SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE PROBLEM ÇÖZME VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail TAŞLI
Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretim Üyesi
Ömür KIZIL
Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZET

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları, 2005 yılındaki öğretim programı değişikliğinin ardından yapılandırmacı yaklaşıma göre tekrardan düzenlenmiştir. Bu değişim ile birlikte öğretim sürecine hâkim olan yöntem, teknik ve stratejiler de değişim göstermiştir. Bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın karakteristiğini yansıttığı düşünülen problem çözme yöntemine dayalı olarak ders işlemenin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen ile İzmir ili, Kemalpaşa ilçesi, 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu, 7. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile 2012-2013 öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırmada "Yaşayan Demokrasi" ünitesi deney grubunda problem çözme yöntemine dayalı etkinlikler ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Problem Çözme Yöntemi, Geleneksel Öğretim, Sosyal Bilgiler, Akademik Başarı.

THE EFFECT OF PROBLEM SOLVING AND TRADITIONAL TEACHING METHODS ON THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS IN SOCIAL STUDIES COURSE

ABSTRACT

Social studies course practices in Turkey were re-regulated by the constructivist approach after the change in the educational program in 2005. Along with these changes, the method, technique and strategies ruling the education process have also changed. The purpose of this research is to determine the effect of teaching classes as ased on the problem solvingmethod, which is thought to reflect the characteristic of the constructivist approach, on the academic success of students. The research has been conducted with 30 7th grade students ottending 80. Yıl Sütçüler Middle School located in the Kemalpaşa borough of the city of Izmir with a pre-test – final test group experimental pattern, during the 2012-2013 academic year. While the "Living Democracy" unit was worked on the experimental group with a problem solving method during research, traditional method has been predicated on for education in the control group. As a conslusion, it has been observed in the research that the problem solving method has increased students' academic success in the social studies class.

Key Words*: Problem-solving method, traditional method, social studies, academic achievement*

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar ulaşılan "en ileri" teknoloji düzeyini beraberinde getirmesi, toplumsal yapı ve ihtiyaçların da değişimine yol açmıştır. Her çağın kendi karakteristik özellikleri, toplumların neredeyse her alanda adaptasyon sorununu ortaya çıkarmaktadır. 19. yüzyılın birey veya toplum ihtiyaçları ile 20. ve 21. yüzyılın ihtiyaçları şüphesiz bir değildir. Bu açıdan

bakıldığında içerisinde yaşadığımız dönem bir problem çözme çağı olarak karakterize edilebilir.

Günümüzde, gelecekte karşılaşabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimin öncelikli hedefleri arasındaki yerini almış durumdadır. Eğitimde "düşünme becerileri" kavramının içini doldurmak için ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu tarafından 60 önemli araştırmacı ve eğitimcinin yardımıyla 1991 yılında hazırlanan "Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking" adlı çalışmada birçok yerde araştırmacılarca üzerinde hemfikir olunmuş olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri kabul edilmiştir (Kaya, 2009, s.148).

Bu çalışmaya da konu olarak seçilen problem çözme yöntemi öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini arttıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir strateji olarak tanımlanabilir (Çiftçi ve diğ., 2007, s.179). Yöntemin temelinde öğrenciyi karışık bir durum ile karşı karşıya bırakarak, onu sahiplenmelerini ve çözümünde sorumluluk üstlenmelerini sağlamak yatar. Öğrenci problemi tanımlar ve araştırma yoluyla çözümüne çalışarak gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenir. Bu süreçte öğretmenin görevi ise öğrenciye çeşitli sorular yoluyla "rehberlik" yapmaktır.

Tüm problem çözme süreçleri John Dewey'in 1910 yılında yayımladığı "Nasıl Düşünürüz?" adlı eserinde ele aldığı problem çözme yöntemine dayanmaktadır (Altun ve Emir, 2008, s.83). Dewey'in geliştirdiği problem çözme kuramının temel varsayımı; öğrenmenin, yaşadığımız dünyada bizim için anlamlı olan gerçek problem durumlarını başarılı bir biçimde çözerken kazandığımız "deneyimlerin" ve "yapıp ettiklerimizin" sonucunda meydana geldiğidir. (Philips ve Soltis, 2005, s.5).

