

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE PROBLEME
DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ**

PINAR ÇETİN

İZMİR

2011

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE PROBLEME
DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ**

PINAR ÇETİN

Danışman

Yrd. Doç Dr. Halim AKGÖL

İZMİR

2011

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/06/2011



Pınar ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman): Yrd. D. Dr. Halim AKGÖL

¼ye: Yrd. D. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

¼ye: Yrd. D. Dr. Abdurrahman Metin MISIRLI

Onay:

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2011

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	404983
Yazar Adı / Soyadı	Pınar Çetin
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 47839544688
Telefon / Cep Telefonu	0506 2735814
e-Posta	pınar.cet@windowslive.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi
Tezin Tercümesi	The Effect of Problem Based Learning Applications on Learning Outcomes Of The Students In Primary Education Life Studies Course
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	162
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL
Dizin Terimleri	Hayat bilgisi=Social scienceHayat bilgisi dersi=Social science lessonProbleme dayalı öğrenme=Problem based learningAkademik başarı=Academic achievement
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İznı	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum [1 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **02.07.2012** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

03.07.2011

İmza:.....

Yazdır

TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmalarım süresince benden bilgisini, desteğini ve önerilerini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL' e teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm eğitim-öğretim yaşantım boyunca bana emeği geçmiş bütün eğitim insanlarına bana kazandırdıkları bilgi ve becerilerden ötürü teşekkürlerimi sunuyorum.

“Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı” kapsamında, çalışmalarımı yürütebilmem için bana burs imkanı sağlayan TÜBİTAK' a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım için bana kaynak sağlayan ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen saygıdeğer enişteme çok teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca her aşamada yanımda olduklarını hissettiren, çalışmalarım süresince beni destekleyen ve bugünlere gelebilmemi sağlayan aileme sonsuz teşekkürler ediyorum. İyi ki varsınız...

ÖZET

İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*

Pınar ÇETİN

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemektir.

Araştırma, 2009- 2010 öğretim yılında farklı iki devlet okulunda 3. sınıftan 57 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 33, kontrol grubunda ise 24 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda “Probleme Dayalı Öğrenme” yöntemi, kontrol grubunda ise mevcut Hayat Bilgisi Öğretim Programı uygulanmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma bağlamında ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma verileri Hayat Bilgisi Başarı Testi ve Ürün Dosyası Değerlendirme Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Nitel araştırma verileri gözlem ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre; Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarısında daha etkili olduğu başarı testi ve ürün dosyası değerlendirme puanlarından anlaşılmaktadır.

Görüşme formu verilerinden elde edilen sonuçlar; öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin amaçlarının farkında olduklarını, yöntemi benimsediklerini ve yöntemle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Gözlem verilerinden elde edilen sonuçlara göre; öğrenenler arası etkileşimde sınıfın fiziksel durumu, sınıfta gürültünün olması, etkin katılım, etkili iletişim ve etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygılı olması, bilgi, kaynak ve görev

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

paylaşımı, sorumluluk alma ve çaba gösterme boyutlarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenen rollerinde ise yaparak-yaşayarak öğrenme, ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma, araştırma yapma ve kaynak kullanma, üst düzey düşünme becerileri kullanma boyutlarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: probleme dayalı öğrenme, hayat bilgisi dersi, akademik başarı, ürün dosyası

ABSTRACT

The Effect of Problem Based Learning Applications on Learning Outcomes Of The Students In Primary Education Life Studies Course**

Pınar ÇETİN

The aim of this study is to identify the effectiveness of Problem Based Learning applications on learning outcomes of the students, in Life Studies course.

The research was conducted with 57 third grade students from two different public schools during 2009-2010 academic years. The experiment group consists 33 students and the control group consists 24 students. Problem Based Learning method was implemented for the experiment group and with the control group, existing Curriculum of the Life Studies Course was implemented.

Qualitative and quantitative research methods have been used together. In quantitative research method, pretest-posttest control group experimental model has been used. Quantitative research data were collected by Life Studies Course Achievement Test and Portfolio Evaluation Form. Qualitative research data were collected by using observation and interview forms.

From the results of quantitative research data; it can be seen from the achievement test and portfolio scores, Problem Based Learning method is more effective on the academic achievement of the students in the Life Studies Course.

The results of interview form data indicates that, the students were aware of the objectives of Problem Based Learning method, they adopted the method and had positive opinions about the method.

From the observation form data; the results about dimensions of physical environment of the classroom, noise in the classroom, active participation, effective

** This study is supported by TUBİTAK

communication and interaction, being respectful of group members to each other, sharing information, source and task, taking responsibility and making effort have been obtained. At the role of the students, the results about dimensions of learning by doing, relevance of prior learnings and new learnings, making researchs, using source, using higher-order thinking skills have been obtained.

Key Words: problem based learning, life sciences course, academic achievement, portfolio.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
Problem Durumu	1
Eğitim.....	3
Öğretim	3
Hayat Bilgisi Dersi	4
Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği	5
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	6
Hayat Bilgisi Programının Vizyonu.....	6
Hayat Bilgisi Programının Temel Yapısı.....	7
Yapılandırmacı Kuram.....	8
Yapılandırmacı Kuramda Öğrenme ve Öğretme Süreci	10
Yapılandırmacı Kuramda Sınıf Ortamı	12
Yapılandırmacı Kuramda Öğrenci ve Öğretmenin Rolü	13
Aktif Öğrenme	15
Aktif Öğrenme Nedir?.....	15
Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar	17
Aktif Öğrenme Modelleri.....	18
Probleme Dayalı Öğrenme	18
Probleme Dayalı Öğrenmede Öğrenme- Öğretme Süreci.....	20
Probleme Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri	23
Eğitim Yönlendiricisi	23
Öğrenci.....	25
Problem	28
Değerlendirme.....	30

Probleme Dayalı Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları	32
Geleneksel Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Arasındaki Farklılıklar.....	35
Araştırmanın Amacı ve Önemi	35
Problem Cümlesi.....	37
Alt Problemler.....	37
Sayıtlar	37
Sınırlılıklar	38
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	38
BÖLÜM II	40
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	40
Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar	40
Probleme Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM.....	49
Araştırma Modeli	49
Araştırmanın Çalışma Grubu	51
Deneysel İşlemler.....	52
Veri Toplama Araçları	54
Nicel Veri Toplama Araçları.....	54
Başarı Testi.....	54
Ürün Dosyası.....	57
Nitel Veri Toplama Araçları	57
Görüşme Formu	58
Gözlem Formu	59
Veri Çözümleme Teknikleri.....	60
BÖLÜM IV	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84

BÖLÜM V	94
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	94
Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	95
Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	99
Öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER	113
EK -1 Gözlem Kod Listesi	113
EK -2 Öğrenci Görüşme Formu	115
EK -3 45 Soruluk Başarı Testi Ön Deneme Formuna Ait Belirtke Tablosu	116
EK -4 Başarı Testi	118
EK -5 Hayat Bilgisi Başarı Testinin Madde İstatistikleri	121
EK -6 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Formu	122
EK -7 PDÖ SÜRECİ	123
EK -8 PDÖ Senaryoları ve PDÖ Süreci	124
EK-9 Uygulama İzni	145

Tablolar Listesi

		Sayfa No
Tablo 1	Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	6
Tablo 2	Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması.....	13
Tablo 3	Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar.....	17
Tablo 4	Probleme Dayalı Öğrenme Süreci.....	21
Tablo 5	Probleme Dayalı Öğrenme Basamaklarına Göre Öğretmenin Sorumlulukları.....	24
Tablo 6	Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü.....	27
Tablo 7	Doğru ve Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	31
Tablo 8	PDÖ' nün Avantajları ve Dezavantajları.....	34
Tablo 9	Geleneksel Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Kıyaslanması.....	35
Tablo 10	Deney Deseni.....	50
Tablo 11	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 12	Deney ve Kontrol Gruplarının Hayat Bilgisi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 13	Ön Deneme Formu Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 14	Maddenin Ayrıcılık Gücü İndeksi.....	55
Tablo 15	Madde Güçlük İndeksi.....	56
Tablo 16	Nihai Testin Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 17	Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	61
Tablo 18	Öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri.....	80

	Sayfa No
Tablo 19	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları85
Tablo 20	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....86
Tablo 21	Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....87
Tablo 22	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....88
Tablo 23	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....90
Tablo 24	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları.....91
Tablo 25	Deney Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....92
Tablo 26	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....92

Şekiller Listesi

		Sayfa No
Şekil 1	Hayat Bilgisi Öğretim Programının Çatısı.....	8
Şekil 2	Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model.....	49
Şekil 3	PDÖ Grubu Oturma Düzeni.....	64
Şekil 4	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması.....	85
Şekil 5	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	87
Şekil 6	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	89
Şekil 7	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Ön Test- Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	90
Şekil 8	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Son Test- Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	91
Şekil 9	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ürün Dosyası Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Çağımızda yaşanan ve çok hızlı gerçekleşen bazı teknolojik ve bilimsel gelişmeler bireyin tüm yaşantısında değişiklikler yaratmıştır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen bu gelişmeler bütün alanlar olduğu gibi eğitimi de büyük ölçüde etkilemiştir. Eğitimin amacı insanları, değişen şartlara göre bilim ve teknolojiye gelişmeleri göz önüne alarak yetiştirmektir (Demirel, 2005). Günümüzde yaşam koşullarıyla mücadele edebilen, problem çözme becerisi ve çoklu bakış açısına sahip olan, yaşam boyu öğrenen, öğrenmesinde sorumluluk alabilen, nitelikli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu tip bireylerin yetişmesine hizmet eden eğitim basamaklarından biri de ilköğretimdir. İlköğretim, bütün yurttaşların, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu temel öğretim basamağıdır. İlköğretimin ilk basamağında yer alan Hayat Bilgisi dersi, bir yanıyla fen bilimlerine bir yanıyla da toplumsal bilimlere dayalıdır.

Hayat Bilgisi dersi; insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini içeren ve öğrencinin kuracağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün bilinçli oluşturulmaya başlandığı birinci dönem derslerinin bel kemiği, ikinci dönem derslerinin de temeli olması niteliğiyle diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir (Sabancı ve Şahin, 2005: 383). Bu çerçevede Hayat Bilgisi dersinin doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel değerlerden oluşan alanların bir bileşkesi niteliğinde dinamik ve devingen bir ders olduğu söylenebilir (Akt. Özkan, 2009: 18).

Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler, sorular sorabilir, problemleri tanıyabilir, çözümler arayabilir, çevrelerinde yaşanan olaylara bir araştırmacı gibi yaklaşip aktif katılımında bulunabilir ve kendilerini sözlü olarak ifade edebilirler (Baysal, 2006). 6-9 yaş çocuğunun yapısından kaynaklanan ilgileri, merakları ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılacak Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri toplu öğretim mantığı çerçevesinde oluşturulmuş bir program içerisinde bulunması gerekmektedir.

2005'te yapılandırılan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerine temellendirilmiştir. Bilgilerin kitaptan okunup ezberlenmesi yerine öğrenci tarafından anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla etkinlik merkezli bir yaklaşımla, öğrencileri aktif kılan yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol ve sorumluluk aldığı aktif öğrenmenin eğitim uygulamalarından biri de PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenme) yaklaşımıdır.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler gerçek yaşam problemlerinden yola çıkar, problemin kullanımıyla eski bilgileri ve süreç içerisinde oluşan yeni bilgilerini ilişkilendirerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde mevcut problemlerin çözüm yollarına ulaşmak için araştırma yaparlar ve buna bağlı olarak problemleri çözerken öğrenmeyi gerçekleştirmiş olurlar.

Hayat Bilgisi dersi, öğrencileri içerisinde buldukları toplumda ve doğal çevrede karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmeleri için onları hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Yaşanılan hayatın içindeki olayları ele alarak bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görevlerini, sorumluluklarını hatırlatır, öğretir (Akınoğlu, 2004). Bu açıdan PDÖ yöntemi öğrencilere gerçek yaşam problemleri sunarak ve çözümlerini araştırma yollarını sağlayarak bu amacın gerçekleşmesine destek olmaktadır.

Eğitim

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değerikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez 1993: 77-138).

Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2008: 2).

Ertürk (1972)'e göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değerikliği oluşturma süreci şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretim

Öğretim için çeşitli yazarlar tarafından birbiriyle çelişmeyen ancak farklı noktaların vurgulandığı tanımlar önerilmiştir. Örneğin, Bruner'e (1966) göre ğretim öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir. Mouly (1973) ğretimi, "ğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri olarak; Saylor, Alexander ve Lewis (1981) "ğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması" olarak ele almaktadır. Glaser'a (1976) göre ğretim "ğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci"dir. Varış (1978) ve Küçükahmet (1986)' e göre ğretim, eğitimin "okulda ya da sınıf ortamında, planlı ve programlı bir şekilde yürütülen" kısmıdır (n, 2007: 14).

Hayat Bilgisi Dersi

Hayat bilgisi dersinin değişik tanımları yapılmıştır. Tanımlardan birisi “Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğrenme amacıyla düzenlenen bir derstir.” (Binbaşıoğlu, 2003: 36) şeklindedir.

Sönmez (2005: 4), “Doğal ve toplumsal gerçekte kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde tanımlamaktadır.

Çilenti (1988, 28)’ye göre Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin kendisini ve çevresini tanımasının sağlandığı, çevresine uyum göstererek çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerinin temellerinin atıldığı bir derstir.

Barth ve Demirtaş (1997) da dersin vatandaşlık eğitimi kazandırma boyutunu vurgulayarak, Türk demokratik toplumunda sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten ve yaşam boyu sürecek olan vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planı tanımını yapmışlardır (Karabağ, 2009, s.4’teki alıntı).

Taner ve Örs (1952), Hayat Bilgisi dersini “ çocuğun çevresindeki doğal ve toplumsal anlayışı, onun anlayış seviyesine göre, bir bütün olarak kavratmaya çalışan bir ders” olarak tanımlamaktadırlar (Baysal, 2006: s.2’deki alıntı).

Baymur (1947, s.19) “Hayat Bilgisi dersi kitaptan okunacak, ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi değil; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersidir.” demektedir. Baymur aynı zamanda Hayat Bilgisi dersinin öğretimin mihveri olduğunu belirtmektedir (Bektaş, 2009, s.14’teki alıntı).

Hayat Bilgisi dersi bireyleri değişen toplum yaşamına hazırlamakta, bilginin ve eğitimin öneminin arttığı bu çağda, çağın gereklerine uygun davranışlar geliştirmede birey için ilk temeli atmaktadır (Belet, 1999: 77).

Hayat Bilgisi Dersi bireyin karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu hayata hazırlamayı amaçlar. Yaşanılan hayatın içinden olaylar ele alarak, bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görevlerini, sorumluluklarını hatırlatır, öğretir. Böylece küçük yaşlarda çocuğun “hazırbulunuşluk düzeyine” uygun olarak öğretilen bilgi ve becerileri, içinde bulunduğu zaman ve daha sonraki yaşam sürecine transfer edilip kullanacağı düşünülmektedir (Akınoğlu, 2004: 2).

Hayat Bilgisi dersi çocukların yakın çevrelerini daha iyi tanıyıp anlamalarını sağlamak için gözlem ve araştırmaya dayalı olmalıdır. Bu derste sağlanan canlı ve aktif öğretim biçimiyle Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine hazırlanmış olurlar (Türer, 1992: 260).

Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği

Gerçek yaşamda çocuğun hayatında ne varsa Hayat Bilgisi dersinin kapsamına dahil edilmiştir. Bu anlayışla bakıldığında, fen bilgisi, sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi, tarih, coğrafya, sağlık, trafik ve güvenlik gibi çeşitli disiplinlerin konularının Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde yer aldığı görülecektir. Ancak ilköğretimin ilk yıllarında çocukların hayatı bir bütün olarak algılamalarından dolayı, bu disiplinlere ilişkin içerik hafifletilerek Hayat Bilgisi dersi kapsamında bütünleştirilmiştir (Barth ve Demirtaş; Karabağ, s:5'teki alıntı).

Baymur'a göre Hayat Bilgisi dersinde disiplinlerin içeriğinin hafifletilerek bütünleştirilmesinde de ilim ve tasnif görüşü değil, çocuğun ruhu dikkate alınmıştır. (Karabağ, 2009, s.5'teki alıntı). Hayat Bilgisi dersi, adını da doğrular şekilde çocuğun doğal merakını gidermek üzere planlanmıştır. Bu anlamda Hayat Bilgisi dersi bir “gerçek öğretimi”dir (Türkyılmaz, 1972).

Zaten yaşamda da bir bütün olarak cereyan etmektedir. Adı geçen disiplinlere ait olgu ve olayların tek tek, birbirinden kopuk bir şekilde verilmesi halinde, çocuklar aralarındaki ilişkiyi anlayıp kavrayamamaktadırlar (Akınoğlu, 2004: 4).

Hayat Bilgisi dersinin destek aldığı, ele aldığı alanlar toplum, birey, sanat, doğa, düşünce ve değerlerdir.

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı (Güleryüz, 2008: 10)

Toplumsal Bilimler Tarih,sosyoloji,ekonomi, Coğrafya,dil	Birey Bireyin gelişimi, fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özellikleri	Sanat ve Estetik Müzik, resim, oyun, tiyatro, şiir, bale, dans
Düşünce ve Değerler Ahlak, töre, felsefe, inançlar	HAYAT BİLGİSİ	Doğa Bilimleri Matematik, fizik, biyoloji, kimya, coğrafya

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 programında da aynı adla yer almıştır.

Hayat Bilgisi Programının Vizyonu

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programının vizyonu, öğrencilerin öğretmenler rehberliğinde kendilerinin yapacakları etkinlikler aracılığıyla;

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- **Mutlu** bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009: 9)

Hayat Bilgisi Programının Temel Yapısı

Yenilenen ilköğretim programları incelendiğinde programlarda davranışçı yaklaşımdan çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının dikkate alındığı görülmektedir.

1936 ve 1948 programlarında konular halinde düzenlenen Hayat Bilgisi dersleri, 1968 ve 1998 programlarında toplulaştırma ilkesinden hareketle üniteler halinde düzenlenmiştir. 2005 ve 2009 programlarında ise ünitelerin yerini yine toplu öğretim yaklaşımına uygun olarak temalar almıştır (Karabağ, 2006: 6).

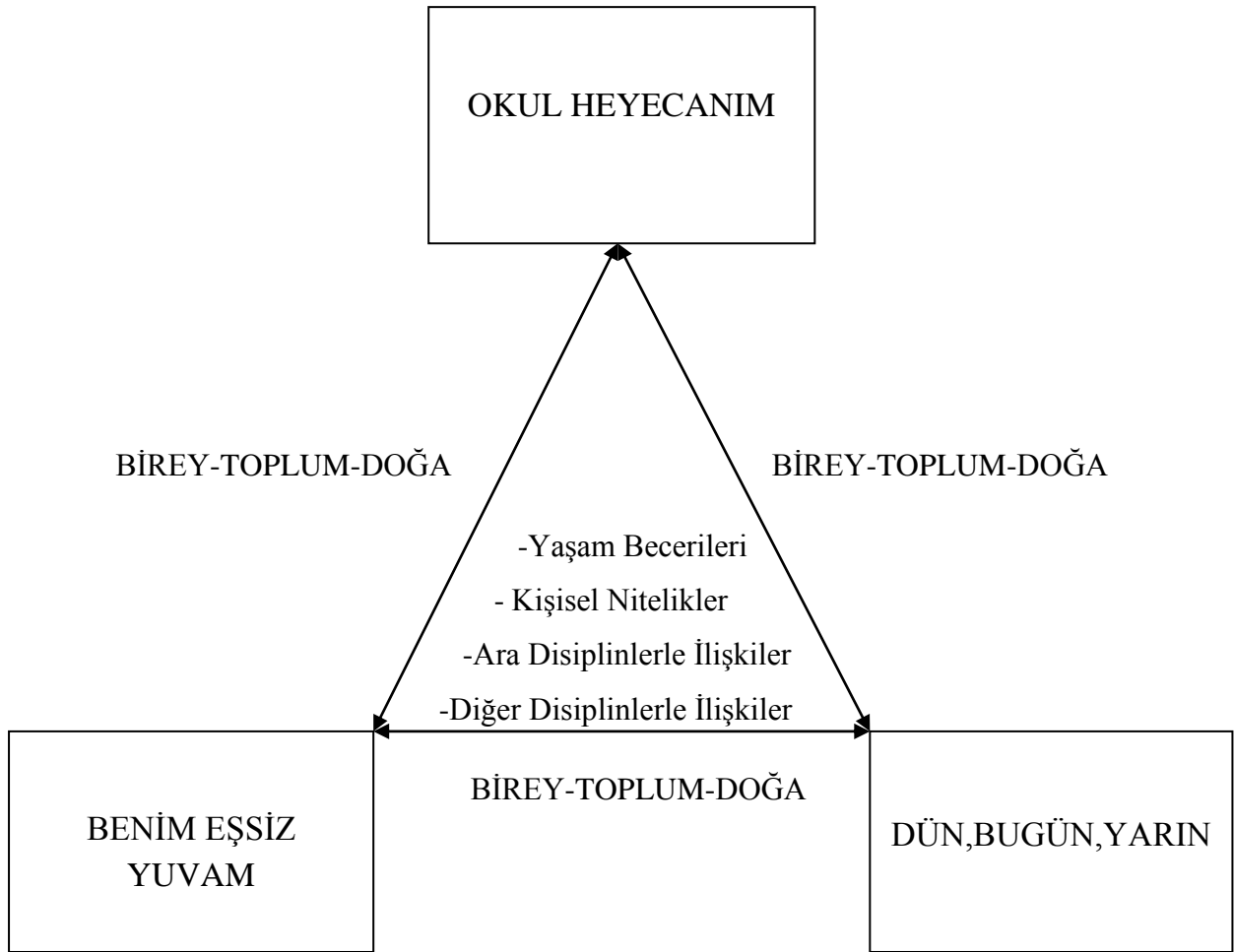
2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programının da, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen, öğrenen merkezli çocuk yetiştirmeyi hedefleyen, bütüncül/tematik bakış açısına sahip, becerilere ağırlık veren, ana ve ara disiplinlerle işbirliğini kuvvetlendiren, öğrenme yöntemini aktif öğrenmeye dayandıran, çoklu zeka kuramını ön planda tutan, her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul eden ve alternatif ölçme- değerlendirme yaklaşımlarını içeren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2009: 42).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel yapısı incelendiğinde, Öğrenme Alanı, Temalar, Kazanımlar, Beceriler, Kişisel Nitelikler, Kavramlar, Atatürkçülük konuları, İlişkilendirmeler, Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme başlıklarının öne çıktığı görülür.

Tema ve öğrenme alanlarının programdaki yapısı Şekil 1’de verilmiştir.

İlköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi Dersinde aynı adlandırmaya devam eden temalar sarmal bir yapıya sahiptir. Bu temalar kazanımların pekiştirilmesine, önceki öğrenme temelleri üzerine yenilerinin eklenmesine ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesine ve bunun uygulanmasına hizmet edecektir (TTKB, 2005).

Şekil 1. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Çatısı (TTKB,2009)



Yapılandırmacı Kuram:

Yirminci yüzyılda ortaya çıkan yapılandırmacılığın aslında yeni bir kavram olmadığı, felsefi temellerinin Socrates, Aristoteles, J. Locke, Berkeley, Immanuel Kant, F.W. Nietzsche, Vico, J. Dewey, Thomas S. Kuhn, L. Wittgenstein gibi düşünörlere dayandığı söylenebilir (Aydın, 2007: 24).

“ Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar.” düşüncesiyle yapılandırmacılığı ilk benimseyen düşünürün Socrates (Erdem ve Demirel, 2002); yapılandırmacılığı ilk

benimseyen eğitimcinin ise 18. yüzyılda yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Yaşar, 1998: 68).