Kıray (2010) bazı araştırmacıların problem çözme becerisinin fen ve matematik alanlarına ait ortak bir beceri olduğu görüşünde sabit olduklarını ortaya koymuştur (akt. Akman ve Bedirhan, 2011, s.205). Heddens ve Speer (1997) problemin genellikle

ilkokul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematik ile ilgisinin olmasının şart olmadığını açıklamışlardır (Kalaycı, 2001, s.8-9). Anderson (1980) ise; problem çözmeyi, bilişsel işlemleri sıra ile bir hedefe yöneltmek olarak tanımladığına göre problem çözme becerilerinin her alanda uygulanabileceği savunulabilir (akt. Kaya, 2009, s.151). Gagne (1985)'ye göre problem çözme en karmaşık zihinsel beceridir (akt. Kaya, 2009, s. 150) Barth ve diğerlerine (1997) göre ise problem çözme terimi; bilimsel yöntem, keşif, eleştirel düşünce, karar verme, yansıtıcı düşünce, sorgulama ve yansıtıcı sorgulama gibi terimleri içeren bir rasyonel düşünme işlemini anlatır (Barth ve diğ, 1997, s.11.2).

Kılınç (2007) problem çözme yönteminin doğru uygulandığı takdirde aktif öğrenmenin "kontrollü" bir şekilde gerçekleşebileceği en uygun yöntem olduğunu savunmaktadır(s.562). Altun ve Emir (2008)'e göre de Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve günlük yaşamda karşılaşabileceği sorunların çözümünde kullanabilmesini sağlamaktır (s.97). Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerdeki problem çözme becerilerini geliştirebilmesinin en temel yolu ise bu yöntemi derslerde kullanmaktır, aksi yönde geleneksel öğretime bağlı olarak aktarım metodu ile işlenen bir dersin öğrenciye problem çözme becerisi kazandırması beklenemez.

Problem çözme yönteminin uygulanması; "geleneksel öğretim yöntemi altında yetişmiş öğretmenlerin okul tecrübelerinin, problem çözme yöntemi hakkında düşünmelerine yardımcı olmaması" (Barth ve diğ., 1997, s.11.2) sebebi ile zordur. Çelikkaya ve Kuş (2009) yaptıkları çalışma neticesinde öğretmenlerin geleneksel yöntem ve tekniklerin dışına pek fazla çıkamamakta oldukları sonucuna ulaşmışlardır (s.754). Kendi birikimlerini başkalarına anlatarak aktarma eğilimleri öğretmenler arasında yaygındır. İnsanları düşünmeye zorlamaktansa onlara hazır bilgiyi aktarmak bazen daha kolay gelmektedir. Ortaokullarda gerçekleştirilen Sosyal bilgiler öğretimi de genelde öğretmen merkezlidir. En yaygın öğretim yöntemi düz anlatım, en sık kullanılan öğretim aracı ise ders kitabıdır; onu, haritalar izlemektedir (Dilek, 1999;

Kılıç, 1996; Akt. Altun, 2004). Barth ve diğerleri (1997) öğrencilerin birer sünger olmadığını ve fikirleri de su gibi emmelerinin mümkün olmadığını (s. 4.1) belirterek ilginç bir benzetme ile bu konunun hassasiyetine dikkat çekmektedir. Geleneksel öğretimin en sık karşılaşılan formu kendisini aktarma metodu ile göstermektedir.

Bilginin sunulması bir çok kez anlamanın ilk şartı olabilir, ancak bu süre sınırlı tutulmadığı takdirde çağdaş standartlara uygun bir öğretim gerçekleştirmek güçleşmektedir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin aktarma metodu ile kazandırılması mümkün görünmemektedir. Aksoy'un (2011), yeni bilgi öğrenimi için problemleri çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı bir yöntem (s.232) olarak tanımladığı problem çözme yöntemi, problem çözme becerisinin yanında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini de geliştirme açısından uygun bir yöntem olarak kullanılabilir.