Yirminci yüzyıldan bu yana yapılandırmacılık, Dewey'in felsefesine ve eğitim anlayışına; Piaget ve Vygotsky'nin insanın biyolojik, kültürel, toplumsal ve dilsel gelişimi ile ilgili ilkelerine; Bruner ve Ausubel'in öğrenme konusundaki görüşlerine dayandırılabilir (Sönmez, 2009: 146).

Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddeder. Ancak bu, kuşkuculukta olduğu gibi doğrunun olmadığı, solipsizmde olduğu gibi kendiniz dışında gerçeğin olmadığı anlamında değildir. Tersine gerçek vardır; ancak ona yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabiliriz (Glasserfeld; Ün, 2008, 61'deki alıntı).

Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere ve bilginin tekrarına dayanır; oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. Diğer bir anlatımla öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir. Yeni öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edebilme önemlidir (Demirel, 2008: 233).

Bilgiler, insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellendirilen yapılandırmacılık, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan iş birliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır (Brooks & Brooks, 1993, Dewey, 1938; Wright, 1996: 21'deki alıntı).

Yapılandırmacı kuram uyarınca bireyin bilgiyi nasıl oluşturduğu farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır.

Bilişsel / Radikal yapılandırmacılık daha çok Piaget'nin çalışmalarına dayandırılmakla beraber; Bruner, Ausubel ve Glassersfeld'in de onun takipçileri olduğu görülmektedir. Literatüre ve öğretmen yetiştirmede kullanılan ders kitaplarına baktığımızda (örneğin, Eggen ve Kauchak, 1999; ve McInnery, 2002), tüm kuramcıların ortak olarak bulunduğu nokta; kişinin bilgiyi kendi zihninde oluşan süreçler doğrultusunda bireysel olarak yapılandırdığıdır. Kısaca bilişsel / radikal yapılandırmacılar; öğrenci merkezli, keşfe dayalı öğrenme süreçlerini vurgulamaktadır (Matthews ve Liu, 2005: 2).

Sosyal/ Realist yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Takipçileri ise; Kuhn, Greeno, Lave, Simon ve Brown olmuşlardır. Tüm bu kuramcılar öğrenmeyi etkileyen ana faktör olarak sosyal çevreyi kabul etmişlerdir (Matthews ve Liu, 2005: 3). Çocuğun kültürel gelişimindeki her fonksiyon iki defa ortaya çıkar: ilk olarak sosyal düzeyde, ikinci olarak kişisel düzeyde; ilk olarak kişiler arasında, ikinci olarak çocuğun kendi iç dünyasında (Vygotsky, Silver ve diğer., 2006: 100'deki alıntı).

Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğa sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini, içinde yaşadığı çevre ve kültür belirler. Bu yüzden bilişsel gelişimin kaynağı insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2005).

Yapılandırmacı Kuramda Öğrenme ve Öğretme Süreci

Yapılandırmacı devrim öğrenme ve öğretme süreçlerine yeni yaklaşımlar getirmiştir. Yapılandırmacılık beraberinde yeni yaklaşımlar getirmesinin yanı sıra, altı çizilen önerme, öğrenmenin aktif bir süreç olduğu ve bilginin öğrenenler tarafından tutarlı ve organize bir şekilde inşa edildiğini belirtmektedir (Mayer, 2004: 14).

Bu süreçte ön bilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür (Ün, 2009, s:64). Bireyler öğrenme sürecinde geçmişten gelen mevcut bilgi ve deneyimlerini yeni kişisel bilgiye dönüştürürler (Pritchard ve Wollard, 2010: 8).

Bilgi, beceri ve değerlerin birbirinden kopuk şekilde verilmesi öğrenenlerde bilginin birbirinden soyut ve ilişkisiz olduğu düşüncesini oluşturabileceği gibi, yaşamın da birbirinden böyle soyutlanmış ve ilişkisiz olaylardan oluştuğu yanlış algısına yol açabilir. Bu nedenle en azından ilköğretimde bilgi, beceri ve değerlerin, gerçek yaşamda olduğu gibi bütünsel verilmesi ve öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin dersler arasında transfer edilebilmesi gerekir. Bu da yapılandırmacılıkta olduğu gibi, öğrenenlerin öğrendikleri bilgileri kendi düşünceleriyle değerlendirmeleri ve anlamlandırmalarıyla mümkün olabilir. (Akar ve Yıldırım, 2004: 2).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme,

- Bir süreçtir ve soru sormanın, yorumlamanın, bilgiyi analiz etmenin sonucudur. Bu bilgiyi, düşünme sürecini, kavramları, fikirleri geliştirmek, yapılandırmak ve değiştirmek için kullanılmalıdır.
- Bize verilen konu hakkında geçmiş deneyimlerimizi ve şimdiki deneyimlerimizi birleştirmektir (Marlowe ve Page, 2005: 7).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesine, analiz ve tahmin yetenekleri kazanmalarına, bilgileri zihinde ilişkilendirmelerine olanak vererek öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişmesini sağlamaktadır (Doğanay ve Karip, 2006).

Yapılandırmacı Kuramda Sınıf Ortamı

Geleneksel sınıflarda öğrenme, öğrenenlerin yeni sunulan bilginin tekrarlanması veya taklit etmesi üzerine kurulur. Yapılandırmacı kurama göre düzenlenen sınıflarda ise öğrenme, yeni bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmesi, tekrar şekillendirilmesi ve dönüştürülmesine dayanır (Yaşar, 1998).

Honebein (1996: 11-24)'ın, yapılandırmacı ortamların tasarlanması için belirlediği yedi temel hedef şunlardır:

- 1- Bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yaşantı sağlama.
- 2- Çoklu bakış açılarına değer verme ve bu görüşleri değerlendirmede yaşantılar sağlama.
- 3- Öğrenmeyi özgün ve konuyla ilgili bağlamlarda özümseme.
- 4- Öğrenme sürecinde bireysel sahiplenmeye ve söz sahibi olmaya teşvik etme.
- 5- Öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olan sosyal etkileşim sağlama.
- 6- Bilgiyi temsil etmede çoklu ortamların kullanımını teşvik etme.
- 7- Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireysel farkındalığa ve öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etme.

Öğretmen öğrenciye ne yapacağını söylemek yerine rehberlik etmeli; tek bir doğruyu aramamalı, katı standart ve kriterlere bağlanmamalıdır; öğrencilere kapalı ve yargılayıcı bir öğrenme ortamı yerine, güven duydukları, özgür hissettikleri, kendi bireysel anlamlarını oluşturabilmeleri için cesaretlendirildikleri bir ortam sunmalıdır (Airasian ve Walsh,1997: 448).

Brooks ve Brooks (1993)'un geleneksel ve yapılandırmacı sınıf ortamlarının karşılaştırması Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması
(Brooks and Brooks, 1993: 103)

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları uygular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programdaki etkinlikler, büyük ölçüde ders kitabı ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Yapılandırmacı uygulamalarda, bilginin birincil kaynakları ve elle kullanılabilen materyaller yoğun bir şekilde kullanılır.
Öğretmenler genellikle öğrencilere bilgi sunar ve öğretici tavır sergiler.	Öğretmenler genellikle öğrencilere rehberlik ederler ve öğrencilerle etkileşimli bir davranış sergiler.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları, istekleri ve ilgileri önemlidir.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geçerli olması için öğrencilerin doğru cevapları vermesini isterler.	Öğretmenler öğrencilerin var olan görüşlerini anlamak ve bunu sonraki öğrenmelerde kullanmak için öğrencilerin görüşlerini inceler.
Öğrenciler çalışmalarını sınıfta bireysel olarak sürdürür.	Öğrenciler çalışmalarını gruplar halinde işbirliği içinde sürdürür.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği öğretimden ayrı olarak görülür ve öğrenmelerin değerlendirilmesi her zaman kesin ve doğru cevap gerektiren sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.

Yapılandırmacı Kuramda Öğrenci ve Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır (Ün, 2009: 65). Yapılandırmacı öğretmen; açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişidir (Demirel, 2008: 22).

Öğretmen, öğrencinin dikkatini çekebilmek için öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkmalı, öğrencinin farklı yollardan keşif yapabilmesi için farklı yaklaşımlar denemeli, sınıf ortamındaki tüm farklı düşüncelere değer vermeli ve her düşünceye eşit uzaklıkta olmalıdır (Julyan ve Duckworth, 1996: 71).

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamını tamamlamak için öğretmen,

- Öğrencilere etkileyici ve motive edici öğrenme ortamları sunmalıdır.
- Problem durumları yaratmada sorumluluk almalıdır.
- Öğrencinin ön öğrenmelerini harekete geçirmelidir.
- Öğrenmeyi öğrenme davranışını vurgulayan sosyal bir çevre yaratmalıdır (Phye, 1997: 596).

İşman ve diğer. (2002), yapılandırmacı öğretmenin rollerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenci anatomisini destekler ve kabul eder.
- Gerçek bilgileri ve güncel kaynakları kullanır.
- Bilişsel olan tanımlama, analiz, tahmin ve düşünme terimlerini kullanır.
- Öğrencilerin dersleri yönlendirmesini, yeni yöntemler uygulanmasını ve alternatif konular önermesini kabul eder.
- Kendi bilgilerini paylaşmadan önce öğrencilerin konuları anlayış biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışır.
- Öğrencilerin öğretmeni ve diğer arkadaşları ile diyaloga girmesini destekler. Kurulacak olan iletişim kanalı ile bilgiler etkili olarak yayılır ve yapılaşır.
- Öğrencilerin kendi aralarında akıllı ve açık uçlu sorular sormasını destekler.
- Öğrencinin kendi kendine sorumluluk duygusu geliştirmesini destekler.
- Öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarına ve hipotez geliştirmelerini sağlayacak deneyimler kazanmasını destekler.
- Sorular sorulduktan sonra öğrencilere cevap verebilmeleri için zaman verir.
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve konular arası ilişki geliştirmelerini sağlar.
- Öğrencilerin doğal olan ilişkilerini geliştirmede yardımcı olur.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenler, geleneksel eğitim ortamında olduğu gibi edilgen değil, tam tersine oldukça aktiftirler (Ülgen, 1994). Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara ne düşünmeleri gerektiğini söylemelerini beklemeden kendileri için düşünmeli, bu düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmelidirler (Airasian ve Walsh, 1997: 448).

Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, problem çözme, plan yapma, soru sorma, öğrendiklerini yaşamda kullanma, bu yaklaşımda öğrenenlerde bulunması gereken kişisel özelliklerdir (Ozan ve diğer., 2010).

Aktif Öğrenme

Aktif Öğrenme Nedir?

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenim sürecidir (Ün, 2009: 17).

Öğrencilerin derse katılımlarını mümkün olan en üst seviyede tutmak ve öğrenmenin öğrencilerin edimleri yoluyla gerçekleşmesini sağlamak aktif öğrenmenin temel amaçlarındandır (Saban, 2004). Öğrencileri, öğrenme sürecinde fiziksel ve zihinsel olarak aktif tutmak, onları bilgileri bir araya getirme, düşünme ve problem çözme süreçlerine dahil ederek mümkün olabilir (Collins, 2003).

Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin, öğrenme ve çalışma stratejilerini öğrenmeleri ilköğretimde başlar, ortaöğretim ve yükseköğretimde de devam eder (Senemoğlu 2005).

Ün (2009: 43-56), aktif öğrenmenin temel düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir.
- Öğrenme, birikimli bir süreçtir.
- Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri artırılabilir.
- Öğrenme malzemesi, öğrenene bildiği bağlamda sunulmalıdır.
- Kalıcılık için öğrenilenlerin kullanılması gerekir.
- Etkileşim, insanı ve beyni geliştirir.
- Öğrenme sürecinde etkili olmak, öğreneni güdüler.
- Öğrenmede ezberleme değil, anlam önemlidir.
- Uğraştırıcılık, öğrenme sürecinin etkililiğini artırır.
- Farklı kişiler farklı biçimlerde öğrenir.

Aktif öğrenme, “öğrenmeye aktif katılım”ı aşan bir kavramdır. Aktif öğrenme için aktif katılım gerekli, ancak yeterli değildir. Aktif öğrenme, aktif katılımın göstergeleri olan soru sorma, açıklama yapma gibi davranışların yanı sıra öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içermektedir (Vural, 2004).

Öğrenciler sadece dinlemenin ötesinde, öğretmen tarafından hazırlanmış aktivitelerle, fiziksel ve psikolojik olarak aktif bir şekilde meşgul olduklarında, diğer arkadaşlarıyla etkileşim halinde olduklarında aktif öğrenme gerçekleşir. Böylece, öğrenciler, bilgiyi işlerler. Aktif öğrenme ortamı içinde öğrencileri meşgul etmek için öğretmen tarafından tasarlanan belirli görevler ya da aktiviteler de aktif öğrenme teknikleri denir. Öğrenci merkezilik ise öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklanan ve öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını öğretmeye adapte eden öğretim görüşüdür (Evans, 2001; Süzen, 2007: 39'daki alıntı).

Aktif öğrenme “dinlemekten” daha çok “yapmak” ile ilgilidir. Öğrenciler, okumalı, yazmalı, tartışmalı veya problemin çözümü ile meşgul olmalıdırlar. En önemlisi ise analiz, sentez ve değerlendirme vazifesini üstlendikleri düşüncesi zihinlerinde yer etmelidir (Bonwell ve Eison, 1991: 1-4).

Aktif öğrenmede öğretmen öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirmesine, bilgiyi uygulamasına, problem çözmesine, kavramasına yardım

eder. Öğrenen ise; geleneksel yaklaşımda olduğu gibi konuyu tekrar edecek kadar öğrenmekle kalmaz, onu nerede kullanacağını, niçin öğrendiğini bilir, diğer öğrencilerle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder (Ün, 2009: 39).

Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Aktif öğrenme ve geleneksel öğrenme anlayışı ve uygulamaları arasındaki farklılıklar Johnson, Johnson ve Smith (1991: 1-7) tarafından Tablo 3'te özetlenmektedir.

Tablo 3
Aktif Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

	Geleneksel Yöntem	Aktif Öğrenme Yöntemi
Bilgi	Öğretenden öğrenene aktarılır.	Öğreten ve öğrenen birlikte yapılandırır.
Öğrenen	Öğretmen tarafından doldurulacak boş bir araçtır.	Aktif, yapıcı, keşfedici
İlişkiler	Öğreten ve öğrenen arasındaki iletişim oldukça azdır.	Karşılıklı ilişki mevcuttur.
Çalışma Stratejisi	Bireysel ve yarışmacıdır.	Paylaşımçı ve işbirlikçidir.
Sayıltı	Her uzman öğretebilir.	Öğretim karmaşık bir iştir, rehber olabilmeyi gerektirir.
Öğretenin Amacı	Sınıflamak ve ayırmak.	Öğrenenin yetenek ve yeterliliklerini geliştirmek.

Aktif Öğrenme Modelleri

Bu modeller başlıca aşağıda görülmektedir:

- Önörgütleyiciler
- Yerleşik Öğrenme
- Bilişsel Çıraklık
- Beyne Dayalı Öğrenme
- Probleme Dayalı Öğrenme

Bu araştırmada aktif öğrenme modellerinden “Probleme Dayalı Öğrenme” ele alınacaktır.

Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme ilk olarak tıp alanında, 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde Case W. Üniversitesi Medical School’da uygulanmıştır. Kanada Mc Master Üniversitesi’nde ise 1960’lı yılların sonuna doğru uygulanmaya başlanmıştır. Temelini John Dewey’in “yaparak yaşayarak öğrenme” ilkesinden almaktadır. Öğrencilere uyarıcı olması amacıyla yaşamdan gerçek problemler verilir ve yönlendirici, öğrencilere bu problemlerin çözümü için gerekli bilgileri bulmalarına yardımcı olur. İlk olarak sağlık alanında gündeme gelen PDÖ yaklaşımı günümüzde hukuk, mühendislik, eğitim gibi birçok farklı alanda uygulanmaktadır (Özvarış ve Demirel, 2002).

PDÖ öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ya da karşılaştıkları probleme dayalı olarak öğrenme durumlarını belirlemelerini temel alan öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem, 2005: 81).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakır ve onlara, söz konusu olan olaya “sahiplenme” veya olaydan “sorumlu olma” rolünü yükler. Öğrenciler gerçek problemi tanımlarlar ve araştırma yoluyla geçerli bir sonuca varmada ne gerekliyse öğrenirler. Öğretmenler, gerçek hayattan problem seçerek, rol oynayarak, öğrencilere çeşitli sorular yönelterek ve

öğrencileri kendileriyle mücadeleye yönlendirerek onlara “bilişsel rehberlik” ederler (Saban, 2004).

PDÖ, karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi ve araştırılması etrafında organize edilmiş olan deneyime bağlı öğrenmeyi temel alır (Torp ve Sage, 2002: 15).

Probleme dayalı öğrenmede, öğrenciler gruplar halinde çalışarak profesyonel bir problemin çözümünde sorumluluk alırlar. Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının amacı; bilgi ve becerileri multidisipliner modüllere entegre etmek, öğrencilere takım olarak nasıl çalışacaklarını öğretmek, onlara problem çözme, eleştirel düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırmaktır (Uden ve Beaumont, 2006: 11). PDÖ, araştırma, analiz ve sentez, yaşam boyu öğrenme becerisini geliştiren bilim dallarına ait araştırmalarla benzerlik gösteren fikirleri ortaya çıkarmıştır (Yaman, 2003: 30).

Probleme dayalı öğrenme yüksek standartlarda öğrenme ve daha fazla başarı sağlar. Araştırmalar ve öğretmenlerin deneyimleri göstermektedir ki, probleme dayalı öğrenme gibi aktif öğrenme teknikleri, motive olamayan ve sıkılan öğrencilerin ilgi düzeylerini ve başarılarını arttırmada önemli rol oynamaktadır (Delisle, 1997: 5).

Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenmeleri ancak gerçek öğrenme durumlarıyla sağlanabilir. Senaryolar üzerinde çalışan öğrencilerin konulara ilişkin temel kavramları daha iyi öğrenmenin yanında işbirlikli çalışma becerileri ve gerçek yaşam deneyimleri kazandıkları ifade edilmektedir. (Dahlgren ve Öberg, 2001).

Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenenler aşamalı olarak ve giderek daha çok kendi eğitimleri için sorumluluk alırlar. Öğretmenlerinden giderek daha bağımsız hale gelirler (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Eggen ve Kauchak (2001) PDÖ' nün özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Erdem, 2006: 5'teki alıntı):

- Dersler bir problem ya da soru ile başlar ve dersin odak noktası problemi çözmedir.
- Öğrenenler problemi araştırmak, yöntemleri desenlemek ve çözümleri bulmaktan sorumludurlar.
- Yönlendirici, öğrenenlere sorgulamaya yönelik harekete geçmede ve öğretimin diğer şekillerini inşa etmede yardımcı olur.

PDÖ yönteminin dört amacı vardır. Bunlar; yararlı bilginin oluşturulması, muhakeme edebilme stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenme için motivasyon oluşturulması ve etkili işbirliğinin oluşturulmasıdır (Barrows, 1986: 5).

Probleme Dayalı Öğrenmede Öğrenme- Öğretme Süreci

Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler gruplara ayrılır, grupça problemin sınırlarını çizmek ve bilgiyi problemin çözümünü bulmakta nasıl kullanacaklarına karar vermekle sorumludurlar. Her grup 5 ya da 6 kişiden oluşur (Beaumont ve Uden, 2006: 11). Gruplar var olan bilgilerini ve senaryoyla ilgili anladıklarını paylaşırlar, ne öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu ve nasıl yapacaklarını belirlerler, tartışmalar için tekrar toplanarak çalışmalarını değerlendirirler ve sonraki adımlara karar verirler (Burgess, 1992).

PDÖ'de program, amaçlar doğrultusunda seçilen ve aşamalı bir biçimde dizilerek modüllerin içine yerleştirilen problemlerin üzerine kurulmaktadır. Modüllerde problemin yanı sıra, o konudaki önemli tema ve kavramlara, öğretimsel hedeflere, gerekli ön öğrenmelere ve hangi kaynakların kullanılabileceğine ilişkin bilgiler yer alır (Ün, 2009: 222).

Torp ve Sage (2002: 6), PDÖ uygulamalarında izlenecek adımları şu şekilde tanımlamıştır: öğrenenlerin hazırlanması, problemle tanışma, bildiklerimizi tanımlama, neler bilmemiz gerektiğini tanımlama, problem cümlesini tanımlama,

bilgi toplama ve paylaşma, en iyi çözüm yolunu belirleme ve son olarak da çözümlerin sunulmasıdır.

Kaptan ve Korkmaz probleme dayalı öğrenme sürecini yedi basamakta ele almıştır (2001: 186):

- 1- Problemin farkına varılması ve problemin tanımlanması.
- 2- Problemin tam ve doğru olarak açıklanması.
- 3- Problemi çözmek için gerekli olan bilginin tanımlanması.
- 4- Bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi.
- 5- Olası çözümlerin oluşturulması.
- 6- Çözümlerin analiz edilmesi.
- 7- Çözümün sözlü ya da yazılı rapor halinde sunulması.

Lambros (2002), PDÖ sürecinin işlenmesini sağlayan bir tablo ortaya koymuştur. Öğrenci süreç içerisinde bu tabloyu kullanacaktır. Tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci

Probleme İlgili Bilinenler	Probleme İlgili Bilinecekler	Öğrenme Konuları
Olası Çözümler		Yeni Öğrenme Konuları
Son Çözümler		

Probleme dayalı öğrenme; konunun kapsamına, öğrencilerin sayısına, öğrencilerin seviyelerine ve bilgi düzeylerine, zamanın yeterliliğine, sınıfın veya ders ortamının uygunluğuna ve problem senaryolarının özelliklerine bağlı olarak farklı biçimlerde yapılabilmektedir. Fakat genellikle iki ile beş arasında yapılan oturumlarla sürdürülmektedir. Bu çalışmada uygulanan probleme dayalı öğrenme oturum sayısı ikidir.

Bu süreçte yer alan başlıca işlemler şunlardır (Boud ve Feletti; Ün, 2009: 223'den alıntı):

1.Oturum

- Problemin herhangi bir bilgi sunulmadan, doğrudan yazılı olarak ya da görsel-işitsel araçlarla sunulması.
- Öğrenenlerin problemi tanımlaması ve düşüncelerini örgütlemesi.
- Nedenler, mekanizmalar ve çözümlerle ilgili beyin fırtınası ve öğrenenlerin önerilerinin değerlendirilmesi.
- Öğrenenlerin anlamadıkları ya da daha fazla bilgi edinmek istedikleri yerleri saptamaları ve sorunların not edilmesi.
- Yönlendiricinin, öğrenenlerin önemli sorular üzerinde yoğunlaşmalarına yardımcı olması ve öğrenenlerin hangi soruların kimler tarafından araştırılacağına karar vermeleri.

2.Oturum

- Öğrenenlerin sorularla ilgili öğrendiklerini sunmaları. Öncelikle herkesin hazırladığı yanıtların paylaşılması ve bireysel hazırlıkların sunulması
- Yeni bilginin ve anlayışın özgün probleme uygulanması, öğrencilerin önceki hipotezleri gözden geçirmeleri ve gerekirse yeniden düzenlemeleri
- Grubun çalışma sürecinin değerlendirilmesi.

Araştırmada probleme dayalı öğrenme süreci iki oturum şeklinde düzenlenmiştir. İlk oturumda öğrenenler problemi tanımlama, bilinenleri ve bilinmesi gerekenleri listeleme, olası çözümler üretme aşamalarını tamamlamıştır. Birinci oturum sonunda odaklanan bazı soruların araştırılması ve bu araştırmalar sonucu olası çözümlerin test edilmesi söz konusudur. İkinci oturumda öğrenenler, yapmış oldukları araştırmalar doğrultusunda kesin çözümlere ulaşmışlardır.

Probleme Dayalı Öğrenmenin Bileşenleri

PDÖ oturumunda, genel beceri ve tutumların geliştirilmesi ile birlikte bilgi kazanmanın birleştirildiği küçük grupla öğrenme yöntemi uygulanmaktadır. PDÖ grubu, bir eğitim yönlendiricisi ve 6-8 öğrenciden oluşur (Dicle, 2002: 15). PDÖ sürecinin dört temel bileşeni vardır:

- Eğitim Yönlendiricisi
- Öğrenci
- Problem
- Değerlendirme

Eğitim Yönlendiricisi

Öğretmenler için öğrencilerin öğrenmesi amacıyla PDÖ yöntemine başvurmak, geleneksel rolünden sıyrılmaları anlamına gelmektedir (Alavi, 2002: 116). Öğretmenin geleneksel öğretimdeki bilgi dağıtıcılık rolü PDÖ'de rehberliğe dönüşmektedir. Öğretmen rehberlik rolünün gereği olarak öğrenenlere sorular yöneltir, bu şekilde onların öğrenmelerine yardımcı olur, onların düşünmelerini, problem çözmelerini ve çalışmalarını yönlendirmelerini sağlar (Barrows, 2002).

Eğitim yönlendiricisi, öğrencilerin öğrenmesini kontrol etmek ve öğretmekten ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolündedir (Clouston ve diğer., 2010: 52). Öğrenmeyi kolaylaştırmak; uyarıcı tartışmalarla öğrenmenin iskeletini oluşturmak, öğrenenleri bilgiyi tamamlamaya cesaretlendirmek ve öğrenenlerin arasında iletişim sağlamaktır (Dolmans ve diğer, 2005).

Eğitim yönlendiricisi müfredata uygun bir problem geliştirir, ardından problem zme sürecinde öğrenenlere rehberlik eder, son olarak da öğrenenlerin problem zme sürecindeki performanslarını değerlendirir (Delisle, 1997: 24).

PD ğrenme sürecinde eğitim yönlendiricisinin sahip olması gereken zellikler (Chenoweth, 2002):

- Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratmak,
- Süreç esnasında değişen ğrenci gündemiyle baş etme esnekliğine sahip olmak,
- Öğrenenlerin grup içerisindeki bireysel ihtiyaçlarına cevap verme yeterliliğine sahip olmak,
- Öğrencilere yansıtıcı ve eleştirel düşünme ortamları yaratabilecek kapasiteye sahip olmaktır.

Probleme dayalı öğrenmede problem zme süreci için tanımlanış olan basamaklarda öğretmenin neler yapması gerektiği aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 5
Probleme Dayalı ğrenme Basamaklarına Göre ğretmenin Sorumlulukları

BASAMAK	ğRETMENİN YAPMASI GEREKENLER
1. Bilinmeyen terimlerin bulunması ve açıklanması	Süreci izler.
2. Problem ya da problemlerin tanımlanması	öğrencilerin tartışma açmasını ve tüm katılımcıların bu tartışmaya katılmasını sağlar ve eğer gerekiyorsa örnekler verir.
3. Problemin analizi	öğrencilerin hala yapmakta oldukları etkinliklerde kolaylaştırıcılık yapar.
4. Olası üzümlerin retilmesi	Süreci izler, gerekirse özetleme yapar. Yanlış anlaşılmaları giderir. Alternatif tartışmalar yaratmak ve tartışmalara farklı bir boyut kazandırmak için sorular sorabilir.

Tablo 5'in Devamı

BASAMAK	ÖĞRETMENİN YAPMASI GEREKENLER
5. Öğrencilerin grup ya da bireysel çalışmaları	Amaçlar doğrultusunda öğrencileri yönlendirir.
6. Sonuçların üretilmesi ve toparlanması	Özetleme yapar. Konunun bütünlüğü içinde temel ve yardımcı bölümleri öğrencilere hatırlatır. Kısa açıklamalar yapar.

Kaynak: (Çuhadaroğlu ve diğer., 2003, s.19)

Tan (2003: 44)'a göre eğitim yönlendiricisi aşağıda belirtilenlere odaklanmalıdır:

- Öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırmak, öğrenenlerin araştırma becerilerini geliştirmek ve işbirlikli öğrenmelerini sağlamak suretiyle öğrenmelerini kolaylaştırmak.
- Öğrenenlere problem çözme stratejileri kazanmalarında rehberlik etmek ve böylelikle öğrenenlerin üst düzey düşünme, eleştirel düşünme ve biliş üstü becerilerini geliştirmek.
- Öğrenenlerin çoklu bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağlamak.

Yukarıda ifade edilenlerle birlikte yönlendiricinin temelde üç rolü bulunmaktadır (Delisle, 1997: 24-26):

- Eğitim programı düzenleme
- Rehberlik etme
- Değerlendirici olma

Öğrenci

Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler, aktif problem çözücü konumundadırlar.

Eğitim yönlendiricisinin hazırlamış olduğu senaryoları bireysel ve grupla okuyan öğrenenler aralarında tartışmaya başlarlar. Mevcut problem durumunun çözümünde öğrenilmiş olan bilgilerini nasıl ve nerede kullanacaklarını belirlerler. Ayrıca problemin çözümü için neleri bilmeleri gerektiğini, dolayısıyla öğrenme konularını

belirlerler. Bu aşamada öğrenenler problem çözümü için hipotezler oluştururlar (www.vcu.edu/cte/problem_based_learning, 2010). Öğrenenler dersten sonra bağımsız çalışma ve araştırma yaparlar. Hipotezlerini ve düşüncelerini yeniden gözden geçirirler ve yeni bir bilgi bütünü oluştururlar. Bu bilgilere ve düşüncelere bağlı olarak, olası çözüm yolları üretirler ve bunlardan en iyisini seçerler. Önemli olan nokta doğru cevabı bulmak değildir; içeriği bireysel araştırma yaparken öğrenmek ve sonrasında gruptaki diğer öğrenenlerle edindikleri bilgileri paylaşıp bunları birleştirmektir. Bütün gruplar kendi çözümlerini sunarlar ve nasıl bir PDÖ süreci geçirdiklerini açıklarlar (Robins, 2005).

PDÖ sürecinde temel olarak öğrencilerden beklenenler şunlardır (Çuhadaroğlu ve diğer., 2003: 12):

1. Bilinmeyen terimleri, kavramları saptamak ve bu kavramları açığa kavuşturmak,
2. Problemi tanımlamak,
3. Problemin analizi sırasında ortaya çıkan sorunlara sistematik bir yaklaşım getirmek,
4. Çalışma konularına yönelik çalışmalar yapmak,
5. Kaynaklara yönelmek,
6. Eski bilgileri ve yeni ulaşılan bilgileri sentezlemektir.

PDÖ yaklaşımı, öğrencilerin; bilgiyi anlamlandırılmalarına, etkili problem çözme becerilerinin gelişmesine, kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarına, verimli bir işbirliği geliştirmelerine, öğrenmede iç motivasyonların gelişmesine ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olur (Hmelo-Silver, 2004).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilere çeşitli beceriler kazandırır. Bunlar: (Korkmaz ve Kaptan, 2001):

- Yaşamsal Beceriler: Bir toplantı yönetme, bir bütçe hazırlama, bir plan yapma vb.
- Teknolojiyi Kullanma Becerisi: Bilgisayar kullanma, televizyon, radyo, video vb. araçları kullanma.

- Bilişsel Süreç Becerileri: Karar verme, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme.
- Öz-denetim becerileri: Hedefler oluşturma, işlemleri organize etme, zaman yönetimi.
- Tutumlar: Öğrenmeye ilgi, gelecek için eğitime merak.
- Eğilimler: Öz- denetim, başarı hissi.
- İnançlar: Öz-yeterlik inancı.

Probleme dayalı öğrenme ortamları yoluyla, yeni bilgileri yapılandırmaları sağlanan öğrenciler, takım çalışması ve iletişim becerileri alanlarında da eğitilebilmektedirler (Christensen, 2008).

Tablo 6. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü

(Kaptan ve Korkmaz, 2001)

ÖĞRETMEN (BİR REHBER OLARAK)	ÖĞRENCİ (PROBLEM ÇÖZÜCÜ OLARAK)	PROBLEM(GÜDÜLEME VE HEDEFE ULAŞMA ARACI OLARAK)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Model/rehberdir. ✓ Fikirleri sorgular. ✓ Öğrenmeyi yansıtır. ✓ Öğrenenlerin düşüncelerini ortaya çıkarır. ✓ Öğrenci katılımını sağlar. ✓ Grup dinamiğini oluşturur. ✓ Süreci yönlendirir. ✓ Öğrenenle birlikte öğrenir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Etkin bir katılım sağlar. ✓ Bilgiyi yapılandırır. ✓ Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır. ✓ Bilgiyi paylaşır. ✓ Problemin tanımladığı rolü (bilim adamı, doktor, sanatçı vb.) üstlenir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yapılandırılmamıştır. ✓ Bireysel ihtiyaçlarla uyumludur. ✓ Gerçek yaşamdan seçilmiştir. ✓ Tek bir çözümü yoktur. Formüle edilemez. Açık uçludur. ✓ Öğrencilerin merakını sağlayacak ve güdülenmesini kolaylaştıracak şekildedir. ✓ Öğrencilerin ön öğrenmeleriyle ilişkilidir.

Problem

Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının ortak özelliklerinden biri, gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen problemlerin kullanılıyor olmasıdır. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında o alanın tipik sorunlarını yansıtan, öğretim amaçlarına hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına olanak tanıyan ve onları düşünmeye yönelten açık uçlu problemlerin kullanılmasına özen gösterilir. Problemlerde problemi ortaya çıkaran koşullar ve problemin ne olduğu açıkça anlatılır (Ün, 2009: 222).

Probleme dayalı öğrenme yönteminin temel gerecini, gerçek yaşama uyumlu problemlerin yer aldığı kurgulanmış olgu diye adlandırabileceğimiz senaryolar oluşturur. Senaryolar kullanım süresi, kullanım amacı ve öğretim konusu dikkate alınarak farklı tiplerde hazırlanabilir. Senaryolar yazılı veya sözlü, görsel veya işitsel olabilir. Seçilecek senaryolar, amaca en iyi hizmet edebilecek nitelikte olmalıdır. Bu senaryolar öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun, ilgilerini çekebilecek, çeşitli kaynaklardan yararlanabilecekleri, değişik araç gereçleri kullanabilecekleri, diğer bilimlerle bağlantı kurabilecekleri, var olan bilgileri pekiştirecekleri şekillerde olmalıdır. Konu ile ilgili bir bilgisayar sunumu yapma, bir model geliştirme, afiş yapma, kitapçık oluşturma, gazete hazırlama, oyun (drama) ortaya koyma, şiir, hikaye, fıkra, karikatür yapma, tartışma grupları ile konuyu irdeleme, yapılabilecek çalışmalardan bazılarıdır (Dicle, 2002: 28).

Öğrenciler farklı PDÖ problemleriyle uğraştıkça, 4-6 haftalık dönemde çeşitli roller üstlenir. Bu da onların ilgilerini artırır ve belirlenen konuyu öğrenmelerini kolaylaştırır (Lambros, 2002: 62).

Kaliteli bir problemin özelliklerini Duch (2001: 48) şu şekilde açıklamıştır:

- Etkileyici bir problem öncelikle öğrencinin ilgisini uyandırmalı ve onları sorgulamaya motive etmelidir.
- Problemler karmaşık, gerçek dünya problemleri olmalıdır ve açıkça hissettirilmemelidir; böylelikle öğrenenler problemi çözmek için nelere, neden ihtiyacı olduğuna kendisi karar verebilir.

- Problemler, öğrenenleri bireysel değil de grupla çözmeye yönlendirecek derecede karmaşık olmalıdır. Böylelikle öğrenenler bireysel ve grup olarak yaptıkları araştırma sonuçlarını bir araya getirip tüm bilgileri sentezlemelerinin ve bu bilgileri yeni bilgi öğrenmede kullanmalarının işbirlikli çalışmalarıyla mümkün olduğunu fark ederler.
- Problemler öğrenenlerin ön öğrenmelerine dayalı, açık uçlu sorulardan oluşmalıdır; böylelikle grubu problem üzerinde farklı görüşler öne sürmeye ve tartışmaya sevk eder.
- Problemler dersin içeriğiyle bütünleşmeli, öğrenenlerin mevcut bilgilerini yeni bilgilerle birleştirmesine, yeni bilgilerle diğer ders ve disiplinleri ilişkilendirmesine yardımcı olmalıdır.

Probleme dayalı öğrenme ortamlarında kullanılacak olan problem türleri iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış problemler olmak üzere ikiye ayrılır (Jonassen ve Kwon, 2001). İyi yapılandırılmış problemler gerekli bilgiyi içinde açıkça barındırır ve sonuca kısa bir çözüm süreciyle ulaşılır (Simon, 1978; Hong, 1998: 2'deki alıntı). Bu tür problemler daha çok okulda ve ders kitaplarında yer alan, matematiksel çözümler içeren ve tek bir cevabı olan problemlerdir (Aksoy, 2004).

İyi yapılandırılmış problemin özelliklerini Jonassen (1997) şu şekilde tanımlamıştır:

- Problemin tüm özellikleri sunulur (başlangıç durumu, amaç ve kısıtlamalar gibi).
- Muhtemel çözüm sunulur (problem cümlesi problemin tüm değişkenlerini ortaya koyar).
- Sınırlı sayıda kural ilke, çözüm sırasında kullanımları tahmin edilebilir biçimde uygulanır.
- Doğru ve tahmin edilebilir cevapları vardır.
- Kullanıldıkları alan ve içeriğe özel oldukları için, bu tür problemlerin çözümlerinden kazanılan beceriler benzer alanlara aktarılabilir.

İyi yapılandırılmamış problemler çözümleri önceden kestirilemeyen, tek bir cevabı olmayan, çoklu çözüm yolları barındıran problemlerdir (Jonassen, 1997; Reitman, 1965; Voss, 1998, 1989; Hong, 1998: 3'teki alıntı). Neisser (1976) iyi

yapılandırılmamış problemleri günlük ve gerçek yaşam problemleriyle eş tutmaktadır (Hong, 1998: 2'deki alıntı).

İyi yapılandırılmamış problem özelliklerini Jonassen (1997) şöyle tanımlamaktadır:

- İyi yapılandırılmamış olarak adlandırılırlar, çünkü problemin bazı öğeleri ya bilinmez ya da eksik olarak bilinmektedir.
- Çözüm için istenilenler ya yeterli tanımlanmamıştır ya da açık değildir.
- Ya çok çözüm yolu vardır ya da hiç çözümleri yoktur.
- Çözümün kalitesinin değerlendirilebileceği ölçüt sayısı birden fazladır..
- Kontrol edilebilecek parametre sayısı azdır.
- Çoklu bakış açısı oluşturarak çözüme ulaşabilmek için öğrencilerin problem hakkında fikirlerini birbirlerine söylemeye, yargıda bulunmaya ve buldukları yargıyı savunmaya zorlar. Bu sebeple çözümü işbirlikli çalışmayı gerektirir.

Bu araştırmada öğrencilere, onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri iyi yapılandırılmamış problem durumları verilmiştir.

Değerlendirme

PDÖ'de öğrencilerin değerlendirilmesi geleneksel değerlendirmelerden farklıdır. Öğretmenler PDÖ uygulamalarının başlangıcında zorluk çektikleri gibi, değerlendirme yaparken de aynı zorlukları yaşarlar. PDÖ ile kullanılan metotları klasik değerlendirme metotlarından ayırmak için Otantik (doğru) değerlendirme ifadesi kullanılmaktadır (Lambros, 2002: 63).

Tablo 7. Doğru (authentic) ve Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması
(Barrows, 2002)

Doğru (Authentic) Değerlendirme	Geleneksel Değerlendirme
Temel olan konularda öğrenci performansları doğrudan gözlemlenir.	Ölçme aracının gücünü belirlemek için maddeler dolaylı olarak hazırlanır.
Öğretim materyallerini kullanmayı gerektiren görevler, öğrencilere bir düzen içinde yaptırılır.	Genellikle kağıt-kalem ve tek cevaplı sorularla sınırlıdır.
Cevapları düzenlemeleri için öğrenciler teşvik edilir.	Nedenlere bakılmaksızın doğru cevabı yazma veya seçmeye yöneliktir.
Puanlama kriterlerine vurgu yapılır.	Metin veya öğretmen tarafından tanımlanan tek bir cevaba izin verir.
Gerçek yaşam durumlarındaki bilginin kullanımı ile gerçeklik sağlanır.	Program içeriğine uygun madde seçimi ile geçerliği sağlanır.
Gerçekçi durumların tekrarlanmasına imkan verir.	Eğitim materyalleri içerisinde temel olanların kullanımına imkan verir.

Probleme dayalı öğrenme, yapılan çalışmaların tümünü kapsayan bir değerlendirme yapılmasını gerektirir. Bunun için de iki tip çalışma yapmak gerekir. Bunlar, standart testler ve öğrencilerin çalışmalarını gözlemlemek olarak ifade edilebilir (Yaman, 2003: 57).

- a) *Standart Testler:* Bu testler öğrencilerin uygulama anındaki durumlarının nasıl olduğunu gösterir. Bu bilgiler, mevcut öğrencilerin ortalama başarıları ile testi uygulayan öğrencinin başarılarını karşılaştırmaya yarar.
- b) *Öğrencilerin Çalışmalarını Gözlemek:* Gözlem yöntemleri, zaman içerisindeki bireysel gelişmeyi takip eder. Bir öğrencinin başarıları, onun daha önceki çalışmalardaki performansı ile karşılaştırılır. Öğretmen, bilgiyi değerlendirmek için birçok bilgiyi kullanabilir. Örneğin; ev ödevleri, yaratıcı çalışma ödevleri, projeler, raporlar ve diğer ürünler bu kapsama girebilir. Bu ürünlerin hepsi, öğrencilerin öğrenme davranışlarındaki değişiklikleri belirlemek için kullanılabilir (Mallery, 2000: 81).

Uzun zamandan beri değerlendirme aracı olarak kullanılan portfolyolar, probleme dayalı öğrenme modeli için de uygun bir değerlendirme yöntemidir.

Probleme dayalı öğrenme modelinde hazırlanan portfolyolar, portfolyo değerlendirme formları ile değerlendirilebilirler (Oskay, 2007: 53).

PDÖ’de daha çok öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik tümel (portfolyo) değerlendirme yöntemi kullanılmalıdır (Stepien ve Gallagher, 1993). Probleme dayalı öğrenme, günümüzde yeni yaygınlaşmaya başlayan “portfolyo tabanlı öğrenme”, “deneysel öğrenme” gibi yeni yöntemlerle de zenginleşmeye adaydır (Dicle, 2002).

Portfolyoların en belirgin avantajı, problem boyunca yapılanların kayıtlarının değerlendirme sırasında elde bulunmasıdır. Problem boyunca çeşitli aşamalarda öğrenciler bu kayıtlara dönerek eksikliklerini görebilirler. Bunun yanında öğrenciler performanslarını geliştirmek için önceki çalışmalarını gözden geçirme şansına sahip olurlar. Bu sayede çalışmalarını tamamlayabilmek için hatırlatıcı bilgilere sahip olabilirler (Lambros, 2002: 70-71).

Probleme Dayalı Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları

Öğrenci performansı yanında öğretmenlerin de performansını artıran probleme dayalı öğrenme çalışmaları, iletişim ve etkileşimin artarak devam ettiği çalışmalardır (Yaman, 2003: 60). Probleme dayalı öğrenme modelinin avantajları aşağıdaki gibidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001):

- Ders öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilerde öz denetimi geliştirir.
- Öğrencilere olaylara çok yönlü ve derin bir bakış açısı getirir.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.
- Etkin olarak, problemi çözmek için yeni materyal ve kavramları öğrenmeye katılımını sağlar.
- Öğrencilerin bir takım olarak çalışmalarını sağlayarak sosyal yönlerini ve iletişim becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme (kritik düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerileri gibi) ve dinleme becerilerini geliştirir.
- Uygulama ve teoriyi birleştirir.

- Öğretmen ve öğrenciler için öğrenmeyi güdüler. Öğrenenleri meslekleri ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde gerekli girişim ve çabayı göstermeleri için teşvik eder.
- Bireyi bir grubun üyesi olarak etkili işbirliği yapmada sorumlu davranmaya yöneltir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- Birleştirilmiş ve bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerileri geliştirir.

Probleme dayalı öğrenme modelinin yukarıda verilen faydalarının dışında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. PDÖ sürecinde karşılaşılan sorunlar ve yöntemin sınırlılıkları şu şekildedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001; Kılınç, 2007):

- Problemin zorluk derecesi önemlidir. Kolay bir problemde öğrenciler hedeflenen öğrenmelere kısa sürede ulaşacak ve ilgileri bir süre sonra azalacaktır. Zor bir problemde ise öğrenciler zaman sıkıntısı yaşayacak ve öğrenme sırasındaki rahat ortam bozulacaktır.
- Öğrencileri hedeflenen konulara ulaştıracak olan hem genel hem de belirlenmiş konuları içermeyen problemler önemli bilgilerin çalışılmamasına neden olabilir.
- Öğretmenler için öğretim stillerini değiştirmek zor olabilir.
- Öğretmenin iş yükü sorumluluğu PDÖ modelinin uygulandığı sınıfta daha çok artabilir.
- PDÖ modelinin uygulandığı sınıflarda içeriğin uygulanması geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflara göre %20 daha uzun zaman alabilir.
- Grup içi çalışmalar sırasında öğrenciler arasında bazı anlaşmazlıklar çıkabilir, bazı öğrenciler bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmak istemeyebilir veya bazı gruplarda birkaç çalışkan öğrenci tüm grubu yönlendirebilir. Dolayısıyla gruplar oluşturulurken öğrencilerin çalışma durumları, sosyolojik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Wood (2003) ise PDÖ'nün avantajları ve dezavantajları başlığı altında bu konuyu şöyle ele almıştır:

Tablo 8. PDÖ'nün Avantajları ve Dezavantajları

PDÖ'nün Avantajları	PDÖ'nün dezavantajları
<p>Öğrenci Merkezli PDÖ- Aktif öğrenmeyi destekler, öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırır, hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirir.</p> <p>Genel Yeterlilikler- PDÖ, öğrencilerin genel yeterliliklerini geliştirmelerine ve gelecekte uygulama boyutunda arzu edilen tutumları geliştirmelerine fırsat verir.</p> <p>Bütünleştirme- PDÖ bütünleştirilmiş çekirdek programa olanak sağlamaktadır.</p> <p>Güdüleme- PDÖ öğrenenler için de yönlendirici için de eğlenceli bir süreçtir ve tüm öğrenenlerin öğrenme sürecinde yer almasını gerektirir.</p> <p>Derinlemesine Öğrenme- PDÖ derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenciler öğrenme materyaliyle etkileşim kurar, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirir ve anlayışlarını geliştirirler.</p> <p>Yapılandırıcı Yaklaşım- Öğrenciler ön bilgilerini harekete geçirir ve bu bilgileri mevcut kavramsal çerçevelerin üzerine inşa eder.</p>	<p>Öğretmeyen Öğreticiler- Kendi bilgi ve anlayışlarını aktarmayı seven öğretmenler PDÖ yönlendiriciliğini zor ve karmaşık bulabilirler.</p> <p>İnsan Kaynakları- Daha çok personele ihtiyaç duyulmaktadır.</p> <p>Diğer Kaynaklar- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aynı kütüphaneye ve teknolojik kaynaklara erişmeye ihtiyaçları vardır.</p> <p>Rol Modelleri- Öğrenenler senaryoda üzerlerine düşen rolleri yerine getirebilecek düzeyde olmayabilirler.</p> <p>Bilgi Yükleme- Öğrenenler kendi kendilerine nasıl öğrenecekleri ve hangi bilginin gerekli ve faydalı olduğu konusunda emin olamayabilirler.</p>

Geleneksel Öğrenme ile Probleme Dayalı Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel öğrenme ile PDÖ yaklaşımı arasında öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, sınıf ortamı, değerlendirme yaklaşımı ve bilginin elde edilmesi bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda görülmektedir (Kılınç, 2007):

Tablo 9. Geleneksel Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Kıyaslanması

Geleneksel Öğrenme	Probleme Dayalı Öğrenme
1.Öğretmen merkezlidir.	1. Öğrenci merkezlidir.
2.Kitaptan öğrenme esastır.	2. Gerçek hayat problemleriyle öğrenme esastır.
3. Çok miktarda öğretmen konuşmaları vardır.	3. Öğrencilerin de katıldığı tartışmalarla öğrenme yapılır.
4.Dersler daima sınıfta yapılır.	4.Sınıf dışına taşan yaratıcı eğitim söz konusudur.
5. Parçalardan bütüne doğrudur.	5.Bütünden parçalara doğru gidilir, verilen problem parçalara ayrılarak öğrenmeler kolaylaştırılır.
6.Öğrenciler alıcı durumunda olup öğretmenler tarafından verilen bilgileri birer sünger gibi emerler.	6.Öğrenciler kendi bilgilerini edinir, analiz eder ve uygular.
7.Sınıfta formal bir oturma planı vardır.	7.Çoğu zaman informal bir oturma planı uygulanır.
8.Bilgiler, bilenden bilmeyene doğrudur.	8. Bilgiler bilinmeyenlerin araştırılması ve kendi kendine üretmeler sonucu oluşur.
9.Düz mantık yürütülür.	9.Birleşik, uyumlu ve ilişkili bir mantık yürütülür.
10.Öğretmen disiplin sağlayıcı, bilgiyi veren ve sınıfın otoritesi konumundadır.	10.Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yardımcı ya da gerektiğinde kendisine başvuru bir rehber niteliğindedir.
11.Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için sınavlar uygulanır.	11. Öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrencilerin kendi yaptığı çalışmalarla, kullandıkları stratejilerle ölçülür.
12.Öğrenme bireysel ve rekabetçidir.	12. Öğrenme işbirliğine dayalı ve destekleyicidir.
13.Öğrenciler açısından sıkıcıdır.	13.Öğrenciler açısından eğlenceli ve ilginçtir.
14.Önceden belirlenmiş tek düze müfredata dayalı öğretim.	14. Bilimsel uyumsuzluğa duyarlı, isteyerek, keyifle öğrenme

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemektir.