Bingham (1971) her çeşit problemde bulunan üç temel özelliği belirtmiştir:

- Bireyin kafasında aşağı yukarı belirli bir amaç vardır.
- Bireyin amaca uzanan yolda önüne şu veya bu şekilde bir engel çıkar.
- Birey, kendisini gayeye erişmeye teşvik eden, içsel bir gerginlik duyar (akt. Emir, 2008, s.81)

Bireyin problemi çözme konusunda içsel bir gerginlik duyması veya kendisine gerçekten bu problemin çözümünü amaç edinmesi için problemi sahiplenmesi gerekmektedir. Öğrenciler kişisel olarak zarar gördüklerini hissettiğinde, üzüntü duyduklarında veya sinirlendiklerinde soruna kişisel açıdan daha yakın hale gelebilirler, sorunu kişiselleştirebilirler. Duyuşsal olarak harekete geçen öğrenci bir problemi çözerek bilgi ve deneyim elde edebilir.

Problem çözme yönteminde öğrencilerin yaşayacağı, deneyim edineceği bir senaryo tasarlanmalıdır. Bu senaryonun ne şekilde olması gerektiği konusunda Bingham (1971) üç kategorilik bir sınıflandırma yapmıştır:

- Atalarımızdan bize geçen devamlı problemler (doğal kaynakların akıllıca kullanılması gibi.)

- Yeni icatların bulunması, yeni ilişkilerin bulunması ve yeni değerlerin formül edilmesiyle ortaya çıkan problemler (havacılığa ait hususların kurallara bağlanması gibi.)
- Yarınki hayatta daima hesaba katılacak kuvvetlerin teleskopik bir tahmini ile görülen problemler (uzay ötesinin ele geçirilmesi, halk kitlelerine gittikçe artan boş zamanlarını iyi ve faydalı bir şekilde geçirmelerini sağlayacak olanaklar verilmesi gibi.) (akt. Altun ve Emir, s.81-82)

Bu çalışmada Bingham'ın sınıflandırmasına göre birinci ve üçüncü kategorilere girecek örnek bir senaryo oluşturulmuş; Barth ve diğerleri (1997) tarafından sunulan "Problem Çözme Aşamaları"(s.11.5) kullanılmıştır. Bu aşamalar öğretim ortamlarında kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır: 1. Tecrübe aşaması, 2. Çelişki ve belirsizlik aşaması, 3. Problemi belirleme aşaması, 4. Hipotez oluşturma aşaması, 5. Araştırma ve kanıtlama aşaması, 6. Genelleme aşaması.

Bu çalışmadaki problem çözme aşamaları ve senaryo ile ilgili süreç "Dersin İşlenişi" başlığı altında değerlendirilmiştir.

Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yöntemiyle ders işlenen grubun akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen grubun akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

1- Deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Varsayımlar

1- Kullanılan araç, teknik ve yöntemlerin araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olduğu,
2- Veri toplamak amacıyla kullanılan araçların geçerlik ve güvenirlikleri konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarının anlamlı olduğu,
3- Örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği,
4- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma sonuçları;

1- 2012-2013 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2- Gerçekleştirilen çalışma ve başarı testinin uygulaması 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu 7-A ve 7-C sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3- Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile sınırlıdır.
4- Problem çözme yönteminin uygulama sürecinde zaman kullanımına dikkat edilmelidir. Gerçek yaşam probleminde var olan zaman kısıtlılığı, senaryonun uygulanmasında daha fazla bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deney modeli Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Deney Deseni

G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

Tablo 1'de görüldüğü üzere iki grup üzerinden çalışma yürütülmüş ve her iki gruba da ön test (O_1) uygulanmıştır. Öğretim sürecinde birinci gruba (G_1) problem çözmeye dayalı etkinlikler (X) ile öğretim yapılırken ikinci grup (G_2) ile geleneksel öğretim yapılmıştır. Öğretim sürecinin ardından her iki gruba da son test (O_2) uygulanarak veri toplanmıştır.

Araştırmanın Yapıldığı Öğrenci Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ili, Kemalpaşa ilçesi 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda yapılmıştır. Gruplar, 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7. sınıf şubelerinden seçilmiştir. Araştırma "Yaşayan Demokrasi" ünitesinde uygulanmıştır. 7-A sınıfı kontrol grubu, 7-C sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları mevcut ve kadın-erkek sayıları açısından denkleştirilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Kadın-Erkek Sayılarına Göre Dağılımı

Gruplar	**N**		**Kadın**		**Erkek**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Deney	15	50	8	53	7	47
Kontrol	15	50	8	53	7	47

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta yer alan erkek ve kadın öğrenci sayıları birbirine eşit olup, iki grupta da kadın öğrencilerin sayısı 8, erkek öğrencilerin sayısı 7'dir.

Dersin İşlenişi

Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin altıncı ünitesi olan "Yaşayan Demokrasi" ünitesinin hedef ve davranışlarını kazandıracak formatta ve problem çözme yöntemine uygun olarak toplam 12 ders saati için ders planları hazırlanmıştır. Deney grubu için yapılan bu çalışmanın yanında, çalışmaları geleneksel öğretime bağlı olarak yürütülecek olan kontrol grubuna benzer bir çalışma yapılmamış, ders kitabı kullanılarak geleneksel öğretim metodu uygulanmıştır.

Sürecin başlangıcında öğrencilerin problemin farkına varmalarında yardımcı olmak üzere "sorun-problem durumları" sunulmuş ve bu olaylardan yola çıkarak problemi fark etmelerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Yapılan araştırmada Barth ve diğerleri (1997) tarafından sunulan "Problem Çözme Dersinin 6 Aşaması" (s.11.5) kullanılmıştır. Bu aşamalar öğretim ortamında ve çalışma ünitesinde kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir.

1.Tecrübe Aşaması: Bu safhada öğrencilerin çalışılacak konu ile ilgili deneyim elde etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet etmek üzere öğrencilere, üzerine problem durumu inşa edilebilecek olan bir film kesiti izletilmiştir. Senaryo kısaca şu şekilde özetlenebilir: Yakın gelecekte Akdeniz'de meydana gelen şiddetli depremlerle denizin ortasından çok büyük olmayan yeni bir ada ortaya çıkıyor. Öğrenciler, adaya çıkan ilk insanlar arasında yer alıyorlar ve burada yeni bir Türk devleti kurmak istiyorlar. Kurulacak olan devlette hangi yönetim şeklinin uygulanması gerektiği hususunda karar vermeleri gerekiyor. Doğru bir karar veremezlerse, hem kendilerinin hem de kuracakları devletin geleceği tehlike altına girebilir. Bu sebeple halklarının bağımsız, onurlu, mutlu ve huzurlu yaşamasını sağlayacak bir yönetim şekli belirlemeleri gerekiyor.

Söz konusu senaryo farklı filmlerden sahnelerin kesilip birleştirilmesi vasıtasıyla oluşturulmuş olan bir klip ile öğrencilere sunulmuştur. Deprem ve fay hatları konusunda kısa bir bilgilendirme yapılarak söz konusu durumun çok uzun vadelerde gerçekleşebildiği vurgulanmıştır. Örnek vermek adına 1996 yılında Türkiye ve Yunanistan arasındaki Kardak krizi ile ilgili haberler ve Kardak krizi ile ilgili bir yerli filmden kesit sunularak; bu tip durumlarda farklı devletlerin yeni keşfedilen topraklar üzerinde emelleri olabileceği vurgulanmış ve senaryo durumunun sunumu tamamlanmıştır.