Çocuğun bireysel olarak kimliğinin oluşmaya başladığı ilköğretimde; çocuk günlük hayatında bulunan problemleri iyi belirleyip çözüm getirebilme, öğrendiği bilgiyi günlük yaşamına aktarabilme, analitik düşünebilme, ülkesine ve dünyaya uyum sağlayabilme, bilinçli bir tüketici ve özellikle aynı zamanda üretici olabilme ve bilimsel düşünme becerilerini oluşturabilmesinde Hayat Bilgisi dersinin yadsınamayacak bir önemi vardır.

2005 yılından beri uygulanmakta olan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temelli, öğreneni merkeze alan bir programdır. Her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. Öğrenme ortamlarının öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlenmesi gerekir. Günümüz koşulları öğrenen bireyin öğrenme sürecinde edilgen değil de; sorgulayan sürece katılan ve problem çözücü bireyler olmasını gerektirmektedir.

Bugüne kadar ilköğretimde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmalar daha çok Fen ve Teknoloji dersi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışma, ilköğretim Hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenme ürünlerine etkisini görmeyi amaçlamaktadır.

Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenenler kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alırlar, yaşam boyu öğrenebilen, bağımsız öğrenciler olurlar. Öğrenme amacına uygun düzenlenen etkinlikler ile öğrenenler üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilirler, bilgiler arası ilişki kurabilir ve genelleme yapabilir; böylece problem çözme becerilerini kullanabilirler .

İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde de PDÖ' nün kullanılabilir duruma gelmesi, sürekli öğrenen, süreçte kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, yaşama hazır bireyler yetiştirilmesine fırsat verilmesini ve bireylerin bilgilerinin kalıcı ve kullanışlı olmasını sağlayacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi uygulamalarının 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi nedir?

Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak araştırmada dört alt problem belirlenmiştir.

- 1- Probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenenler arası etkileşim nasıl gerçekleşmektedir?
- 2- Probleme dayalı öğrenme ortamı öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?
- 3- Probleme dayalı öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- 4- Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersi ürün dosyasından alınan puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Sayıtlar

- 1- Denekler uygulanan testleri ciddiye almışlardır.
- 2- Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler sınıf dışındaki herhangi bir yönlendiriciden yardım almamışlardır.
- 3- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri eşittir.

- 4- Kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol grubunu benzer şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2009-2010 2.döneminde elde edilen verilerle,
- Urganlı Besime İşıldak İlköğretim Okulu ve 23 Nisan İlköğretim okulu ile,
- Hayat Bilgisi dersini alan 3.sınıf deney grubundan 33, kontrol grubundan 24 öğrenci olmak üzere toplam 57 öğrenci ile,
- Hayat Bilgisi 3. Sınıf ders konularından “Dün, Bugün, Yarın” temasına ait öğrenme etkinlikleri,
- Çalışma süresi olarak 6 hafta (30 ders saati) ile,
- Çalışmada kullanılan “Gözlem Kod Listesi”, öğrenme ortamı, öğrenci, grupla yaptıkları davranışlar bölümleriyle sınırlı kalmıştır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ): Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi ve araştırılması etrafında organize edilmiş olan deneyime dayalı bir öğrenme yöntemidir (Torp ve Sage, 2002: 15).

Hayat Bilgisi: Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü (Sönmez, 2005: 2).

Öğrenen: Öğrenme sürecinde gerçek yaşam problemlerine çözümler arayarak aktif bir şekilde öğrenmeyi öğrenen kişidir.

Senaryo: Öğrenme hedeflerine ve içeriğe uygun hazırlanan ve probleme dayalı öğrenme sürecini başlatan kurgusal problem durumlarıdır.

Portfolyo: Öğrencilerin belirli alanlardaki çaba, ilerleme ve başarılarını gösteren ürünlerinin ya da çalışmalarının amaçlı, örgütlü ve sistemli biriktirimidir (Arter ve diğer, 1995).

Geleneksel Öğretim: Ezberciliğe dayalı bilgi aktarımının esas alındığı, çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığı, bütün faaliyetlerin öğretilmekte toplandığı, öğrencinin pasif konumda kaldığı öğretim yöntemidir (Fidan, 1985: 168).

İlköğretim: Öğrencilerin gitmelerinin zorunlu olduğu, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat, toplum hayatı ve kişisel bakımdan bazı davranışları kazandırmayı amaçlayan sekiz yıllık zorunlu eğitim dönemidir.

Başarı: Bir kimsenin belli bir zamanda, belli bir ölçütler takımına, belli bir derecede uygun edimde bulunabilmesidir (Ertürk, 1972).

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Araştırmalar

Karakaş (1998), “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi” başlıklı araştırmasında “Köyü Tanıyalım” adlı ünite de deney grubundaki 38 öğrenciye problem çözme yöntemi ve kontrol grubundaki 38 öğrenciye ise geleneksel yöntem ile öğretim yapılmasını sağlamıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasıyla problem çözme yönteminin ders başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2005)’in “Örnekolaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmasında deney ve kontrol grubu Eskişehir’de bir ilköğretim okulunun 3. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çengeloğlu (2005), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi” başlıklı çalışmasında çoklu zeka kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin ilköğretim 2.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi olup olmadığını görmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Hayat Bilgisi başarı testinden elde edilen son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hayat Bilgisi tutum ölçeğinden elde edilen son tutum puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Işık (2007)'in “Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmasında 48 kişilik deney grubu öğrencileriyle Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, başarı, tutum, kalıcılık ve yaratıcılık testi son test puanlarının Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi Eğitimi uygulanan deney grubunda, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak da Hayat Bilgisi öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2008)'in “İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi” başlıklı araştırmasında 37 kişilik deney grubuna İstasyonlarda Öğrenme Modeli ve 37 kişilik kontrol grubuna da geleneksel öğrenme yöntemi 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilere dayalı sonuçlarına bakıldığında sürecin sonunda deney grubunun başarı ve üst düzey beceri erişimi testlerinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel verilere dayalı sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin İstasyonlarda Öğrenme Modeli hakkında olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür.

Kara (2008), “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirmesi” başlıklı betimsel çalışmasında bir devlet okulunda 3. sınıfta okuyan 25 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ne Biliyorum formu”, “Grup öz değerlendirme formu”, “Akran değerlendirme formu”, “Kendimi Değerlendiriyorum formu” ile “Proje değerlendirme form”ları kullanılarak öğrenci performansları ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırmada, ilköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarında

öğrencilerin performansını değerlendirmeye yönelik analizler, bu etkinliklerin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bilek (2009)'in "İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı deneysel çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Başarı Testi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda dramatizasyon yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Probleme Dayalı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Dunlap (1996), probleme dayalı öğrenmenin kalıcı öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada nitel araştırma yöntemini benimsemiştir. Araştırmada probleme dayalı öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönde bulgular ortaya konmuştur.

Stattenfield ve Evans (1996) yaptıkları çalışmada, probleme dayalı öğrenme ile geleneksel sınıflardaki öğrencilerin, başarısını karşılaştırmış ve probleme dayalı öğrenme gruplarındaki öğrencilerin, geleneksel sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Schmidt ve Moust (1998) küçük öğrenme grupları eşliğinde yapılan PDÖ'nün öğrenmede bilişsel süreçleri ortaya çıkarmada ve onların başarıya etkilerini ve eğitmenin etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma ile PDÖ'nün öğrencinin önceki bilgisini ortaya çıkarma, önceden elde edilen bilginin yeni bilgiyi anlamayı kolaylaştırma durumunu incelemişlerdir. Bulgulara göre yeni bir olgu veya olayı tanımlamak için önceki bilginin kullanılarak problemin bir ön analizinin yapılması gereklidir. Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanıp problemi tanımlaması problemle ilgili yeni bilginin kavranmasını kolaylaştırır.

Nowak (2001). Öğrencilerim geleneksel sınıf ortamında PDÖ yaklaşımı ile daha iyi öğrenip öğrenemediklerini araştırdığı çalışmasında, 8. Sınıf seviyesindeki iki

öğrenci grubunu karşılaştırmış ve uygulamalarının sonucunda geleneksel yöntemle dersin işlendiği sınıftaki öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri PDÖ ile dersin işlendiği sınıflara göre daha iyi öğrendiklerini saptamıştır. Mülakat sonuçlarının değerlendirilmesinde öğrencilerin PDÖ yaklaşımını beğendikleri ancak, çoğu öğrencinin PDÖ yaklaşımının geleneksel eğitim yöntemine entegre edilmesi taraftarı olduğu gözlemlenmiştir.

Kaptan ve Korkmaz (2001), yaptıkları “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı” başlıklı çalışmada, probleme dayalı öğrenmenin genel özellikleri, aşamaları, bileşenleri, avantajları, sınırlılıkları ve fen eğitiminde PDÖ modelinin uygulanışı hakkında bilgi vermişlerdir. Ayrıca araştırmada fen eğitiminde PDÖ yaklaşımına örnek bir ders tasarımına yer verilmiştir.

Deveci (2002) “Sosyal Bilgiler dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmada ilköğretim dördüncü sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ’ nün öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına, ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2002- 2003 öğretim yılı 1. dönemde iki dördüncü sınıf şubesinde oluşturulan deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda PDÖ’ nün deney grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumlarında etkili olduğu, akademik başarılarını arttırdığı ve öğrencilerin bilgileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladıkları sonucu elde edilmiştir.

Jonassen ve Serrano (2002) ise probleme dayalı öğrenme uygulamalarında hikaye yönteminin kullanımını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmalar sonucunda, hikayelerin PDÖ yaklaşımında kullanılmasının kompleks günlük problemlerin çözümünde bir baz oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Yaman (2003) “Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı çalışmada deneysel yöntem kullanarak Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerinin, fen bilgisi laboratuvarı dersinde etkin rol almaları, kendi belirledikleri problemler üzerinde çalışarak bu problemleri çözmeleri sonucunda bir

ürün ortaya koymalarını amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deseni kurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri, problem çözme becerileri, yaratıcılık ve akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Tan (2003), PDÖ'de öğrencilerin kendilerine verilen problemle ilgili deneyimlerini, rehberlik ve problem çözme sürecini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Yaşları 18-21 arasındaki 100 öğrenciye 15 maddelik likert tipi ölçek uygulamıştır. 1 ve 5 arasındaki maddeler problemle ilgili deneyimler, 6 ile 10 arasındaki maddeler rehberlik etme süreciyle ilgili deneyimler, 11 ile 15 maddeleri arasındaki maddeler ise problem çözücülerin deneyimleriyle ilgilidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin probleme dayalı öğrenme ile ilgili pozitif deneyime sahip oldukları görülmüştür.

Chin ve Chia'nın (2004), birlikte yürüttükleri çalışmada 9. Sınıf biyoloji dersindeki proje çalışması için probleme dayalı öğrenme modelini kullanmışlardır. Çalışmanın amacı; öğrencilerin kendi ürettikleri problem senaryoları için esinlenmelerini sağlamak, öğrencilerin bireysel ve işbirlikli sorduğu soruların türlerinin ve öğrencilerin sorularının onlara bilgi oluşumunda nasıl rehberlik ettiğini incelemektir. Veri kaynakları, gözlem ve alan notlarından, öğrencilerin yazılı belgelerinden grup içinde çalışan öğrencilerin ses ve video kasetlerinden, öğrencilerle yapılan röportajlardan oluşmaktadır.

Çiftçi ve diğer. (2005)'nin “Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi” başlıklı araştırmasının amacı, ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin, başarı ve tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada PDÖ yöntemini kullanan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin başarıları ve Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumları arasındaki farkı ortaya koymak için ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarı ve tutum puanlarında PDÖ yöntemi ile ders işleyen deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Akpınar ve Ergin (2005), “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmalarında, PDÖ yöntemine yönelik Biyoloji III dersinde örnek bir uygulama yapılarak, fen bilgisi öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerinden 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Uygulamanın yapıldığı sınıfta 6 grup oluşturulmuş ve grup üyelerinin sayısı 7-8 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. PDÖ uygulaması bittikten sonra 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri PDÖ’nün değişik boyutlarına (araştırmaya sevk etme, motivasyonu arttırma, derse karşı olumlu tutum geliştirme, düşünmeye sevk etme, grup çalışması ve bilgi alış-verişi sağlama) göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin PDÖ yöntemini, araştırmaya sevk ettiği derse karşı olumlu tutum sağladığı, grupça çalışarak bilgi alış-verişine yardımcı olduğu, öğrencileri sürekli olarak düşünmeye sevk ettiği (aktiflik sağladığı) ve geleneksel öğretime göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu şeklinde değerlendirdikleri saptanmıştır.

Dunlap (2005) tarafından yapılan bir diğer çalışmada öğrenenlerin projesine katıldıklarında yaşam boyu öğrenme becerileri üzerindeki değişiklikleri incelenmiştir. Bilgisayar Bilimi Bölümünden 26 üniversite öğrencisi 15 haftalık PDÖ’ye dayalı programlama kursunu tamamlamıştır. Araştırmada deneysel olmayan tek grup desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PDÖ yaşantıları sırasında öğrenenlerin problem çözme becerilerinin etkin bir biçimde kullanıldıkları sonucu ortaya konmuştur.

Erdem (2006), “Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine ve öz-yeterlik algı düzeyine etkisi” başlıklı çalışmada probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünleri, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma kapsamında deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öz-yeterlik algı ölçeği, problem çözme envanteri ve başarı testi nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında gözlem ve görüşme veri toplama araçları kullanılmıştır; verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, PDÖ’nün öğrenen başarısında daha etkili olduğu başarı testi puanlarından anlaşılmaktadır. Nitel verilerden elde edilen

sonuçlara göre ise; öğrenenler arası etkileşimde sınıfın fiziksel öğrenme ortamının amacına uygun düzenlenmesi, sınıfta gürültünün olması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, eğlenerek öğrenme, derse ve etkinliğe hazırlık yapma, demokratik öğrenme ortamı, etkin katılım, özgün etkinlik hazırlama, tartışma, çaba gösterme, etkili iletişim kurma, bilgi ve kaynak paylaşımı, grup üyelerinin birbirlerinin görüşlerine saygılı olmaları ve sorumluluk alma boyutlarına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Burgaz ve Erdem (2006), “ Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Senaryolardaki, Problem Durumlarını Belirleme Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı nitel araştırmalarında öğrencilerin PDÖ sürecinin birinci basamağında yer alan “problem belirleme” aşamasındaki beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinde 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf Yönetimi dersinde çeşitli senaryolar vererek problem durumlarını belirlemeleri istenmiştir. Çalışmanın örneklemini 48 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin becerilerini belirlemek için portfolyo değerlendirme tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda altı üniteye oluşturulan senaryolarda 47 tane problem durumunda öğrencilerin belirledikleri bazı problemlerin birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra en iyi durumdaki öğrenci grubunun problem durumlarının yarısını; diğer grupların ise problem durumlarının yarıdan daha azını belirleyebildikleri ve gruplar tarafından hiç belirlenemeyen problem durumlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda problem durumlarının farklı biçimde senaryolar ile sunulması önerilmiştir.

Turan (2009)’ın, “Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmasının amacı Hacettepe Üniversitesi tıp öğrencilerinin probleme ilişkin tutumları, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve üstbilişi nasıl işe koştuklarını betimlemek ve probleme dayalı öğrenme ile ilgili tutumlar, öz-düzenleyici öğrenme becerileri, üstbilis düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için betimsel yöntem kullanılmış, öğrencilerin tutumları, öz-düzenleyici öğrenme ve üstbilis düzeyleri ile

ilgili veriler geliştirilen ölçekler ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında PDÖ'ye ilişkin görüşler için odak grup, üst-biliş ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri için derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin PDÖ'ye ilişkin tutum puanlarında cinsiyete, öğretim görülen dile ve ortaöğretimde mezun oldukları okullara göre fark belirlenmemiş; dönemlere, ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verilmesine göre fark belirlenmiştir. Ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verildiğini belirten öğrencilerin tutum puanları daha yüksektir. Öz- düzenleyici öğrenme ölçeğinden ve üstbiliş ölçeğinden aldıkları toplam puanlarda ise; cinsiyete, öğretim görülen dile ve ortaöğretimde mezun oldukları okullara göre fark belirlenmemiş; dönemlere, ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verilmesine ve akademik başarı düzeylerine göre fark belirlenmiştir. Her iki ölçekten ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verildiğini belirten öğrencilerin ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin aldıkları puanlar daha yüksektir.

Uluyol (2009) “Problem Temelli Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini ve öğrencilerin probleme dayalı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrenciler araştırmalarıyla ilgili bir cevap kağıdı hazırlamışlardır. Ardından “kişisel ve grup değerlendirme formu” ve “probleme dayalı öğrenme değerlendirme formu” ile öğrencilerin probleme dayalı öğrenme ortamlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma bulguları, probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenci başarısının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler PDÖ'nün farklı kazanımları olduğunu, bu ortamda öğrenmenin etkili olduğunu belirtmişler ve problem temelli öğrenme yaklaşımını diğer derslerde de uygulamak istediklerini söylemişlerdir.

İnel ve Balım (2010), fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Bir ilköğretim okulunda öğrencilerle dörder hafta süreyle Fen ve Teknoloji dersi “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesini probleme dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla

uygulama sonrasında on altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme analizi sonuçları genel olarak öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan deneysel desen, çalışma grubu, yapılan deneysel işlemler, veri toplama araçları ve verileri çözümlene sürecinde yapılan işlemler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, duyuşsal öğrenmeler boyutundaki etkileri görebilmek için, gözlem ve görüşme nitel veri toplama araçlarının yer aldığı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

PDÖ yönteminin bilişsel öğrenmeler üzerindeki etkisini belirlemek için ise nicel araştırmalar kapsamında ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi ve ürün dosyası değerlendirme formuna uygun olarak ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model

G ₁	R O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R O _{2.1}		O _{2.2}

- G₁** : Deney Grubu
G₂ : Kontrol Grubu
X : Deney grubu üzerinde uygulanan PDÖ yöntemi
O_{1.1} ve **O_{2.1}** : Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları
O_{1.2} ve **O_{2.2}** : Deney ve kontrol gruplarının son test puanları

Değişkenlerin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla:

1. Her grup için ön test, son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır veya
2. Ön-test puanlarını “birlikte değişen olarak kullanıp son-test puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi yapılır veya
3. Ön-test puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayrım yoksa yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası fark sınanır (Karasar, 2000).

Çalışmada gruplar oluşturulurken yansız atama yapılmıştır. Farklı iki ilköğretim okulunda okuyan 3. Sınıf öğrencilerinden mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı grup kontrol grubu olarak ele alınmış ve deney grubu olarak seçilen diğer okulun öğrencilerinde ise Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Her iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır.

Deney deseni Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Deney Deseni

Gruplar	Deney Öncesi	Denel İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	-Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi -Ürün Dosyası Değerlendirme Formu -PDÖ’ye yönelik Gözlem Kod Listesi -PDÖ’ye yönelik uygulayıcının bilgilendirilmesi	Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	-Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi -Ürün Dosyası Değerlendirme Formu -PDÖ’ye yönelik gözlem sonuçları -PDÖ’ye yönelik öğrenci görüşleri

Kontrol Grubu	-Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi -Ürün Dosyası Değerlendirme Formu	Mevcut Hayat Bilgisi Öğretim Programı	-Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi -Ürün Dosyası Değerlendirme Formu
---------------	--	--	--

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Manisa ilinin Turgutlu ilçesi, Urganlı Besime Işıldak İlköğretim Okulu ve Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubunda Urganlı Besime Işıldak İlköğretim Okulu 3. Sınıf öğrencilerinden 33 öğrenci, kontrol grubunda ise Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu öğrencilerinden 24 öğrenci yer almaktadır.

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kız	17	51.5	14	58.3
Erkek	16	49.5	10	41.7

Deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının denliğini sağlamak amacıyla, başarı testi ön test puanları kullanılmıştır. Grup puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının “Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi” ön test puanlarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Gruplarının Hayat Bilgisi Başarı Testi Ön-Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	X	SS	T
Deney Grubu	33	13,7273	3,01323	0,290
Kontrol Grubu	24	12,8750	2,92385	

Tablo 12’de elde edilen bulgular grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($t=0,29$, $p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi başarı testi puan ortalamaları 13,7 iken, kontrol grubu puan ortalamaları 12,8’dir. Deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının birbirine denk olduğu kabul edilebilir.