2.Çelişki ve Belirsizlik Aşaması: Tecrübe, öğrenilmesi gereken bir çelişki ya da belirsizliğe yol açtığında problemler baş gösterebilir. Diğer bir deyişle, eğer tecrübe bir "sorun mantığı" oluşturmazsa, bir kargaşa, bir belirsizlik, bir merak, bir soru oluşur ve öğrenciler bu noktada problem çözme işlemine devam etmeye hazır değildir (Barth ve diğ. S.11.8). Tecrübe aşamasında sunulan film kesiti öğrencilerin her ne kadar ilgisini çekse de bir problem hissederek bunu tanımlamalarını sağlamamıştır. Bu sebeple problemin hissedilmesi ve belirlenmesi amacıyla öğretmen tarafından ek tecrübeler sağlamak üzere "Veli Görüşme Formu" hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur. Bu form,

“Yaşayan Demokrasi” ünitesi kapsamındaki konularla ilgili sorulardan oluşturulmuştur. Formun dağıtıldığı öğrencilerden bu soruları velilerine yöneltmeleri ve velileri tarafından bu formun doldurulmasını sağlamaları istenmiştir. Öğrencilerin, velilerinin dahi bu konunun bir çok yönünü bilmediklerinin, velilerin verdikleri cevapların doğru olup olmadığına kendilerinin karar veremediklerinin, çünkü kendilerinin de konuyu henüz bilmediklerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Bu etkinliğin öğrencilerin sorunu sahiplenmelerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

3.Problemi Belirleme Aşaması: Bu süreçte öğrencilerin problem durumunu hissetme ve tanımlamalarına yardımcı olmak amacıyla şu sorular kullanılmıştır:

a. Ne Biliyorum? b. Neyi Bildiğimi Sanıyorum? C.Neyi Bilmiyorum? d. Ne Anlıyorum?

Bu soruların neticesinde ortaya çıkan öğrenci cevapları, bazı yönetim biçimlerinin öğrenciler tarafından bilindiğini, bazılarının ise sadece isim olarak hatırlandığını göstermiştir.

4.Hipotez Oluşturma Aşaması: Öğrenciler bu aşamada konu hakkında edindikleri tecrübe ve bilgiler ışığında öneri niteliğinde açıklamalar olan hipotezler geliştirmişlerdir. Genel bir sınıf tartışması sonrasında çok sayıda hipotez/öneri geliştirilmiştir. Ancak bunların bir çoğu, üzerinde çalışılması gerektiği düşünülen toplam beş ifadede toplanmıştır. Bunlar: (1) Cumhuriyet, insanların özgürce, haklarını kullanarak yaşadıkları ve kanunlara herkesin uymasının gerektiği bir yönetim şeklidir. (2) Teokrasi, insanların inanç özgürlüğünü sağlar. (3) Monarşi (saltanat) bir devletin yönetilmesinde en uygun sistemdir. (4) Yönetim biçimi insanların hayat tarzları ve yaşamları üzerinde etkilidir. (5) Meşrutiyet sisteminin uygulandığı ülkelerde yaşayan insanlar, diğer yönetim biçimleri ile yönetilen ülkelerdeki insanlardan daha özgür bir şekilde yaşar.

Öğrenciler genelde 6. sınıf sosyal bilgiler dersinden hafızalarında yer etmiş olan yönetim sistemleri ile ilgili yanlış da olsa olumlu ifadeler kurma yolunu tercih etmişlerdir.

5.Araştırma ve Kanıtlama Aşaması: Öğretmen; "tahminlerinizin ve yarattığımız bilginin doğru olup olmadığını anlamak için nasıl ilerleyeceğiz" şeklinde bir soru yöneltmiştir. Sınıf, bu soru üzerine yönetim şekilleri ile ilgili bilgi kaynaklarını belirleme zorunluluğu taşıyan belli sayıda yollar önermiştir. Öğretmenin süreçteki en önemli rolü; öğrencileri ünite kazanımlarını edinebilecekleri kaynaklara yönlendirme ve aynı amaca hizmet edebilecek tartışma ortamlarını yaratma hususu üzerine olmuştur.

En kolay çürütülen hipotez, ikinci hipotez olmuştur; "Teokrasi, insanların inanç özgürlüğünü sağlar". Ardından üçüncü ve beşinci hipotezler de çürütülmüş ve yalnızca ilk hipotez ve dördüncü hipotez ile ilgili tutarlı bilgiler edinilmiştir.