Deneysel İşlemler

- 1- Araştırma Urganlı Besime İşıldak İlköğretim Okulu 3-A sınıfı ve Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu 3-A sınıfları üzerinde yürütülmüştür. Urganlı Besime İşıldak İlköğretim Okulu deney grubu, Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu da kontrol grubu olarak yansız bir seçimle atanmıştır.
- 2- Çalışma, araştırmacının görev yapmakta olduğu Urganlı Besime İşıldak İlköğretim Okulu’nda 3-A sınıf öğretmeni Fatma YILMAZ tarafından, Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu’nda ise 3-A sınıf öğretmeni Sinan KUTLU tarafından yürütülmüştür.
- 3- Deney ve kontrol gruplarında öğretmenlerin denkliği için yaş, eğitim düzeyi ve görev süreleri karşılaştırılmış ve belirtilen değişkenler açısından her iki öğretmenin denk olduğu belirlenmiştir.
- 4- Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin sağlanması için araştırmada ön test olarak kullanılan Hayat Bilgisi dersi başarı testi puanları karşılaştırılmış ve belirtilen değişken açısından grupların denk oldukları belirlenmiştir.
- 5- Çalışmanın başlangıcında deney grubu öğretmeni ile PDÖ ve bu yöntemi nasıl uygulayacağı hakkında bilgilendirme toplantıları yapıldı. Araştırmacı tarafından senaryolar hazırlanırken deney grubu öğretmenin de fikirleri alındı.
- 6- Öğrencilere çalışma başlamadan önce PDÖ yönteminin içeriği, bu yöntemle ders işleme süreci, bu süreçte çalışmalarını nasıl yapacakları hakkında rehber olabilecek yönde açıklamalarda bulunulmuş ve deney grubu altı gruba ayrılmıştır. Sınıf düzeni de yapılacak çalışmaya uygun bir biçimde ayarlanmıştır.

7- Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden, deneysel işlemlerin yapılacağı “Dün, Bugün, Yarın” temasından bir önceki “Benim Eşsiz Yuvam” temasına ait Ürün Dosyası değerlendirme puanlama yönergeleri ön test olarak kullanılmak için alınmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubuna Hayat Bilgisi dersi başarı testi ön test olarak uygulanmıştır.

8- Çalışma Hayat Bilgisi dersi “Dün, Bugün, Yarın” temasında gerçekleştirilmiş olup her hafta 40 dakikalık 5’er dersten oluşan 30 ders saatini kapsamaktadır. PDÖ süreci iki oturum şeklinde yürütülmüş olup her oturum 40 dakikalık bir ders saatini kapsamaktadır. Birinci PDÖ oturumunda senaryolar ve PDÖ süreci formu eğitim yönlendiricisi tarafından gruplar halindeki öğrencilere dağıtılmıştır. Senaryolar öğrenciler tarafından okunduktan sonra PDÖ basamaklarına geçilmiştir. Olası çözümler ve yeni öğrenme konuları belirlendikten sonra ilk oturum bitirilmiştir. İlk oturum bittikten sonra öğrenciler problem durumuyla ilgili yazılı veya internet tabanlı kaynak taraması yapmaları için yönlendirilmiştir. İkinci oturum, birinci oturumun ertesi günü, ikinci 40 dakikalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler gerek bireysel gerek grupla yaptıkları araştırmaları ve ürünleri sınıfta sunmuşlar; bu yapılan araştırmalardan yola çıkarak çözümleri belirlemişlerdir. İki oturum boyunca hazırlanan tüm ürünler ve doldurulan PDÖ süreç formu tamamlandıktan sonra uygulama süreci son bulmuştur. Süreç boyunca araştırmacı, deney grubunu gözlemlemiş, çeşitli video ve ses kayıtları yapmıştır.

9- Kontrol grubunda ise Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programındaki etkinliklere uygun bir şekilde, öğretmen kılavuz kitabından yardım alınarak 6 hafta boyunca 30 ders saati işlenmiştir. Süreçte kontrol grubu öğrencileri Hayat Bilgisi ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarını kullanmışlardır. Uygulamanın yapıldığı 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi 3. temasında (Dün, Bugün, Yarın) öğretmen kılavuz kitabında Probleme Dayalı Öğrenme yöntemine rastlanmadığı, aynı zamanda öğrenci ders ve çalışma kitaplarında bu temaya ait PDÖ yöntemine yönelik herhangi bir etkinlik bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin süreç boyunca yaptığı ürünler tamamlanmış ve dosyalanmıştır.

10- Çalışmanın son haftası deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak Hayat Bilgisi dersi başarı testi uygulanmıştır.

11- Ön test ve son testlerden elde edilen veriler SPSS 15.00 (Statistical Package for Social Sciences) programına girilmiş ve gerekli istatistiksel teknikler belirlenerek analizler yapılmıştır.

12- Çalışmanın son haftasında deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Nitel boyutta bu görüşmelerin dışında süreç boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplamak için Hayat Bilgisi dersi başarı testi ve ürün dosyası değerlendirme formu kullanılmıştır.

Başarı Testi

Bu araştırmada kullanılan başarı testinin amacı 2009-2010 eğitim-öğretim yılının 2.döneminde Hayat Bilgisi dersini alan 3. sınıf öğrencilerinin başarısını değerlendirmek ve çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının denkliliğini görmektir.

Hayat Bilgisi başarı testi geliştirilirken 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki öğrenci ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve yardımcı kaynaklar incelenmiş, uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi 3. temaya (Tema 3: Dün, Bugün, Yarın) ilişkin probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanabileceği 15 tane kazanım belirlenmiştir.

Bu test öğrencilerin bilişsel alana yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Testte öğrencilerin bilişsel davranışlarını ölçen maddeler bulunmaktadır. Temaya ilişkin belirlenen 15 kazanımın yer aldığı, hedefler ve içeriğin birlikte ele alındığı belirtke tablosu hazırlanmıştır (EK-3).

Belirlenen 15 kazanımdan, her kazanıma ilişkin 3'er soru olmak üzere toplam 45 soru hazırlanmıştır. Sorular 3. Sınıf seviyesine uygun olarak 3 seçenekli hazırlanmıştır.

Başarı testinin ön deneme uygulaması Urganlı Besime Işıldak İlköğretim Okulu ve Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulu'nda 4. Sınıfta okuyan 135 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneme uygulamasının 4. Sınıf öğrencilerinin üzerinde yapılmasının nedeni bu temayı aynı kazanımlar doğrultusunda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında işlemiş olmalarıdır. Testin analizi TAP programı kullanılarak yapılmıştır. Değerler doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için 0 ile puanlanmış ve düzeltme puanı uygulanmamıştır.

Ön deneme formu için hesaplanan istatistiksel değerler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13
Ön Deneme Formu Analiz Sonuçları

Ortalama	Standart sapma	Ortalama güçlük indeksi	KR20 (Alpha) güvenilirlik katsayısı	En yüksek puan	En düşük puan
28.980	7.717	0,644	0,867	42	9

Madde seçimi yapılırken aynı davranışı yoklamak üzere hazırlanmış olan maddelerden hem madde güçlük indeksi hem de madde ayırt edicilik indeksinin uygun olmasına dikkat edilmiştir. Madde analizlerinden yararlanılarak her davranışı ölçen üç maddeden en kaliteli olanları seçilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik indeksi ve güçlük dereceleri ile ilgili tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 14
Maddenin Ayırtıcılık Gücü İndeksi

Maddenin Ayırtıcılık Gücü İndeksi	İlgili Maddeler
0,40 ve daha büyük	1, 6, 7, 8, 9, 10, 11,14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42,
0,30-0,39 arası	4, 18, 21, 30, 32, 34, 38,
0,20-0,29 arası	2, 5, 12, 13, 19, 23, 37, 43, 44
0,19 ve daha düşük	3, 27, 45

Tablo 15
Madde Güçlük İndeksi

Maddenin Güçlük İndeksi	İlgili Maddeler
0,00-0,19	3,
0,20-0,39	2, 12, 19, 27,45
0,40-0,59	15, 21,30,32,34,37,41,44,
0,60-0,79	4, 6, 7, 8, 9,10, 11,13, 16, 18, 20, 22,25,28,29,31,33,35,36,38,39,43
0,80-1.00	1, 5, 14, 17, 23, 24,26,40,42

Maddelerin hem ayırıcılık gücü indeksi hem de madde güçlük dereceleri dikkate alınarak 4, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43 numaralı maddelerin nihai testte yer almasına karar verilmiştir. 4. maddenin “B” çeldiricisi, 22. Maddenin “C” çeldiricisi, 30. Maddenin “C” çeldiricisi, 37. maddenin “C” çeldiricisi zayıf bulunmaları sebebiyle değiştirilerek nihai testte kullanılmıştır.

Nihai testte yer alması için 24 tane çoktan seçmeli 3 seçenekli madde belirlenmiştir. Maddeler kazanımlarla karşılaştırılmış. Belirlenen 15 kazanımdan, her kazanımı ölçen en az bir madde olduğu tespit edilmiştir. 24 soruluk nihai test için hesaplanan istatistiksel değerler Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16
Nihai Testin Analiz Sonuçları

Ortalama	Standart sapma	Ortalama güçlük indeksi	KR20 (Alpha) güvenilirlik katsayısı	En yüksek puan	En düşük puan
16.157	4,971	0,673	0,83	24	3

Testin KR 20 güvenilirlik kat sayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ürün Dosyası

Öğrenci ürün dosyası, bir veya birkaç ders için, öğrencinin kendisi tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda yaptığı uygulamalar ve diğer çalışmalar arasından seçtiği çalışmaların toplandığı ve öğrencinin kendi gelişimini, öğretmen ve velinin ise öğrencinin gelişimini izlemesine ve velinin ise öğrencinin gelişimini izlemesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan dosyadır (Erkuş, 2008).

Cizek (1998)'e göre gelişim dosyaları iki şekilde kullanılabilir:

1. Öğrencinin gelişimi hakkında öğretmenlere gerçekçi ve faydalı bilgileri sağlama.
2. Ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Gelişim dosyasında öğrenci merkezli etkinlikler süreç boyunca değerlendirilir. Gelişim dosyalarının öğrenmeye en büyük katkısı öğrenen performansının etkililiğini arttırması ve bütüncül bir değerlendirme sağlamasıdır.

Araştırmada probleme dayalı öğrenme süreci boyunca öğrencilerin belirlenen Hayat Bilgisi dersi 3. tema (Dün, Bugün, Yarın) konularına yönelik hazırlamış oldukları ürünlerden oluşan gelişim dosyaları Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi dersi Öğretmen kılavuz kitabında yer alan “ürün dosyası puanlama yönergeleri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ürün dosyası değerlendirme formu EK-6'da yer almaktadır.

Araştırmada, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi 2. tema için hazırlamış oldukları gelişim dosyalarından aldıkları puanlar ön test puanı olarak, araştırma boyunca işlenen 3. tema için hazırladıkları gelişim dosyalarından aldıkları puanlar da son test puanı olarak kullanılmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Yıldırım ve Şimşek (2000) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanmaktadır.

Görüşme Formu

Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2010: 161).

Araştırmada öğrenciler ile nitel araştırma kapsamında görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin PDÖ yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgi alanında derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, 2010: 163). Araştırmacı tarafından tasarlanan görüşme soruları hazırlanırken alan yazında PDÖ yöntemi ile ilgili kaynaklar incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmada güvenilirliği test etmek için iki farklı uzman tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve aralarındaki benzerlik ilişkisi Türnüklü (2000)'nün P (Uzlaşma Yüzdesi)= $[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ şeklinde verilen uyuşum yüzdesi formülü (Agreement percantage) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama doğrultusunda P= %85 değeri bulunmuş ve görüşme formunun güvenilirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı sınıf öğretmeni olarak uygulamanın yapıldığı okulda üç senedir çalıştığı için öğrenci profilini iyi bilmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerle daha çok iletişim ve etkileşimde bulunduğu için onların gerçek görüşlerini yansıtacakları bir ortam oluşmuştur. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle gerçeği ortaya çıkarma, geçerliği test etme ve güvenilirliği sağlamada katkıda bulunmuştur.

Görüşme formu hazırlanmadan önce öğrenciler için üç kategori oluşturulmuştur. Kategorilere uygun olarak öğrenciler için 7 görüşme sorusu hazırlanmıştır (EK-2).

Çalışmada PDÖ yaklaşımı ile ilgili 12 öğrenci ile görüşülmesine karar verilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden öğrencilerin, deney grubundaki farklı 6 çalışma grubundan öğrencileri, kız ve erkek öğrencileri eşit şekilde temsil edilmesine

çalışılmıştır. Öğrencilerle birlikte görüşme tarih ve saatleri belirlenmiştir. Bir günde en fazla üç görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler PDÖ yöntemi ile ders işlenen sınıfta bir tane görüşmeci için bir tane de öğrenci için hazırlanan karşılıklı iki sandalyede oturularak yapılmıştır. Görüşmede olumlu ve rahat bir ortam sağlanması yönünde çaba gösterilmiştir. Ses kaydı yapabilmek için öğrencilerden izin istenmiş ve araştırmada kişisel bilgilerin yer almayacağı hatırlatılmıştır.

Görüşme sorularının sırasıyla öğrencilere yöneltilmesi ve her bir soru yöneltildikten sonra düşünüp cevaplamaları için gereken sürenin verilmesi sağlanmıştır. Görüşme boyunca araştırmacı soruların cevapları hakkında olumlu ya da olumsuz herhangi bir ifade kullanmamış ve tarafsız davranmıştır. Öğrenciler düşündüklerini söyleme konusunda cesaretlendirilmiş, her birinin görüşünün araştırma açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Görüşme her bir öğrenci için 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeye katılımlarının araştırma açısından faydalı olduğu belirtilip öğrencilerin her birine görüşmeye katıldıkları için teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

Gözlem Formu

Araştırmada tamamlayıcı olarak kullanılan gözlem formuyla, sınıf içindeki sosyal, psikolojik, bilişsel ve de fiziksel ortam göz önünde bulundurularak öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri, tartışma, soru sorma ve bunlara cevap verme, sorumluluk alma, görev paylaşımı bağlamında veriler toplanmıştır. Gözlem sürecinde yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem formu, Erdem (2006)'in "Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi" başlıklı çalışmasında oluşturmuş ve nitel veri toplama aracı olarak kullanmış olduğu "Gözlem Kod Listesi" dir.

Gözlem formu probleme dayalı öğrenme yaklaşımının özelliklerine ilişkin boyutların belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Gözlem notları bu boyutlar dikkate alınarak oluşturulan bazı başlıklar altında düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacının katılımcı olarak not almasının yanı sıra kamera ve fotoğraf makinesi de kullanılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada üç alt problem için nitel analiz uygulanmıştır.

Alt Problem No:1

Probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenenler arası etkileşim nasıl gerçekleşmektedir?

Probleme dayalı Öğrenme ortamında öğrenenler arası etkileşimin hangi yönde gerçekleştiğini belirlemek üzere elde edilen gözlem notları, sınıfın fiziksel düzeni, sınıftaki gürültü durumu, etkin katılım, etkili iletişim ve etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygılı olması, bilgi, kaynak ve görev paylaşımı, sorumluluk alma ve çaba gösterme boyutlarında incelenmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Alt Problem No:2

Probleme dayalı öğrenme ortamı öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?

Probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenen rollerini belirlemek üzere elde edilen gözlem notları ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma, yaparak-yaşayarak öğrenme, araştırma yapma ve kaynak kullanma, üst düzey düşünme becerileri kullanma boyutlarında incelenmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Alt Problem No:3

Probleme dayalı öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde şu şekilde bir yol izlenmiştir:

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda alt kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler Tablo-17’te gösterilmiştir.

Tablo 17

Yapılan Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Kategoriler ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Hayat Bilgisi ve PDÖ	Uygulama
	Amaçlar
PDÖ Süreci	Olası Çözümler
	Senaryolar
	Çözümler
PDÖ’ de Değişen Roller	Öğrenci
	Öğretmen

PDÖ yöntemi ile ilgili öğrenciler ile yapılan görüşmeler sesli kayıt yöntemi ile kullanılmıştır. Bu ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya çevrilmiş ve yazıya geçirilen tüm bilgiler incelenmiş, bunlar ile ilgili notlar alınmıştır. Görüşmeler kategoriler ve alt kategoriler altında kodlama yapılarak frekans ve yüzdeler çıkarılmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada ölçek geliştirme aşamasında madde analizinin yanı sıra, güvenilirlik için KR-20 kullanılmıştır.

Çalışmanın araştırma grubuna uygulanmasından sonra başarı testi ve ürün dosyası puanlama yönergelerinden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanarak betimsel analizi yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre kullanılan istatistik testleri aşağıda sunulmuştur.

Alt Problem No:4

Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problem için t testi kullanılmıştır.

Alt Problem No: 5

Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersi ürün dosyasından alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problem için t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Gözlem Formları

Birinci alt problem “ *Probleme Dayalı Öğrenme ortamında öğrenenler arası etkileşim nasıl gerçekleşmektedir?*” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen gözlem verilerinin açıklanması ve yorumlanması aşağıdaki gibidir.

Öğrenenler arası etkileşimde temalar şu şekildedir.

- Sınıfın fiziksel düzeni
- Sınıftaki gürültü durumu
- Etkin katılım
- Etkili iletişim ve etkileşim
- Grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygılı olması
- Bilgi, kaynak ve görev paylaşımı
- Sorumluluk alma ve çaba gösterme

Sınıfın Fiziksel Düzeni

Öğrenme ortamının fiziksel özellikleri ışık, temizlik, sıcaklık, soğukluk sıra ve masaların dizilişi, öğrenci sayısı, donanım vb.den oluşur. Öğrenme ortamının hedef ve davranışlara göre düzenlenmesi gerekir (Sönmez, 2009: 167)

Araştırmada kullanılan sınıfın uygulama süresince ışık, sıcaklık ve temizliğinin uygun düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

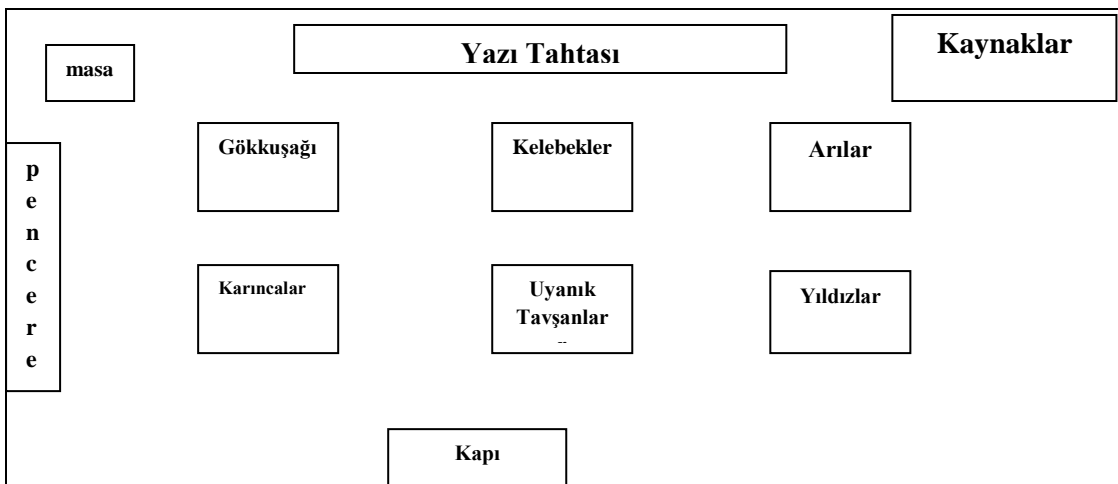
Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğrenmeyi olumlu yönde etkiler ve kolaylaştırır. Öğretmen ve öğrencinin birbirlerini rahatça görebilmelerine dikkat edilmelidir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında grup çalışması gerçekleştirileceği için sıra ve masaların dizilişinin bu yönde yapılması gereklidir. Sınıftaki oturma düzeniyle ilgili gözlemci notlarında şu ifadeler yer almaktadır:

“...Sıra ve masalar PDÖ’deki grup çalışmalarına uygun olarak düzenlenmişti. Öğrenenler grupları için düzenlenen sıralara oturmuşlardı”

Sınıftaki masa ve sıra düzeni aşağıdaki şekilde görülmektedir:

Şekil 3. PDÖ Grubu Oturma Düzeni



Çalışmaya başlamadan öğrencilerden grupları için isim ve amblem bulmaları istenmişti. Grup isminin, ambleminin ve grupta bulunan kişilerin isimlerinin yer

aldığı bir karton ya da kağıdı sürekli görünür şekilde çalışma boyunca masanın üstünde tutmaları istenmiştir.

“... Öğrenenlerin grupları için ayrılan masaların belirli köşelerine gruplarını tanıtır şekilde hazırladıkları karton ve kağıtları astıkları görüldü. Bu kartonlarda gruplarına verdikleri isimler doğrultusunda çizdikleri resimler, grup üyelerinin isimleri ve grup ismi yer almaktaydı.”

PDÖ sürecinde öğrenenlerin araştırma yapabilecekleri kaynaklara ulaşabilmeleri çok önemli bir noktadır. Sınıf ortamında öğrenenlerin araştırma yapabilmeleri için kaynaklar tüm grupların ulaşabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanında öğrenme materyalleri de kaynaklarla beraber düzenlenmiş, gerek eğitim yönlendiricisi gerek öğrenenlerin materyallere kolayca ulaşabilmesi sağlanmıştır. Konuyla ilgili gözlem notlarında şunlar yer almaktadır:

“...Sınıfta, PDÖ sürecinde öğrenenlerin kolayca kullanabilmeleri için kaynakların ve öğrenme materyallerinin konulduğu bir dolap bulunmaktaydı. Bu dolap, tüm grupların ulaşabilecekleri bir yerdeydi.”

“...Oturma düzeni eğitim yönlendiricisinin tüm gruplara ulaşabileceği şekilde düzenlenmişti. Sıra ve masaların dizilişi, eğitim yönlendiricisinin kolaylıkla gruplar arasında dolaşabilmesine elverişliydi.”

Gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere, sınıfın fiziksel ortamı, PDÖ yaklaşımının uygulanabilmesi için hem öğrenenler hem de eğitim yönlendiricisi açısından elverişli gözükmemektedir. Öğrenci sayısının uygun düzeyde oluşu da başka bir olumlu fiziksel özelliktir.

Sınıftaki Gürültü Durumu

Öğrenenler PDÖ yaklaşımı ile öğrenme sürecinde çeşitli araştırmalar yapar, bilgilerini paylaşır ve çözümleri tartışırlar. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenden aldıkları geri bildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir (Kılınç, 2007). PDÖ’ de öğrenme süreci, öğrenenler arasında ve öğrenenlerin yönlendiriciyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olduğu bir

süreçtir. Çok yönlü iletişim ve etkileşimin bulunduğu bu süreçte gürültünün olması en doğal sonuçtur.

Sınıfta öğrenenler PDÖ' nün aşamalarında birbirleriyle paylaşımlarda bulunup tartışmalar yaparken çoğunlukla gruba odaklanmışlardır. Grupça yapılan çalışmalarda sessizliğin hakim olmadığı; aksine grubun düşünce paylaşımları ve tartışmalarla süreç boyunca aktif oldukları görülmüştür. Bu konuda gözlem notlarında şunlar yer almaktadır:

“...Gruplar kendi aralarında konuşup tartışıyorlardı. Sınıfta sessizlik yerine gürültü hakimdi. Tüm gruplar içinde sadece birkaç kişinin yoğun olarak fikir belirtmedikleri ve kimi zaman sessiz kaldıkları görüldü. Bunların dışında herkes grupta konuşulanlara odaklanmıştı ve öğrenenler karşılıklı sürekli iletişim halindeydiler.”

Yönlendiricinin gruplara, diğer grupları rahatsız edecek dozda gürültü yapmadıkları sürece uyarıda bulunmadığı ve onların olabildiğince rahat bir ortamda tartışma ve konuşmalarına imkan verdiği görülmektedir. Öğrenenlerin tamamen gruba odaklanıp dikkatlerini başka hiçbir şeye vermemeleri, öğrenme sürecinin olumlu yönde etkilendiğinin kanıtıdır.