6.Genelleme Aşaması: Sınıf, tüm çalışmalarını ve raporlarını değerlendirdikten sonra oy birliği ile kanıtlanan hipotezler üzerinden bir genellemeye gitmiştir.

Genellemeler ortaya koyulduktan sonra öğretmen, öğrenilen bilgileri uygulamaya dökebilmek adına, öğrencilerin öğrendikleri demokratik değerlere bağlı örnek birer anayasa metni yazmalarını istemiştir. Bunun için de belirli bir süre tanınmış ve öğrenciler tekrardan kısa bir araştırma yaparak, örnek metinleri inceleyerek kendi anayasa metinlerini oluşturmuşlardır. Tüm bu süreç içerisinde bilgi toplama/araştırma etkinlikleri birbirinin öncülü konumunda tasarlanmış olup aralarında önkoşul ilişkisi mevcuttur. Bunun yanında sorular aracılığıyla dersler ve araştırma konuları arasında bağıntı kurulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği "Yaşayan Demokrasi" ünitesi ile ilgili başarı testi kullanılmıştır. Bu test öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini ve üst düzey bilişsel becerilerini yoklayacak sorulardan hazırlanmış olup, geçerlik ve güvenirlik çalışması 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda okuyan 8. sınıf öğrencilerinden 44 kişiye uygulanarak yapılmıştır. Bu ön deneme neticesinde elenen sorulardan sonra 22 maddelik başarı testi, geçerliği bozmayacak şekilde oluşturulmuştur. Testin KR_{20} güvenirlik katsayısı 0.73 bulunmuştur. Testteki soru sayısının çoktan seçmeli bir test için az sayıda (22 tane) olmasından dolayı 0.73 düzeyindeki bu güvenirlik katsayısı yeterli kabul edilmiştir. Kehoe, J. (1995) 10-15

civarı maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR_{20} güvenirlik katsayısının yeterli olacağını ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR_{20} değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir (akt. Tan, 2008, s.120).

Veri Çözümleme Yöntemi

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de ilişkili örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubuna ait ön test puanlarının birbirleriyle karşılaştırılması ve her iki grubun son test puanlarının birbirleriyle karşılaştırılıp aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının yoklanmasında ilişkisiz örneklemler için t-testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

"Yaşayan demokrasi" ünitesinin başlangıcında her iki sınıfa da geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olan 22 soruluk başarı testi uygulanarak, süreç öncesi grupların durumu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırıldığı T-testi sonucu Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Deney	15	9.40	4.29	28	0.09	0.930
Kontrol	15	9.27	3.90			

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(28)=0.09$, $p>.05$. Bu veriler ışığında deney grubunun ön teste ait aritmetik ortalamasının ($X=9,40$), kontrol grubuna ait puanların aritmetik ortalamasından ($X=9,27$) anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bir başka

deyişle öğretim sürecinin öncesinde akademik başarı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

"Yaşayan Demokrasi" ünitesi deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de Tablo 1'de gösterilmiş olan deney desenine uygun formatta işlenip; öğretim sürecinin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Grupların, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin neticesinde kendi içerisinde gösterdikleri değişimi vurgulayabilmek adına her iki grubun ön test ve son testten aldığı puanlar Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 4: Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	15	9,40	4,29	14	8,13	.000
Son test	15	15,73	4,85			

Tablo 4'e göre deney grubunun akademik başarı puanı, problem çözme yöntemine dayalı öğretim sürecinin sonunda anlamlı bir şekilde artış göstermiştir, $t(14)=8,13$, $p<.01$. Deney grubu öğrencilerinin ön teste ait akademik başarı puanları ortalaması, 22 tam puan üzerinden $X=9,40$ iken; son teste ait akademik başarı puanı ortalaması $X=15,73$'e yükselmiştir.