Etkin Katılım

Probleme dayalı öğrenme hem zihin hem de beceri yönünden öğrenenlerin etkin katılımlarını gerektiren yaşantıya dair bir öğrenmeyi temsil eder (Saban, 2004). Her bir öğrencinin gözlemi, araştırmayı, çizimi bizzat kendisinin yapmasına fırsat ve olanak verilmelidir (Sönmez, 2009: 147).

Öğrenenler PDÖ süreci boyunca bireysel ve grupça yaptıkları araştırmalar sonrasında tüm sınıf önünde yaptıkları araştırmaları çeşitli şekillerde sunmuşlardır. Öğrencilerin bu sunumları ve etkinlikleriyle ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Arılar grubundaki öğrenenler Ay, Güneş ve Dünya rollerine girerek ellerindeki resimlerle Ay'ın evrelerinin oluşumunu dramatize ettiler. Birbirlerine göre konumlarını değiştirirken bir arkadaşları da konuyla ilgili yaptıkları araştırmaları anlatıyordu.”

“...Karıncalar grubu öğrencilerinin sunum masalarındaki dondurma, buz, mum ve çakmak dikkat çekmektedir...Yaptıkları araştırmaları sunduktan sonra öğrenenlerden birisi sunumun başında iki farklı kaba koymuş oldukları buzun ve suyun erimiş hallerini diğer öğrenenlere gösterdiler. Diğer bir öğrenen ise elindeki mumu yakıp damlalarını ve mumun aldığı şekli sınıftaki öğrenenlere göstermiştir.”

“...Yıldızlar grubu öğrenenleri getirdikleri su kaynatma makinesini yönlendiricinin yardımıyla çalıştırdılar. Gruptaki öğrenenlerden birisi buharın çıkışına dikkat çekti ve diğer grup arkadaşları bunun açıklamasını yaparken o, makineyi grupların masalarına götürerek yakından görmelerini sağladı.”

“...Kelebekler grubu farklı hava şartlarında trafikte dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili altı farklı hava koşulu için hazırlanmış resimlerini diğer gruplardaki arkadaşlarına gösterdiler. Araştırmaları sonucunda ulaştıkları bilgileri bu resimler üzerinden anlatarak sunumlarına devam ettiler.”

Harste ve Short (1988)’a göre etkili öğrenme; öğrencilerin, düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini dinleyebildikleri ortamlarda oluşur (akt.Kalem ve Fer, 2003). Grup üyelerinin PDÖ sürecinde her aşamada birbirlerine düşüncelerini aktardıkları, tartışmalar yaptıkları ve çözüme ulaşmak için edindikleri bilgileri paylaştıkları görülmüştür. Bu durum gözlem notlarında şu şekilde yer almaktadır.

“...Senaryoların okunmasından sonra tüm gruplarda konuşmalar başladı. Uyanık Tavşanlar grubundan bir öğrenen yönlendiriciye senaryodaki haberin gerçek bir gazete haberi olup olmadığını sordu. Karıncalar grubunda birkaç öğrenen hiç konuşmayan bir arkadaşlarına senaryoyla ilgili bazı sorular sordular.”

“...Yönlendirici öğrenenlerden okudukları senaryodaki problemi belirlemelerini istedi. Gruplardaki konuşmalar daha da arttı. Kelebekler grubundan bir öğrenci yönlendiriciye problemi belirlediklerini fakat kendisini hiç dinlemediklerini söyledi. Yönlendirici grubun yanına giderek öğrenenlerle konuştu.”

“...Gruplar belirledikleri problemleri okudular. Yönlendirici bazı gruplara sorular sordu, öğrenenler yönlendiricinin sorularını cevapladı. “

“...Olası çözümleri oluşturmaya çalışan öğrenenlerin grup içerisinde çeşitli tartışmalar yaptığı görüldü. Yönlendirici tüm grupların olası çözüm önerilerini dinlemek istediğini söyledi. Gruplar belirledikleri olası çözümleri okudular. Bu aşamada tüm öğrenenler sessiz ve dikkatli bir şekilde diğer grupların olası çözüm önerilerini dinliyordu. Gruplar birbirlerine sorular sordular ve bu sorular üzerinde yorumlar yapıp tartıştılar.”

Öğrenenlerin kendi grupları içerisinde ve sınıfla bilgilerini, düşüncelerini paylaşmaları ve tartışmaları kendilerini ifade edebilme, dinleme ve iletişim kurma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Etkili İletişim ve Etkileşim

İletişimi sözel ve sözel olmayan iletişim olarak iki başlıkta inceleyebiliriz (Ün, 2007: 157). Öğrenenlerin PDÖ sürecinde grup üyeleri arasında bu sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullandığı gözlem notlarında şu şekilde görülmektedir.

“...Gökkuşuğu grubundan bir öğrenen elindeki Güneş modeliyle sesini değiştirerek bir canlandırma yaptı. Diğer öğrenenler alkışladı.”

“...Yönlendirici sınıfa bir duyuru yapmak istediğini söyledi. Aralarında tartışmakta ve konuşmakta olan tüm öğrenenler susup yönlendiriciyi dinlemeye başladılar.”

“...Kelebekler grubunda açıklama yapmakta olan bir öğreneni tüm arkadaşları dinledi. Sonra başka bir öğrenen konuyla ilgili konuşmaya başladı.”

Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri; ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar (Ün, 2007: 337). Çift yönlü etkileşimin (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) gerçekleştiği PDÖ sürecinde konuyla ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Gökkuşuğu grubundan bir öğrenen, araştırmalarını sunmakta olan Karıncalar grubuna, “Dünya dursaydı insanlara ne olurdu?” diye sordu. Gökkuşuğu grubundan bir öğrenen elindeki araştırma kağıdına baktı. Bazı açıklamalar yaptı. Karıncalar ve Kelebekler grubundan bazı öğrenenler bu konuyla ilgili görüşlerini paylaştı.”

“...Arılar grubu senaryodaki arabanın lastiğinin patlaması üzerine çok yoğunlaştı. Problemlerle ilgili konuşulurken sürekli bundan bahsettiler. Yıldızlar grubu senaryodaki asıl problemin o olmadığını savundu ve Arılar grubunu bu yönde eleştirdi. Uyanık Tavşanlar ve Gökkuşluğu grubundan da konuyla ilgili görüşlerini ifade eden öğrenenler oldu.”

Grup çalışması sırasında yer alan tartışmalar da öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmasını sağlar (Ün, 1992).

“... Uyanık tavşanlar grubundan bir öğrenci tarlada yılanlar zehirlendiyse fareler de zehirlenip ölmeliydi dedi. Yönlendirici “Fareler yılanların zehirlenmesinden bir süre geçtikten sonra artmış olabilir mi?” sorusunu yöneltti. Gruplar aralarında tartışmaya başladılar.”

Grup içi çalışmalar öğrenenler arasındaki etkileşimi arttırmaktadır (Asan ve Güneş 2000). Ortak bir ürünü tamamlarken, öğrenciler, düşünce ve kaynaklarını paylaşır. Böyle bir iletişim de çoğu zaman, karşılıklı yardımlaşma, cesaretlendirme, geri dönüt açıklamalar ve tartışmalardan oluşan yüz yüze iletişimi zorunlu kılar. Bütün bu etkinlikler sırasında öğrenciler birbirlerini etkiler, birbirlerinden etkilenir ve birbirlerini güdülerler (Ün, 1992).

Öğrenenlerin sınıftaki arkadaşlarıyla ve öğretmenle olumlu etkileşimde bulunabildikleri bir eğitim ortamı, öğrenenlerin motivasyonunu ve öğretimin kalitesini artırır.

Grup Üyelerinin Birbirlerinin Düşüncelerine Saygılı Olması

Ün (1992), öğrenme gruplarında öğrenenlere kazandırılması gereken bazı sosyal becerilerden söz etmektedir. Bunlar, konuyla ilgili sorular sormak, grup içindeki bireylerin fikirlerine saygı duymak, onları dinleyebilmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak istemek, öğrenme boyunca dikkati canlı tutmak, başarıyı birlikte kullanmak gibi birtakım becerilerdir. Bu beceriler akademik başarıyı ve verimliliği geliştiren bir sosyal destek sisteminin gelişimine yol açar (Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

PDÖ yaklaşımında grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygı düzeyleri ile ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“... Arılar grubunun yazıcısı grup üyelerinin tümünü dinledi ve kendisi de görüşünü belirtti. PDÖ süreci ile ilgili çalışma kağıdına yazdıklarını her aşamada arkadaşlarına gösterip onay aldı.”

“...Kelebekler grubundan bir öğrenen yönlendiricinin yanına geldi. Gruptaki arkadaşlarının onun düşüncelerini süreç kağıdına yazmadıklarını söyledi. Yönlendirici gruptaki öğrencilere “Siz bir grupsunuz ve ancak birbirinizi dinleyerek ve önemseyerek çözümlere ulaşabilirsiniz.” dedi.”

“...Gökkuşuğu grubundaki öğrenenlerden birisi sürece katılmıyor, sessizce oturuyordu. Gruptaki diğer öğrenenler ona konuyla ilgili sorular sordular ve o da cevap verdi.”

PDÖ oturumları sırasında, gruptaki tüm öğrenciler, birbirlerinin hakkına ve öğrenme isteklerine saygılı ve duyarlı olmalıdır. Her bir öğrencinin farklı alt yapısı, deneyimleri ve beklentisi olabilir. Grup üyelerinin bu farklılıklara karşı duyarlı olması gerekir (Çuhadaroğlu ve ark., 2003, s:15).

Bilgi, Kaynak ve Görev Paylaşımı

Problemlerin ve problem çözümlerinin öğrenme yaklaşımı olarak kullanılması, öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya, öğrendiklerini birbiriyle paylaşmaya yönlendirecektir (Ün, 2009). PDÖ yaklaşımında grup çalışmalarının verimli olabilmesi için, öğrenenlerin ders içi ve dışı yaptıkları araştırmalardan edindikleri bilgileri, mevcut kaynakları paylaşmaları ve her grup üyesinin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Gökkuşuğu grubu öğrenenleri yönlendiriciye, grup üyeleriyle öğle araları topladıklarını ve kimin hangi kaynaklardan araştırma yapacaklarına karar verdiklerini söyledi.”

“...Kelebekler grubu öğrenenleri ısının etkisini gösterebilmek için sınıfa farklı malzemeler getirmişti. Bazı arkadaşları yaptıkları araştırmaları sunarken, aynı anda diğerleri de anlatılanları malzemeler üzerinde gösterdi.”

“...Arılar grubu öğrenenlerinden bazıları internetten yaptıkları araştırmalar hakkında bilgi verirken, bazıları da sınıf içi ve dışından edindikleri yazılı kaynaklardan yaptıkları araştırmalar hakkında bilgi verdiler.”

Gözlem sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, öğrenenler ders içi veya dışında farklı zamanlarda bir araya gelerek bilgi ve görev paylaşımlarında bulunmuş, çeşitli planlamalar yapmış ve farklı kaynaklara uyum içerisinde erişebilmişlerdir.

Sorumluluk Alma ve Çaba Gösterme

Grup çalışmaları öğrenenleri sorumluluk almaya ve ortak çaba göstermeye teşvik etmektedir. Ancak bireysel sorumlulukların yerine getirilmesiyle süreç işlerlik kazanabilir.

Ün (2009), grup çalışmalarında sorumluluk alma konusunda ortaya çıkabilecek “hazıra konma etkisi”, “sömürülme etkisi”, “zengin olanın daha da zenginleşmesi etkisi” gibi bazı sorunlara değinmiştir. Bu sorunlar, bazı bireylerin sorumluluklarını gerçekleştirmediği halde başarıya ortak olmaları, bu durumdan hoşlanmayan bazı bireylerin ise buna bağlı olarak çabalarını azaltmaları ya da bazı bireylerin liderlik vasıflarıyla daha da ön plana çıkması gibi durumları kapsamaktadır.

PDÖ sürecinde grup üyelerinin yaptıkları çalışmalarda sorumluluk alma ve çaba gösterme düzeyleri ile ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Uyanık tavşanlar grubu yaptıkları araştırmalarla ilgili bilgileri sunmaya başladı. İki öğrenenin elinde herhangi bir araştırma kağıdı, kitap ya da materyal olmadığı görüldü. Bu öğrenciler sunum süresince hiçbir katılım göstermediler. ...Öğrenenlerden bazıları yönlendiriciye, arkadaşlarının hiçbir araştırma yapmadığını ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirttiler.”

“...Arılar grubundaki öğrenenler yaptıkları araştırmalar ile ilgili bilgi verirken tüm öğrenenlerin söz aldığı ve aktif olduğu görüldü.”

“...Öğrenenler senaryoları okuduktan sonra problemi belirlemek için aralarında tartışmaya başladılar. Gökkuşağı ve Karıncalar grubundaki tüm öğrenenler aktif olarak tartışmaya katıldı ve fikirlerini söyledi.”

“...Yıldızlar grubundaki öğrenenlerin her biri bir ulaşım aracını canlandırdı. Canlandırmalar bittikten sonra her birey canlandırdığı aracın resmini elinde göstererek o araçla ilgili bilgi verdi.”

PDÖ yaklaşımında her birey üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir, grup içi ve dışı tartışmalara aktif katılır, araştırma sürecinde ortak çaba gösterirse, grup çalışmaları başarıya ulaşır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Probleme dayalı öğrenme ortamı öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin gözlem verilerinin açıklanması ve yorumlanması aşağıda yapılmıştır.

Öğrenen rolleri ile ilgili belirlenen temalar şu şekildedir.

- Ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma
- Yaparak-yaşayarak öğrenme
- Araştırma yapma ve kaynak kullanma
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanma
 - ❖ Yaratıcı Düşünme
 - ❖ Eleştirel Düşünme
 - ❖ Problem Çözme Becerisi

Ön Bilgiler ile Yeni Bilgiler Arasında İlişki Kurma

Romberg (2000)’e göre, öğrenciler dünyanın işleyişi hakkında ön bilgilerle sınıfa gelirler. Eğer önceki bilgileri ile meşgul edilmezlerse, öğretilen yeni bilgi ve kavramları almada başarısız olabilirler (Özgen, 2007: 8’den alıntı). Ausubel (1968)’e

göre, eski bilgiler ile yeni bilgiler bilişsel yapıda ilişkilendirilerek bütünleştirildiği zaman anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2005: 468'deki alıntı).

Bir diğer önemli nokta ise; Dicle (2002)'nin belirttiği gibi, PDÖ süreci için senaryo hazırlarken öğrencinin önceden edindiği bilgileri kullanabilmesine olanak verilmelidir. Bu temaya ilişkin gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Öğrenenler senaryodaki gerçek gazete haberini okudular. Uyanık Tavşanlar grubu öğrenenlerinden bir tanesi “Haberlerde aynen böyle bir kaza görmüştüm.” dedi. Kelebekler grubundan bir öğrenen “Yağmurlu bir gündü. Arabamız kaymaya başladı. Neredeyse yanımızdaki arabaya çarpıyorduk.” dedi. Diğer gruplar da yaşadıkları olaylardan örnekler verdi.”

“...Karıncalar grubu öğrenenleri gökyüzünde Ay’ı bazen göremediklerini belirttiler. Arılar grubu öğrenenlerinden biri “Ay bazen bayrağımızdaki gibi oluyor bazen yusuvarlak oluyor.” dedi.”

“...Gruplar yaptıkları araştırmalarla ilgili bilgi veriyordu. Arılar grubu öğrenenleri 1999’da yaşanan Marmara depreminden ve sonuçlarından bahsetti...Uyanık Tavşanlar grubu getirdikleri deprem haritasını diğer arkadaşlarına gösterdi. Gökkuşığı grubundan bir öğrenen “Bizim yaşadığımız yer de kırmızı.” dedi. Yönlendirici bunun ne anlama geldiğini sordu. Uyanık Tavşanlar grubundan bir öğrenen haritanın altındaki kısmı arkadaşlarına okudu ve “1. derece deprem bölgesi.” dedi.”

“... Arılar ve Yıldızlar grubu öğrenenleri senaryoda yer alan arabanın buzlu yolda kaymasını önlemek için yola çıkmadan önce zincir takması gerektiğini söylediler.” (1.Oturum)

“...Arılar ve Yıldızlar grubu öğrenenleri yapmış oldukları araştırmalar ile ilgili bilgi verirken yağmurlu, sisli ve bunaltıcı havalarda trafikte ne gibi önlemler alınabileceği ile ilgili bilgi verdiler. Gökkuşığı ve Uyanık Tavşanlar grubu öğrenenleri konuyla ilgili farklı örnekler verdi.” (2.Oturum)

“... Gökkuşığı grubundan bazı öğrenenler, senaryodaki öğretmenin yerinde olsalardı, piknik gününe karar vermeden önce televizyonda hava durumunu izlerdik

dediler. Arılar ve Kelebekler grubundan öğrenenler, arkadaşlarına katıldıklarını söyledi.” (1.Oturum)

“... Kelebekler grubu öğrenenleri meteorolojiyi tanımladı. Meteorolojik tahminlerin nasıl yapıldığını anlattı. Gökkuşuğu grubu, televizyonlarda izledikleri hava tahminlerinin Meteoroloji Genel Müdürlüğü’nden alındığını belirtti...Uyanık Tavşanlar grubu hava durumunu önceden tahmin edebilmemizin bize sağladığı faydalardan bahsetti.” (2.Oturum)

Gözlem notlarından da anlaşılacağı gibi, araştırma öncesi yapılan birinci PDÖ oturumlarında, öğrenenlerin senaryolardaki problem durumlarıyla ilgili ön bilgileri ortaya çıkmıştır. Yaptıkları araştırmalar, düşünce ve kaynak paylaşımları, tartışmalar sonucu öğrenciler, ikinci PDÖ oturumlarında konuyla ilgili yeni bilgiler edinmiş ve bu bilgilerini ön bilgileri ile ilişkilendirerek bütünleştirmiştir.

Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme

PDÖ yaklaşımı, araştırma etrafında organize edilen yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temel alır (Torp ve Sage, 2002) ve öğretimde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin uygulanması, öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır (Yaşar, 1998). Bu tema ile ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“... Yıldızlar grubu senaryoda yaklaşmakta olan Marmara depremi için alabilecekleri önlemleri açıkladılar. Daha sonra Gökkuşuğu grubu “Deprem olduğu anda neler yapmamız gerekir?” sorusunu yöneltti. Bu soru üzerine tüm gruplar fikirlerini söylediler. Uyanık Tavşanlar grubu tüm sınıfa deprem tatbikatı yaptıracaklarını söyledi. Grubun yönlendirmesiyle süreç tamamlandı.”

“... Yıldızlar grubu sınıfa getirdikleri buz parçalarını dersin başında tüm diğer gruplara gösterdi... Yıldızlar grubu ders bitmek üzere iken arkadaşlarına buzun olduğu kaptaki suyu gösterdi. Sonra o suyu alıp su kaynatma makinesine koydular. Bir süre sonra, makineden çıkan buharları gösteren grup üyelerinden bir tanesi, “Böylelikle suyun üç halini de görmüş olduk. Dersin başında buzdu, bir süre sonra su oldu. Su kaynatma makinesine koyduğumuzda ise su buharı oldu.” dedi.”

Öğrenenlerin PDÖ sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinde bulunması daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenenlerin mevcut bilgileri ve araştırma sonucunda elde ettikleri bilgiler bu etkinliklerle daha anlamlı hale gelmiştir.

Araştırma Yapma ve Kaynak Kullanma

Dewey' in belirttiği gibi gerçek öğrenme, bilginin iletiminden çok rehberlik yoluyla keşfi ile gerçekleşir. Bu anlamda öğrencilerin araştırmalarına dayalı öğrenmeleri gerçek öğrenmeyi gerçekleştirmenin yolu olarak görülebilir (Horzum, 2009, s:185).

Saban (2004) PDÖ' nün temel özelliklerinden birini, sınıfta öğrencileri düşünmeye yönlendirerek araştırma yapmalarını sağlamak olarak tanımlamıştır. PDÖ yaklaşımında öğrenenler tanımladıkları problemlere ilişkin çözümler üretmek için farklı kaynaklardan çeşitli araştırmalar yapmak durumundadırlar. Öğrenenlerin araştırma yapma süreçleri ve bu süreçte kaynak kullanımlarıyla ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“... Ders bitiminde uzun teneffüs başlamıştır. Öğrenenlerden bazıları araştırma yapmak amacıyla okulun A bloğunda bulunan internet laboratuvarına gideceklerini söylemişlerdir.”

“... Kelebekler grubu da tüm gruplar gibi araştırmalarıyla ilgili yaptıkları sunumun sonunda kullandıkları kaynakları sınıfa söyledi. Grup bazı internet sitesi ve kitap isimleri söyledi.”

“... Yıldızlar grubu geçmişten günümüze ulaşım araçları ile ilgili araştırmalarını sınıfa sunduktan sonra, araştırmalarını sınıf içerisinde bulunan kitap ve ansiklopedilerden yaptıklarını söyledi.”

PDÖ süreç çalışma kağıdında da yer verildiği için öğrenenler problem durumlarıyla ilgili çözüm yollarına ulaşmak amacıyla yaptıkları araştırmaları hangi kaynaklardan edindiklerini, yaptıkları sunumların sonunda belirtmiştir. Öğrenenlerin kaynak olarak, sınıf içi ve dışındaki ansiklopedi, kitap, dergileri ve interneti kullandıkları gözlemlenmiştir.

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kullanma

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Bu aşamalar problem çözme sürecini oluşturur ki bu süreçte öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanması beklenir (Kalaycı, 2001). Korkmaz (2001)'e göre de PDÖ üst düzey düşünme becerilerini ve dinleme becerilerini geliştirir.

Gözlem notları incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında tanımlanan ortak beceriler arasında da yer alan yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi gibi üst düzey becerileri ile ilgili verilere rastlanmıştır.

Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık ve problem çözme birbiriyle bağlantılıdır. Guilford, yaratıcılığın dört adımını şu şekilde belirtmiştir (Cropley, 2001: 47'deki alıntı):

- ✓ Var olan problemi tanımlama.
- ✓ İlgili fikirlerden çeşitlilik üretme.
- ✓ Olası ürünlerin değerlendirmesini yapma.
- ✓ Problemin çözümünü sağlayan sonuçları uygun taslak haline getirme.

Problem çözme, birçok araştırmacı tarafından yaratıcılığın en önemli parçalarından biri olarak görülmektedir (Lee ve Cho, 2007; Tan, 2009: 45'ten alıntı). PDÖ yaklaşımında öğrenciler gerçek yaşam problemlerini çözümlerken, hayal güçlerini ve farklı zihinsel işlemleri kullandıklarından yaratıcı düşünme becerileri gelişebilir. Çünkü PDÖ yaklaşımı öğrencileri problem çözerken birçok zihinsel etkinliğe yönlendirdiğinden, yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlar (Yaman ve Yalçın, 2005).

Geçmişten günümüze ulaşım araçları konusunun ikinci oturumunda bir öğrenenle ilgili gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Kelebekler grubundan bir öğrenen elinde bir maketle yönlendiricinin yanına gitti. Arkadaşlarına gösterip gösteremeyeceğini sordu. Yönlendirici “Seni dinliyoruz.”

dedi. Öğrenen, “Arkadaşlar, bu benim tasarladığım ulaşım aracının maketi. Daha her şeyi tam değil. Burası yelken, bu da aracın pervanesi...Suda ilerleyebiliyor.” şeklinde tasarladığı aracı tanıttı. Diğer gruplardan öğrenenler, araç hakkında fikirlerini ve önerilerini paylaştı.

Depreme Hazırım konusunda ikinci PDÖ oturumuna ilişkin gözlem notları da dikkat çekicidir.

“...Gökkuşuğu grubu yaptıkları araştırmalarla ilgili sunumlarını yapmaya başladılar...Öğrenenlerden bir tanesi depreme dayanaklı bir ev modeli tasarlayıp resmini çizdiğini söyledi. Bunu tek tek bütün gruplara yakından gösterdi ve ev modeli ile ilgili bilgi verdi. Yönlendirici modelle ilgili bazı sorular sordu. Diğer gruplardan öğrenenler de sorular sorup fikirlerini söylediler ve önerilerde bulundular.”

Gözlem notlarından da anlaşıldığı gibi öğrenenler PDÖ sürecinde problemi görüp farklı çözüm yolları üreterek özgün ve yeni fikirler oluşturmuştur böylelikle küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapmışlardır.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir (TTKB, 2005, s:22). Bu becerinin gelişmesi, öğrencileri analiz etmeye, problem çözmeye dayalı kritik düşüncelere yöneltmektedir (Woolfolk, 2006).

Hastings (2003)’ e göre PDÖ, öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını, konuya aktif olarak odaklanmasını ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. (Günhan ve Başer, 2009: 135’deki alıntı). PDÖ bireyin karar verme yeteneğini ve buna bağlı olarak karar verme aşamasında kullandığı süreçler sayesinde de eleştirel düşünme becerisini geliştirir (Özden, 2000).

PDÖ sürecinin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerine etkisine ilişkin gözlem notları aşağıda verilmiştir.

“...Yıldızlar grubu çevre kirliliğine nelerin sebep olduğu ile ilgili açıklamalar yaptı. Arılar ve Gökkuşuğu grupları bazı eklemeler yaptı. Arılar grubundan bir öğrenen tüm bu sebepler yok edilirse çevremizin tertemiz olacağını belirtti.”

“...Kelebekler grubu 1999 yılında Marmara’da yaşanmış olan depremde çok fazla evin yıkıldığını belirtti. Karıncalar grubu da çok fazla insanın öldüğünü ekledi. Yönlendirici “Az önce saymış olduğunuz önlemler bu deprem öncesinde alınsaydı neler olurdu?” sorusunu yöneltti. Gökkuşuğu grubundan bazı öğrenenler “Evler daha sağlam olurdu ve yıkılmazdı.” dedi. Arılar grubundan öğrenenler ise “İnsanlar deprem sırasında ne yapacağını bilirdi ve ölmezdi.” dedi. Yıldızlar grubu öğrenenleri de “Binalar yıkılmayacak şekilde yapılsaydı insanlar ölmezdi” diye ekledi.”

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi ile sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt beceriler kazanmaları istenmektedir (TTKB, 2005, s:22).

Gözlem notlarından da anlaşıldığı gibi PDÖ sürecinde öğrenenler senaryodaki problem durumlarından yola çıkarak, bu problemlerin nedenlerini araştırıp açıklamış ve bazı olayların sonuçlarından çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi mevcut durumla olması gereken durum arasındaki farkın ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri içerir (Bektaş, 2009: 320). Çağdaş öğrenme ortamlarının amacı öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmaktır ve eğitimciler artık problem çözme becerisini, eğitimin temel öğrenme çıktılarından birisi olarak görmektedir (Jonassen ve Kwon, 2001).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilere geleneksel derslerde sağlanamayan düşünmeyi öğrenme ve problem çözme becerisini öğrenmede yardımcı olan yapısal bir yaklaşımdır (Edens, 2000). Stepien ve Gallagher (1993)’e göre de PDÖ eğitimi alan öğrenciler, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha güçlü problem

çözücüdürler. Öğrenenler PDÖ sürecinde problem çözme aşamalarını tek tek izleyip ilerleyerek çözüme ulaşmışlardır. Problem çözme aşamalarında öğrenenlere ilişkin elde edilen gözlem verileri aşağıdaki gibidir.

“...Tüm öğrenenler senaryoyu okudu ve problem durumunu belirlemek için grup üyeleriyle konuşmaya ve tartışmaya başladılar...Tanımladıkları problemlere olası çözüm yolları üretme aşamasına geçtiler. Tüm gruplar aralarında konuştu ve tartıştı. Olası çözüm yollarını not edip birinci oturumu sonlandırdılar.”

“...İkinci oturum olası çözümlerin gruplarca okunmasıyla başladı...Tüm gruplar probleme ilişkin araştırmalarını sınıfa sunmuş oldu. Araştırmalara ilişkin tüm konuşma ve tartışmalar tamamlanmış oldu. Gruplar son çözümlerini belirlediler.”

“...Gökkuşuğu grubu araştırmalarını sınıfa sundu. Besin zinciri ile ilgili verilen bilgiler hakkında konuşma ve tartışmalar oldu. Gruplar tarlayı farelerin basması ile ilgili son çözümlerini belirlediler.”

PDÖ sürecinde gerçek yaşam problemleriyle yüzleşen öğrenenler, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerle problem çözme becerilerini kullanarak baş edebilir ve durumun üstesinden gelebilirler.

Üçüncü alt problem “*Probleme Dayalı Öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir.

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundan 12 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlar kodlanarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Yanıtlara ait örnek cümleler, frekans ve yüzdeler tablolastırılmış ve bu tablodaki değerlere göre yorumlar yapılmıştır. Öğrencilerin PDÖ yaklaşımı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Örnek Cümleler	Kodlar	Frekans Yüzdeler	
				F	%
Hayat Bilgisi Dersi ve PDÖ	Uygulama	“PDÖ ile ders işlerken çok farklı problemlere çözümler bulmaya çalıştık”	Problem çözme	10	83,3
		“Problemleri çözebilmek için çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaptık.”	Araştırma	7	58,3
		“ Grup arkadaşlarımızla yardımlaşarak çözüme ulaştık ve öğrendik.”	İşbirliği	6	50
		“Kitaplarımızdaki bilgilerin dışında çok farklı kaynaklardan yardım aldık.”	Kitaba bağlı kalmama	3	25
		“Normalden daha fazla çaba gösterdik, biraz yorucu oldu.”	Çaba	1	8,3
	Amaçlar	“Daha iyi öğrenmemizi sağlamak”	Öğrenme	9	75
		“Farklı olaylarda karşılaşılabileğimiz problemleri çözebilmemizi sağlamak.”	Problem çözme	6	50
		“Arkadaşlarımızla birlikte görev paylaşımı yaparak çalışmamızı sağlamak	Grup çalışması yapma	4	33,3
		“İnternette ve ansiklopedilerden araştırma yapmamızı sağlamak.”	Farklı kaynaklardan bilgi edinme	3	25

Tablo 18'in devamı

Kategoriler	Alt Kategoriler	Örnek Cümleler	Kodlar	Frekans Yüzdeler	
				F	%
PDÖ SÜRECİ	Olası Çözümler	“Senaryolardaki verilen bilgilere dikkat ettik”	Senaryolar	6	50
		“Herkes çözümün ne olabileceğini söyledi ve birbirimizi dinledik.”	Düşünce paylaşımı	6	50
		“Daha önceden öğrenmiş olduğumuz bilgiler işimize yaradı.”	Önceki bilgiler	2	16,6
	Senaryolar	“Senaryolarda hep gerçek hayatta görebileceğimiz olaylar vardı.”	Örnek olaylar	6	50
		“Senaryoyu okuduğumuzda açıkça anlayabiliyorduk.”	Seviye	4	33,3
		“Senaryolarla çalışırken çok eğlendik.”	Eğlenceli	4	33,3
	Çözümler	“Çözümlere ulaşabilmek için farklı kaynaklardan araştırmalar yaptık.”	Araştırma	10	83,3
		“Yazdığımız olası çözümlerden faydalanarak çözümü bulduk”	Olası çözümler	8	66,6
		“Grupta herkes fikrini söyledi ve çözümü beraber bulduk.”	Karar verme	7	58,3
	PDÖ' de Değişen Roller	Öğretmen	“Öğretmenimiz derslerde bizi dinledi, bize yardımcı oldu ve tartışmamızı sağladı”	Yönlendirici	5
“ Öğretmenimiz grup çalışmalarını izledi, sadece bazı yerlerde müdahale etti”			Pasif	4	33,3

Tablo 18'in devamı

Kategoriler	Alt Kategoriler	Örnek Cümleler	Kodlar	Frekans Yüzdeler	
				F	%
PDÖ 'de Değişen Roller	Öğrenci	“ Tek başımıza ve grup arkadaşlarımızla birçok araştırma yaptık”	Araştırma	8	66,6
		“Eskisine göre sorumluluklarımız daha fazlaydı.”	Sorumluluk	4	33,3
		“Grupça çalışıp grupta tartışarak öğrendik.”	Grupla çalışma	2	16,6

Tablo 18'de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğrencilerin PDÖ' ye ilişkin görüşleri “Hayat Bilgisi dersinde PDÖ”. “PDÖ süreci”, “PDÖ' de değişen roller” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Hayat Bilgisi dersinin PDÖ ile işlenmesi hakkındaki öğrenci görüşleri “Uygulama” ve “Amaçlar” alt kategorilerinde toplanmıştır.

“Uygulama” alt kategorisinde Hayat Bilgisi dersinde PDÖ yaklaşımının uygulanması ile ilgili öğrencilerin %83,3 'ü çeşitli problemlere çözümler bulmaya çalıştıkları (f=10), %58,3'ü farklı kaynaklardan araştırmalar yaptıkları (f=7), %50'si grup arkadaşlarıyla yardımlaştıkları (f= 6), %25'i bu yöntemle Hayat Bilgisi dersi işlerken ders kitabına bağlı kalınmadığı (f=3), %8,3'ü eskisine göre PDÖ yaklaşımında daha fazla çaba gösterdikleri (f=1) yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde PDÖ yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşlerinden, yaklaşıma oldukça hakim oldukları, PDÖ' nün temel unsurları olan problem çözme, araştırma ve grup çalışmasına çoğunluğun değinmesinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerden bir tanesinin eskisine göre daha çok çaba gösterdiği ve sürecin yorucu olduğu yönündeki görüşü dışındaki tüm görüşler olumlu şekildedir.

PDÖ' nün amaçlarını öğrencilerin %75'i daha iyi öğrenmek (f=9), %50'si farklı durumlarda karşılaşılabileceğimiz problemleri çözmek (f=6), %33,3 'ü gruptakilerle

görev paylaşımı yapmayı sağlamak (f=4), %25'i farklı kaynaklardan araştırma yapmamızı sağlamak (f=3) olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Uden ve Beaumont (2006) PDÖ 'nün amaçları arasında öğrencilere takım olarak nasıl çalışacaklarını öğretmek ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi alırken Delisle (1997) ise yüksek standartlarda öğrenme ve daha fazla başarıyı almıştır. Öğrenci görüşlerinin tüm bunlarla örtüşüyor olması, öğrencilerin PDÖ 'nün amaçlarının farkında olduğunun göstergesidir.

Öğrencilerin PDÖ sürecinde olası çözümlere nasıl ulaştıkları konusundaki görüşlerine bakıldığında; öğrencilerin %50 sinin senaryolardaki bilgilere dikkat ederek (f=6), %50 sinin grup içindeki düşünce paylaşımlarından yola çıkarak (f=6), % 16,6'sının daha önce öğrenmiş oldukları bilgilerden yola çıkarak (f=2) olası çözümlere ulaştıkları görülmüştür.

Beklenildiği gibi öğrenciler, olası çözümlere senaryolardaki problemler üzerinde düşünerek, düşüncelerini grup içerisinde tartışıp paylaşarak ve önceden edinmiş oldukları bilgilerden yola çıkarak ulaşmışlardır.

Öğrencilerin PDÖ senaryoları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %50'si senaryoların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri örnek olaylardan oluştuğunu (f=6), % 33, 3'ü senaryoları açıkça anlayabildiklerini (f=4), %33,3'ü de senaryolarla çalışmanın oldukça eğlenceli olduğunu (f=4) ifade etmişlerdir.

Duch (2001), PDÖ yaklaşımında senaryoların özellikleri arasında öğrencinin ilgisini çekmeyi başarabilecek ve gerçek dünya ile mutlaka bir yönden bağlantı kurabilecek nitelikte olmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin PDÖ senaryoları hakkında görüşleri de, senaryoları eğlenceli buldukları ve senaryoların gerçek hayatta görebilecekleri olaylardan oluştuğu yönündedir.

Öğrencilerin PDÖ sürecinde çözümlere ulaşma yollarına ilişkin, %83,3'ünün çözümlere farklı kaynaklardan araştırmalar yaparak ulaştıkları (f=10), %66,6'sının yazdıkları olası çözümlerden faydalanarak çözümü buldukları (f=8), % 58,3'ünün de grup arkadaşlarıyla fikir paylaşımı yapıp çözüme beraber ulaştıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

PDÖ etkinliklerinde öğretmen kolaylaştırıcı ve yönlendirici rolündedir. Çalışmaların yoğunlaştığı gruplarda verdiği destekle grupların ilerlemesini kolaylaştırır, öğrencilerin hedefleri anlamasına yardım eder ve açık olmayan noktaları netleştirir (Yavuz, 2005, s:215).

PDÖ yaklaşımında öğretmenin rolüne ilişkin öğrencilerin % 41,6'sının öğretmenlerinin PDÖ sürecinde onlara yardımcı olup tartışmalarını sağladığını (f=5), %33,3'ünün de öğretmenlerinin grup çalışmalarını izlediğini ve sadece bazı yerlerde müdahale ettiği (f=4) yönünde görüş bildirdiği görülmüştür.

PDÖ yaklaşımında, birer problem çözücü olarak öğrenciler, karşılaştıkları problemlere çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak çözüm önerileri üretirler, süreçte keşfetme ve öğrenme sorumlulukları vardır.

PDÖ' de öğrencilerin kendi rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, % 66,6'sının süreçte, bireysel ve grupça birçok araştırma yaptıkları (f=8), %33,3'ünün eskisine göre sorumluluklarının arttığı (f=4), %16,6'sının grupça çalışıp grupta tartışarak öğrendikleri (f=2) yönünde ifadelerinin bulunduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine de bakılarak, PDÖ sürecinde öğrenci rollerinin farklılaştığı, eskisine göre öğrenmenin sorumluluğunu daha çok üstlendikleri, problemlere çözüm yolları bulmak için araştırarak işbirlikli öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı Üzerine Etkisi

Dördüncü alt problem *“Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”* şeklinde belirtilmiştir.

Uygulama sırasında kullanılan “Probleme Dayalı Öğrenme” yaklaşımının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan başarı testine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve bunlara bağlı olarak yorumlar yapılmıştır.

Tablo 19
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin
“Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
ÖN TEST	Deney Grubu	33	13,7273	3,01323	,52454	55	1,067	,290
	Kontrol Grubu	24	12,8750	2,92385	,59683			

Tablo 19’ a göre; deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test puanlarının aritmetik ortalaması 13,72 ve kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 12,87 olarak bulunmuştur. Buna bağlı olarak ortalamalar arasındaki puan farkı 0,85 olarak hesaplanmaktadır. Grupların başarı testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile bulunmuş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(55)}=1,067$ $p>0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının denkleğinin göstergesidir.

Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları



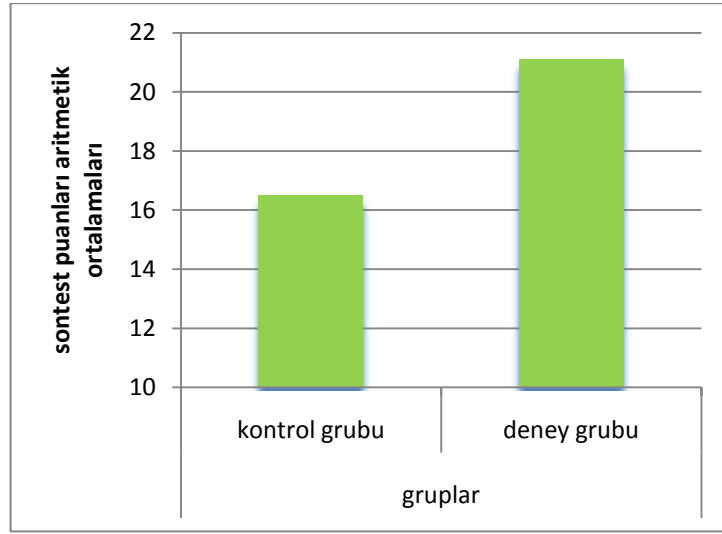
Şekil 4’te kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Şekil 4’e göre; grupların ön test puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 20
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Puanlarına İlişkin
“Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
SON TEST	Deney Grubu	33	21,1212	2,36851	,41230	55	6,298	,000
	Kontrol Grubu	24	16,5000	3,17600	,64830			

Tablo 20 ‘ye göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanlarından elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması 21,12 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması da 16,5 olarak hesaplanmıştır. Buna bağlı olarak ortalamalar arasındaki puan farkı 4,62 olarak hesaplanmaktadır. Grupların başarı testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(55)}=6,298$ $p<0.05$) gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Şekil 5’de kontrol ve deney gruplarının son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Şekil 5’e göre; kontrol ve deney gruplarının aritmetik ortalama puanlarının arasında deney grubu lehine 4,6 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu da, deney grubunda uygulanan PDÖ yönteminin başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 21
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin
“Bağımlı Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
Deney Grubu	Ön Test	33	13,7273	3,01323	,52454	32	-30,545	,000
	Son Test	33	21,1212	2,36851	,41230			

Tablo 21’e göre; deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 13,7, son test puanlarının aritmetik ortalaması 21,1 olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test aritmetik ortalamaları arasında 7,4 puanlık bir artış hesaplanmaktadır. Deney grubu başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın

olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(32)} = -30,545$ $p < 0.05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, PDÖ yaklaşımının öğrencilerin başarısını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 22

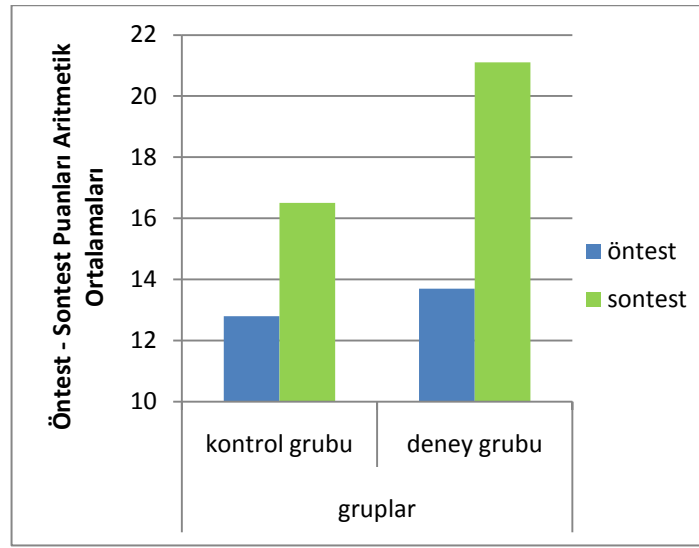
**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
“Bağımlı Gruplar İçin t Testi” Sonuçları**

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
Kontrol Grubu	Ön Test	24	12,8750	2,92385	,59683	23	-8,898	,000
	Son Test	24	16,5000	3,17600	,64830			

Tablo 22’ye göre; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 12,8, son test puanlarının aritmetik ortalamasının da 16,5 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 3,7 puanlık bir artış hesaplanmaktadır. Kontrol grubu başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(23)} = -8,898$ $p < 0.05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu başarı testi ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olması, İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programının öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir.

Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test - Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Şekil 6’da kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması verilmiştir. Bu grafikte deney grubunun başarısındaki artış miktarı kontrol grubunun başarısındaki artış miktarından daha fazladır. Bu durum, deney grubunda uygulanan PDÖ yaklaşımının, kontrol grubunda uygulanan mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ***“Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersi ürün dosyasından alınan puanlar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?”*** şeklinde belirtilmiştir.

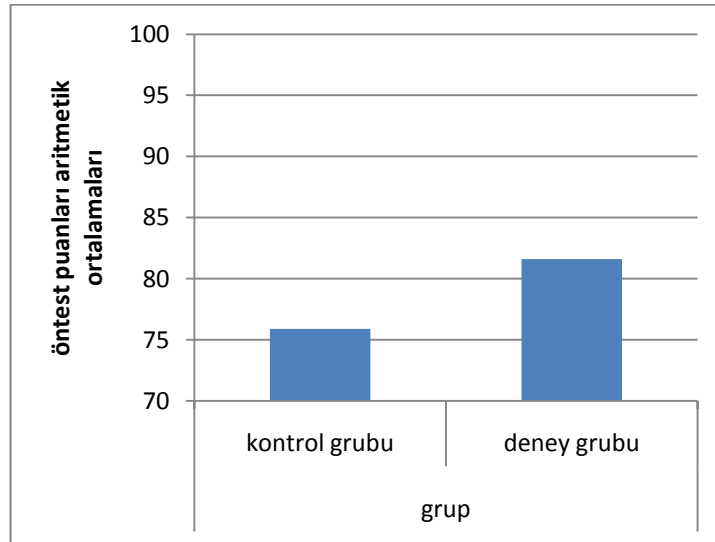
“Probleme Dayalı Öğrenme” yaklaşımının öğrenci ürün dosyası puanlarına etkisinin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarını oluşturan ürün dosyası puanlama yönergelerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve buna bağlı olarak yorumlar yapılmıştır.

Tablo 23
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin
“Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						sd	T	P
ÖN TEST	Deney Grubu	33	81,6667	11,05573	1,92456	55	1,715	,092
	Kontrol Grubu	24	75,9167	14,25823	2,91045			

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test toplam puanları ortalaması 81,66, kontrol grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test puanları ortalaması 75,91’dir. Grupların ürün dosyası ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile bulunmuş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(55)}=1,715$ $p>0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Her iki grubun ürün dosyası puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları



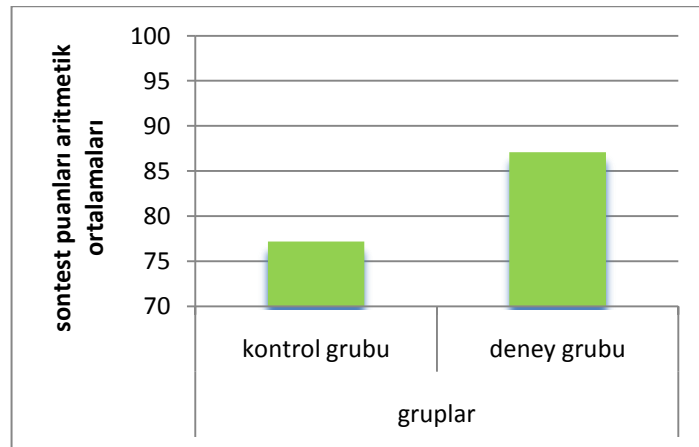
Şekil 7’de kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Şekil 7’ye göre; grupların ürün dosyası ön test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında önemsenecek bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 24
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Puanlarına İlişkin
“Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
SON TEST	Deney Grubu	33	87,0909	10,26938	1,78767	55	3,051	,004
	Kontrol Grubu	24	77,2500	14,10597	2,87937			

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ürün dosyası son test toplam puanları ortalaması 87,09, kontrol grubu öğrencilerinin ürün dosyası son test puanları ortalaması 77,25’dir. Buna bağlı olarak ortalamalar arasındaki puan farkı 9,84 olarak hesaplanmaktadır. Grupların ürün dosyası son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(55)}=3,051$ $p<0.05$) gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Şekil 8’de deney ve kontrol gruplarının ürün dosyasından aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Şekil 8’e göre; aritmetik ortalamalardaki 9,84 farkla deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılıdır. Bu durum deney grubunda uygulanmakta olan PDÖ yönteminin etkililiğini göstermektedir.