Geleneksel öğretim metoduna bağlı olarak öğretim sürecinin düzenlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ait veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	15	9,27	3,90	14	2,72	.016
Son test	15	11,93	5,11			

Tablo 5'de görüldüğü üzere; geleneksel öğretim metoduna bağlı olarak öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun akademik başarı puanı, öğretim sürecinin sonunda anlamlı bir şekilde artış göstermiştir, $t(14)=2,77$, $p<.05$. Kontrol grubu öğrencilerinin ön teste ait akademik başarı puanları ortalaması, 22 tam puan üzerinden $X=9,27$ iken; son teste ait akademik başarı puanı ortalaması $X=11,93$'e yükselmiştir.

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde her iki grubun da son test puanlarında, ön teste göre farklı miktarlarda artış olduğu görülmektedir. Deney grubunda problem çözme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemine bağlı etkinliklerle işlenen dersler doğal olarak akademik başarıda bir artışa sebebiyet vermiştir. Her iki grubun puan artışının görüldüğü son teste ait veriler Tablo 6'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Deney	15	15,73	4.85	28	2,09	.046
Kontrol	15	11,93	5,11			

Tablo 6'da görüldüğü üzere; öğrencilerin son teste ait akademik başarı puanları gruplar açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(28)=2,09$, $p<.05$. Bir diğer deyişle öğretim sürecinde problem çözmeye dayalı etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarısı ($X=15,73$), geleneksel öğretim yöntemine bağlı olarak dersin işlendiği kontrol grubunun akademik başarısından ($X=11,93$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Daha önceden de belirtildiği gibi öğrencilerin akademik başarı puanları hesaplanırken 22 soruluk testte, işaretledikleri doğru cevap sayısı dikkate alınmıştır. Sorular için bir puan değeri belirtilmemiş olduğundan, akademik başarı ortalamasının alabileceği maksimum değer 22'dir. Buna göre iki gruba ait değerler, deney grubu lehine azımsanamayacak derecede anlamlı bir farklılık arz etmektedir. Bu durumla ilgili olarak CBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm başkanı ve öğretim üyelerinin görüşü alınmak suretiyle değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma neticesinde ulaşılan ve dersin işlenişinde uygulanan farklı yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisini bir kez daha gösteren bu bulgular, literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile benzerlik arz etmektedir. Altun ve Emir (2008) Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yöntemi ile öğretim yapılan grubun toplam erişi puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişi ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Yılmaz (2002), araştırmasında problem çözme yönteminin, klasik yönteme göre daha etkili olduğu

sonucunu elde etmiştir. Karakaş (1998) çalışmasında, problem çözme yöntemini uyguladığı deney grubunun, geleneksel yöntem ile ders işlenen kontrol grubuna göre daha yüksek bir akademik başarı puanı elde ettiği sonucuna ulaşmış ve problem çözme yönteminin sosyal bilgiler öğretimindeki önemi üzerine vurgu yapmıştır (akt. Altun ve Emir, 2008, s.97). Çiftçi ve arkadaşları (2007) sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisini inceledikleri deneysel araştırmada; probleme dayalı öğrenme yöntemini uyguladıkları grup lehine olumlu sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları farklı dersler için gerçekleştirilen benzer çalışmaların bulguları ile de paralellik göstermektedir. Koçak ve Ünlü (2013), coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada; coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin tutum ve başarı düzeyini geleneksel yönteme göre anlamlı derecede olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Günhan ve Başer (2008) probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada; matematik öğrenimi sırasında kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik başarılarını ve matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını tespit etmişlerdir. Demirel ve Turan (2010) ise Fen bilgisi öğretimi ile ilgili olarak probleme dayalı öğrenmenin başarı, tutum, biliş ötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisini araştırdıkları çalışmada; probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine sonuçlara ulaşmıştır.

Aksoy (2011); problem çözme yöntemini "öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini arttıran gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir strateji"(s.248) olarak tanımlamıştır.

Problem çözme yöntemi klasik yaklaşımlarla elde edilemeyen fırsatları doğurur. En önemli nokta ise öğretilen konularla ilgili uygulama ve pratik imkanı sunmasıdır. Bu nitelik öğrencilerin dikkatinin çekilmesine, konunun iyice anlaşılmasına

ve yeni bilgilerin akılda kalmasına katkıda bulunmaktadır. Ancak asıl önem arz eden nokta sosyal bilgiler dersinin birincil amacı olan "her yönüyle iyi ve örnek bir yurttaş yetiştirmek" hususunda ortaya çıkmaktadır. Kaya'ya (2009 s. 161) göre; bu yurttaş kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmeli ve sorgulamada bulunmalıdır, oyunu kullanırken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermelidir, sosyal problemlere kafa yormalı ve çözüm yolları aramalı, özgün çözümleriyle kendisini bulunduğu toplumda var etmelidir. Bu becerileri ve kazanımları sağlayabilecek bir yaklaşım olarak problem çözme yöntemi tercih edilebilir. 19. yüzyılın aktarım metodu ile öğrenciye bu bilinç ve becerileri kazandırmak gibi bir şansımız bulunmamaktadır.

Sonuç ve öneriler

Ortaokul sosyal bilgiler dersinde problem çözmeye dayalı etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırma neticesinde; problem çözme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde iyileştirici etkisi olduğu belirlenmiştir.

Problem çözme yöntemi, yapılandırmacı yaklaşımın ruhunu ortaya koyan belki de en önemli yöntem olarak sunulabilir. Bu araştırmanın problem çözme yönteminin anlaşılabilmesine ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesine katkı sağlayabileceği umut edilmektedir.

Araştırma sonuçları ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme yöntemi, öğretmenler tarafından daha sık tercih edilmeli, yıl içerisinde en azından bir ünitede kullanılmalıdır.
- Problem çözme yönteminin, sosyal bilgiler dersinin diğer ünitelerindeki etki düzeyini ölçen araştırmalar da yapılmalıdır.

- Problem çözme yönteminin; öğrencilerin derse olan yaklaşımları ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkisini ölçen araştırmalar yapılmalıdır.
- Akademik araştırma sonuçları sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıtılmalıdır. Bu bağlamda ders kitapları, problem çözme yönteminin uygulanmasını teşvik edecek ve bu yönteme kaynak teşkil edecek nitelikte hazırlanmalıdır.

Kaynakça

AKMAN, Ö., BEDİRHAN, Y. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıflarda Uygulanan Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 203-209.*Konya

AKSOY, B. (2011). Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Refik Turan vd. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – II* içinde (s. 232-249). Pegem Akademi. Ankara.

ALTUN, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Erişi, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Ün., Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALTUN, A., EMİR, S. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 79-100. İstanbul

BARTH, J.L. ve DEMİRTAŞ, A. (1996) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları ,Ankara

ÇELİKKAYA, T. ve KUŞ, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), s.741-758.

ÇİFTÇİ, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

ÇİFTÇİ, S., MEYDAN,A. ve EKTEM, I. (2007).Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi.*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, s. 179-190.

DEMİREL, M. ve ARSLAN TURAN, B. (2010). Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Güdü Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education*), 38, 55-66.

DİCLE, O., ABACIOĞLU, H., AKALIN, E., ATABEY, N., MİRAL, S., MUSAL, B., ve SARIOĞLU, S. (2002). *Probleme Dayalı Öğrenim*, DEÜ Tıp Fakültesi, Eğiticilerin Eğitimi Komitesi, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.

GÜNHAN, B. ve BAŞER, N. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), s. 119-134.

KALAYCI, N. (2001) *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

KAYA, B. (2009). Sosyal Bilgiler ve Düşünme Becerileri. Refik Turan vd. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – 1* içinde (s. 147-163). Pegem Akademi. Ankara

KILINÇ, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(15), s.561-578.

KOÇAK, M. ve ÜNLÜ, M. (2013). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi. Marmara *Coğrafya Dergisi*, 28, s. 526-543.

M.E.B., (2013).*Öğretmenlerin Mesleki Eğitimi Gelişim Planı* http://oyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/05020804_2013yiliretmenlernmeslekgelmetmplani.pdf

PHILIPS, D.C. ve SOLTIS, J.F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler*. (Çev. Soner Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım. Ankara:

TAN, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*.: Pegem Akademi. Ankara