Tablo 25
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
“Bağımlı Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						Sd	T	P
Deney Grubu	Ön Test	33	81,6667	11,05573	1,92456	32	-7,543	,000
	Son Test	33	87,0909	10,26938	1,78767			

Tablo 25’e göre; deney grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test puanlarının aritmetik ortalaması 81,66, son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 87,09 olarak hesaplanmıştır. Ön ve son test puanları aritmetik ortalamaları arasında 5,43 puanlık bir artış bulunmaktadır. Deney grubu ürün dosyası ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(32)} = -7,543$ $p < 0.05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

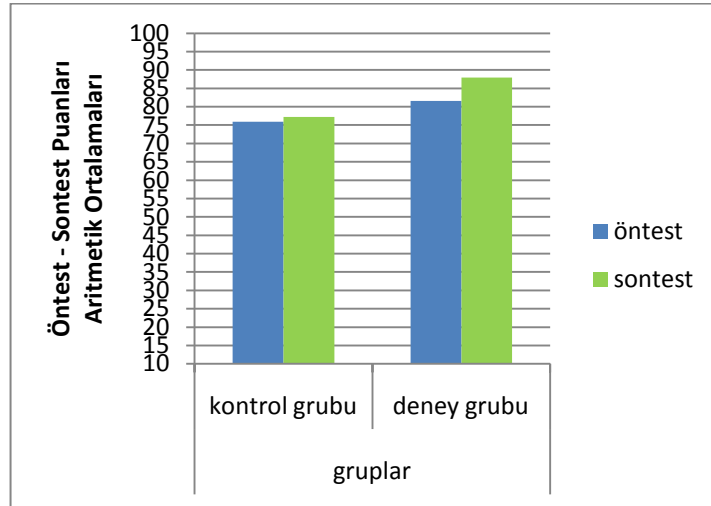
Buna bağlı olarak; deney grubunda uygulanan PDÖ yönteminin öğrencilerin ürün dosyası puanlarını ve başarısını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 26
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
“Bağımlı Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

	GRUPLAR	N	X	Standart Sapma	Standart Hata	İlişkisiz Grup “t” testi		
						sd	t	P
Kontrol Grubu	Ön Test	24	75,9167	14,25823	2,91045	23	-2,892	,008
	Son Test	24	77,2500	14,10597	2,87937			

Tablo 26'ya göre; kontrol grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test puanlarının aritmetik ortalaması 75,91, son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 77,25 olarak hesaplanmıştır. Ön ve son test puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark 1,34 puanlık bir artış bulunmaktadır. Kontrol grubu ürün dosyası ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile hesaplanmış, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(23)} = -2,892$ $p > 0.05$) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test - Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları



Şekil 9'da kontrol ve deney gruplarının ürün dosyasından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubunun ürün dosyası puanlarındaki artış miktarı kontrol grubundakinden fazladır. Bu durum; deney grubunda uygulanmış olan PDÖ yönteminin öğrenci ürün dosyası puanlarını ve buna bağlı olarak da başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Probleme Dayalı Öğrenme” uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın başlangıcında, Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ile ilgili literatür taraması yapılmış ve PDÖ’ye ilişkin çeşitli uygulama örnekleri incelenmiştir. Buradan elde edilen bilgiler ve mevcut Hayat Bilgisi öğretim programından yararlanılarak “Dün, Bugün Yarın” teması için PDÖ yaklaşımına uygun öğrenme süreçleri düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 57 ilköğretim 3. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 33’ü deney, 24’ü de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile altı haftalık PDÖ uygulaması yapılmıştır ve bu süre boyunca öğrenenler on beş senaryoyla çalışmışlardır. Kontrol grubu ise, mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programını ve PDÖ yaklaşımına dayalı herhangi bir uygulama içermeyen etkinlikleri uygulamış aynı zamanda bu grupta yapılan çalışmalar süreç içerisinde araştırmacı tarafından takip edilmiştir. Kontrol grubu etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada PDÖ yaklaşımın etkililiğini sınımaya yönelik olarak öğrenenlerin akademik başarı düzeylerinin artıp artmadığına bakılmış, PDÖ yaklaşımına ilişkin öğrenenlerin görüşleri ortaya çıkarılmış ve PDÖ sürecinde öğrenen davranışları gözlemlenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar, Tartışmalar

Probleme dayalı Öğrenme ortamında öğrenenler arası etkileşimin hangi yönde gerçekleştiğini belirlemek üzere elde edilen gözlem notları, sınıfın fiziksel düzeni, sınıftaki gürültü durumu, etkin katılım, etkili iletişim ve etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygılı olması, bilgi, kaynak ve görev paylaşımı, sorumluluk alma ve çaba gösterme boyutlarında incelenmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Sınıf düzeni PDÖ yaklaşımının uygulanabilmesi için hem öğrenciler hem de eğitim yönlendiricisi açısından elverişli şekilde düzenlenmiştir.
- Öğrenen gruplarında diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde gürültü oluşmuştur. Grup içindeki tartışmalar ve karşılıklı soru- cevaplar bu gürültünün nedenidir.
- Öğrenenler tartışma, araştırma ve sunumlarıyla sürece etkin katılım göstermişlerdir. Bu durumun öğrenenlerin kendilerini ifade edebilme ve iletişim kurma yeteneklerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir.
- Sorular sorma, açıklama yapma, örnekler verme, eleştirme ve de tartışma yoluyla sınıf ortamında çift yönlü bir etkileşim oluşmuştur. Aynı zamanda öğrenenler süreç içerisinde sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmışlardır. Öğrenme ortamında olumlu yönde iletişim ve etkileşimin olması öğretimin kalitesini arttırmaktadır.
- Uygulamaya ilk başlandığı zamanlarda bazı gruplarda öğrenenler görüşlerinin arkadaşları tarafından ciddiye alınmadığını yönlendiriciye ifade etmişlerdir; fakat süreç ilerledikçe gruplardan bu yönde hiçbir olumsuz tepki gelmediği görülmüştür. Genel anlamda grup içerisindeki tartışma ve konuşmalarda öğrenenler birbirlerinin fikirlerini merakla dinlemişler hatta tartışmalara katılmayan öğrenenleri de sürece katmak için onlara çeşitli sorular yöneltilmişler

ve cevaplar almışlardır. Bu durum öğrenenlerin farklı görüşlere saygı düzeylerini arttırmış ve çoklu bakış açısı kazanmalarını sağlamıştır.

- Öğrenenler süreç içerisinde sınıf içinde ve dışında araştırmalarını sürdürmüş, bu konuda çeşitli görev dağılımları yapmış ve çeşitli kaynaklara ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırma sonuçlarını ve materyalleri birbirleriyle paylaşarak bilgilerini zenginleştirmişlerdir.
- Öğrenenler grup içerisinde yapılan çalışma ve araştırmalarda üzerilerine düşen görevleri yerine getirmek durumunda kalmış ve böylelikle öğrenenlerin sorumluluk bilinçleri artmıştır. Grup içerisinde aldıkları görevlerle grubun bir parçası olarak kendilerini değerli hissetmeleri sağlanmıştır.

Probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenen rollerini belirlemek üzere elde edilen gözlem notları ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma, yaparak-yaşayarak öğrenme, araştırma yapma ve kaynak kullanma, üst düzey düşünme becerileri kullanma boyutlarında incelenmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Öğrenenler senaryolardaki problemlere çözüm yolları bulmaya çalışırken ilk olarak, o problem durumuna ilişkin daha önceden edinmiş oldukları bilgileri kullanmışlardır. Yaptıkları araştırmalar sonucu edindikleri yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek bütünleştirmişlerdir.
- Öğrenenlerin süreçte yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinde bulunması, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.
- Öğrenenler senaryolardaki problem durumlarına karşı merak duymuşlar, çözüme ulaşmak için farklı kaynaklardan araştırmalar yapmışlardır. Öğrenenler süreç içerisinde kitap, dergi gibi kaynaklarla beraber internetten de faydalanmışlardır. Bu durum öğrenenlerin araştırma becerisi kazanmasında ve geliştirmesinde etkili olmuştur. Öğrenenler, kaynaklara ve buna bağlı olarak bilgiye kendi çaba ve yaşantılarıyla ulaştıkları için bu durum, edinilen bilgilerin kalıcılığını de olumlu yönde etkilemiştir.

- Probleme Dayalı Öğrenme sürecinde öğrencilerin senaryodaki problem durumlarına hayal güçlerini kullanarak farklı çözüm yolları üretmeleri, sunumlarında özgün etkinlikler ve materyaller kullanmaları yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamıştır.
- Öğrenciler süreç içerisinde problemleri tanımlamış, problemlerin nedenlerini sorgulamış, buna bağlı olarak olası çözüm yolları üretmişlerdir. Yaptıkları araştırmalar ve tartışmalar sonucunda problemlerin çözüm yollarına karar vermişlerdir. Problemlerin nedenlerini sorgulama ve çözüm yollarına karar verme süreçleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkıda bulunmuştur.
- Öğrenciler PDÖ sürecinde öncelikle problem durumlarını tanımlamış, tanımladıkları problemlere olası çözümler üretmiş, yaptıkları araştırmalar sonucu edindikleri bilgileri kullanarak çözümlerin uygunluğunu sınıamış ve son çözümlere ulaşmışlardır. Böylelikle problem çözme aşamalarını tek tek izleyip ilerleyerek çözüme ulaşan öğrenenler problem çözme becerisi kazanmışlardır.

Araştırmada kullanılan “Gözlem Kod Listesi”nden elde edilen sonuçlarla, kod listesinin yer aldığı Erdem (2006)’in çalışmasında gözlem notlarına ilişkin ulaştığı sonuçlar paralellik göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda; uygulama, amaçlar, olası çözümler, senaryolar, çözümler, öğretmen ve öğrenci alt kategorileri oluşturulmuştur.

- Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde PDÖ uygulamasına ilişkin, problemlere çözüm yolları bulmaya çalıştıkları, araştırma yaptıkları, işbirliği içinde oldukları

yönündeki görüşleri ve yöntemin öğrenmeyi, problem çözmeyi, grup çalışması yapmayı farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi amaçladığı yönündeki görüşleri ile yöntem hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna varılmıştır.

- Öğrencilerin olası çözümlere senaryolardan yola çıkarak önceki bilgilerini ve paylaştıkları fikirleri kullanıp ulaştıkları sonucuna varılmıştır.
- Öğrenciler senaryoların gerçek hayattaki olaylara benzediği, senaryoların seviyelerine uygun ve eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.
- Öğrenciler probleme ilişkin son çözümlere, olası çözümlerden yola çıkarak yaptıkları araştırma ve grup içi tartışmalar doğrultusunda ulaştıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler süreçte öğretmenin yönlendirici fakat müdahaleci olmayan, kendilerinin ise araştıran, sorumluluk alan, grup içerisinde çalışmalar yürüten bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir.
- Bazı öğrenciler araştırma yaparken bazı sorunlarla karşılaştıkları, bu süreçte zorlandıklarını belirtmişler, bazen bu konuda arkadaşlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin PDÖ yaklaşımını benimsedikleri, bu yaklaşımla öğrenmekten hoşlandıkları ve bu yaklaşımdan olumlu yönde etkilendikleri ortaya çıkmaktadır. Elde edilen sonuç; Uluç (2009) 'un "Problem Temelli Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi" çalışmasında öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrenmekten hoşlandıklarının belirlenmesi sonucuyla; aynı zamanda Akpınar ve Ergin (2005)'in "Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri" çalışmasında PDÖ'nün değişik boyutlarına yönelik öğrencilerin olumlu görüş bildirmeleri sonucuyla da örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

Nicel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç, Tartışmalar

Hayat Bilgisi dersinde PDÖ' nün akademik başarıya etkisine ilişkin başarı testi ve ürün dosyasından alınan puanlar incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalar aşağıda verilmiştir.

Başarı Testi

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının denkliliğini göstermektedir.
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre PDÖ yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenci başarısı artışı kontrol grubuna göre daha yüksektir.
- Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test- son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre son test lehine bir artış olduğu görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test-son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre son test lehine bir artış olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden aldıkları başarı testi ön test- son test puanları göz önüne alındığında; deney grubunun başarısındaki artış miktarının kontrol grubunun başarısındaki artış miktarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan PDÖ yönteminin, kontrol grubunda uygulanan mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programına göre başarı düzeyini arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Ürün Dosyası

- Deneysel ve Kontrol grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test puan ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları, araştırma öncesinde deneysel ve kontrol gruplarının denkliliğini göstermektedir.
- Deneysel ve Kontrol grubu öğrencilerinin ürün dosyası son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre PDÖ yönteminin uygulandığı deneysel grubundaki öğrenci başarısı artışı kontrol grubuna göre daha yüksektir.
- Deneysel grubu öğrencilerinin ürün dosyası ön test- son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre son test lehine bir artış olduğu görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test-son test puan ortalamaları arasında, yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre son test lehine bir artış olduğu; fakat ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden aldıkları ürün dosyası ön test- son test puanları göz önüne alındığında; deneysel grubunun başarısındaki artış miktarının kontrol grubunun başarısındaki artış miktarından daha fazla olduğu ve kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, deneysel grubunda PDÖ yönteminin kullanılmasının, kontrol grubunda mevcut Hayat Bilgisi Öğretim programının kullanılmasına göre ürün dosyası puanları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Hayat Bilgisi dersinde akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlköğretimde, PDÖ' nün başarı düzeyi üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar daha çok Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler dersleri üzerine odaklanmıştır.

Sifoğlu (2007), “ İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yapısalıcı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmasında, yapısalıcı yaklaşımın da probleme dayalı öğrenme yaklaşımının da başarı düzeyini arttırmada etkili olduğunu; fakat probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yapısalıcı öğrenme yaklaşımına göre başarı düzeyini arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özgen (2007), matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Tavukçu (2006), Fen Bilgisi dersinde PDÖ’ nün öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu, geleneksel yöntemin ise kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıyı arttırmada anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Deveci (2002), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır.

Deveci (2002), Tavukçu (2006), Özgen (2007), PDÖ yaklaşımının akademik başarıyı arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmış, Sifoğlu (2007) ise PDÖ’ nün akademik başarıyı arttırmada yapısalıcı yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Hayat Bilgisi dersinde uygulanan bu çalışma ve diğer sözü geçen tüm çalışmaların ortak sonucu probleme dayalı öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu yönündedir.

Öneriler

- Yapılan araştırmada PDÖ yaklaşımın ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı öğrenci gruplarında 1. ve 2. sınıflarda PDÖ' nün Hayat Bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi incelenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş olan yeni ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı esas almaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin de yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu söylenebilir; fakat ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde; kullanılan yaklaşım ve öğrenme etkinliklerinin tam anlamıyla PDÖ' ye ilişkin bir uygulaması olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersi öğretmen kılavuz kitaplarında PDÖ yöntemine belirgin olarak yer verilmesi, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında PDÖ yöntemine tam olarak uygun öğrenme etkinliklerinin yer alması önerilebilir .
- Araştırmada PDÖ yönteminin Hayat Bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisinin incelenmesi ilköğretim 3.sınıf 3. tema konularıyla sınırlı kalmıştır. Bu yaklaşım farklı temalarda uygulanabilir.
- Öğrenciler PDÖ yaklaşımını uygulamakta zorlanabilirler. Bu nedenle öğrencilere uygulama öncesinde yaklaşımla ilgili bilgiler verip açıklamalar yapılmalıdır.
- PDÖ yaklaşımının uygulanacağı sınıfın ortamı gerek oturma düzeni gerek kaynak donanımı açısından uygun şartlara sahip olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Costructivist Cautions. **Phi Delta Kappan**. (February 1997). p: 444-449.
- Akar, H. Ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> (04.01.2011).
- Akınoğlu, O. Öztürk, C. Ve Dilek, D. (Ed.). (2004). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, E., Ergin, Ö. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 9, 3-14. (Bahar 2005)
- Aksoy, B. (2004). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alavi, Christine (Ed.). (2002). **Problem-Based Learning in a Health Sciences Curriculum**. London: Routledge
- Arter, J.A., Spandel, V., Culham, R. (1995). **Portfolios for Assesment and Instruction**. ERIC Digest, ED 388890.
- Asan, A., Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/asan.htm> (18.03.2011)
- Aydın, H. (2007). **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods. **Medical Education**. Volume:20. (pp. 481-486)
- Barrows, H. (2002). Is It Truly Possible to Have Such A Thing as PBL?. **Distance Education**. Vol: 23(1), 119-122.

- Bay, E., Ozan, C., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Taşgın, A., Küçüköğlü, A., Köse, E. (2010). **Öğretmen Adaylarının Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarındaki Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri**. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. (16-18 Mayıs 2010). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baysal, Z. N., Öztürk, C. (Ed.). (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bektaş, M., Horzum, B. Öğülmüş, S. (Ed.). (2009). Hayat ve Hayat Bilgisi Dersi. **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Belet, S. D. (1999). **İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Belet, Ş.D. (1999). İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9 (1-2), 77-91.
- Bilek, E. (2009). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bonwell, C., Eison, J.A. (1991). **An Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. Eric Higher Education Reports, Eric No: ED340272. Washington DC.
- Brooks, J., G., Brooks, M, G., (1993). **In Search For Understanding: The Case for Constructivist Classroom**. Alexandria, Virginia USA: ASCD
- Burgaz, B. Erdem, E. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Senaryolardaki, Problem Durumlarını Belirleme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Eurasian Journal of Educational Research**. 24, pp.66-76.
- Burgess, H. (1992). **Problem-Led Learning for Social Work: The Enquiry and Action Approach**. London: Whiting and Birch.
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.). (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Chenoweth, D.H. (2002). **Evaluating Worksite Health Promotion**. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Chin, C., Chia, L. (2004). Problem-Based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction, **Science Education**. 88(5), 707-727.
- Christensen, O.R. (2008). Closing The Gap Between Formalism and Application-PBL and Mathematical Skills in Engineering: An International Journal of the IMA. **Teaching Mathematics and It's Applications**, 27(3), 131-139.
- Cizek, J.G. (1988). The Assesment Revolutions Unfinished Business. **Kappa Delta Pi Record**. 34(4), 144-149.
- Clouston, T., Westcott, L., Whitcombe, S., Riley, J., Matheson, R. (2010). **Problem-Based Learning in Health and Social Care**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cropley, A.J. (2001). **Creativity in Education & Learning: A Guide for Teachers and Educators**. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Çuhadaroğlu, F., Karaduman, A., Önderoğlu, S., Karademir, N., Şekerel, B. (2003). **Probleme Dayalı Öğrenme Oturumları Uygulama Rehberi**. Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi ve Bilimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çengelöglu, G.D. (2005). Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Sönmez Ektem, I. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 17, 179-190.
- Çilenti, K. (1988). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dahlgren, M.A., Öberg, G. (2001). Questioning to Learn and Learning to Question: Structure and Function of Problem-Based Scenarios in Environmental Science Education. **Higher Education**. Volume:41. (pp. 263-282)
- Delisle, R. (1997). **Use Problem-Based Learning In the Classroom**. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

- Demir, M. R., (2008). İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2008). **Yapılandırmacı Eğitim**. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. (03-04 Nisan 2008). Harp Akademileri Basımevi.
- Deveci, H. (2002). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersle İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına, ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dicle, O. (Ed.). (2002). **Probleme Dayalı Öğrenim**, DEÜ Tıp Fakültesi, Eğitimcilerin Eğitim Komitesi. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dolmans, D. H., Grave, W. S., Wofhagen, I.H.A.P, Vleuten, C.P. (2005). Problem-Based Learning: Future Challenges for Educational Practise and Research. **Medical Education**. Volume:39, July 2005. (pp:732-741)
- Duch, B., Groh, S. Allen, D. (2001) **The Power of Problem-Based Learning**. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Dunlap, J.C. (1997). The Relationship of Problem Based Learning to Life-Long Learning, Dissertation Abstracts International, 58, 1:71.
- Dunlap, J.C. (2005). Changes In Students' Use of Lifelong Learning Skills During A Problem-Based Learning Project. **Performance Improvement Quarterly**. 18 (1), 5-33.
- Edens, K.M. (2000). Preparing Problem Solvers for The 21. Century Through Problem Based Learning. **College Teaching**. Spring, Vol: 48 (2), 55-60.
- Erdem, E. (2006). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2006). **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Fidan, Nurettin (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.
- Güleryüz, H. (2008). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günhan Cantürk, B., Başer, N. (2009) Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. (Haziran 2009). Sayı 1 s: 134-155.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem Based Learning: What and How to Students Learn? **Educational Psychology Review**. 16 (39), (pp. 235-263)
- Hmelo- Silver, C.E., Duncan, G. D., Chinn, C.A. (2006). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. **Educational Psychologist**. 42 (2), 99-107.
- Honebein, P.C. (1996). G.B. Wilson (Ed.). **Constructing Learning Environments: Case Studies in Instructional Design**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, Inc.
- Hong, N.S. (1998). The Relationship Between Well-Structured and Ill- Structured Problem Solving In Multimedia Simulation. Unpublished Dissertation. The Pennsylvania State University, USA.
- http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf (20.01.2010)
- http://www.vcu.edu/cte/resources/nfrg/11_07_problem_based_learning.htm (12.05.2010).
- Işık, D. E. (2007). Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnel, D., Balım, A.G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 1, s: 1-13.
- İşman, A. (1999). **Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın (Constructivism) Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi**. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F. Horzum, B. Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalci Yaklaşım. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Cilt:1, Sayı:1.
- Johnson, D., Johnson R., Smith Karl. (1991). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. Edina MN: Interaction Book Company.
- Jonassen, D.H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structuredand Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. **Educational Technology: Reasearch and Development**. 45 (1), (pp.65-94).
- Jonassen, D.H., Kwon, H.I. (2001). Communication Patterns in Computer Mediated Versus Face to Face Group Problem Solving. **Educational Technology Research and Development**. 49 (1), (pp.35-51)
- Jonassen, D.H., Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving. **Educational Technology: Research and Development**. 50(2), 65-77.
- Julyan, C., Duckworth, E., C.T. Fosnot (Ed.). (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning Science. **Constructivism: Theory, perspectives and Practise**. (pp. 55-72). New York: Teachers College Press.
- Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalem, S, Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 3(2), 433-461.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 20. (s. 185-192).
- Kara, K. (2008). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Karabağ, G., Tay, B. (Ed). (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi. **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Karakaş, M. (1998). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Poblemler Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. (Ekim 2007). 15 (2), s.561-578.
- Lambros, A. (2002). **Problem-Based Learning in K-8 Classrooms**. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Liu, C., Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and It's Criticisms Examined. **International Educational Journal**. s: 386-399
- Mallery, A. L. (2000). **Creating a Catalyst for Thinking: The Integrated Curriculum**. Boston: Bacon and Allyn.
- Marlowe, B. Ve Page, M.L. (2005). **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. California: Corwin Press.
- Mayer, R. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?. **American Psychologist**. (January 2004). p: 14-19
- MEB, TTKB (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Basımevi.
- Nowak, J.A. (2001). The Implications and Outcomes of Using Problem-Based Learning to Teach Middle School Science. Unpublished Dissertation, Indiana University, Indiana, USA.
- Özden, Y. (2000). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, K. (2007). Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünlerine Etkileri. Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özkan, H. (2009). 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özvarış, Ş.B., Demirel, Ö. (2002). **Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi**. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi.
- Phye, G.D. (1997). **Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge**. San Diego: Academic Press.
- Pritchard, A., Woollard, J. (2010). **Constructivism and Social Learning**. New York: Routledge.

- Robins, J. (2005). Beyond the Bird Unit. *Teacher Librarian*. 33 (2), (pp.8-19).
- Saban, A. 2004. **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). **Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Schmidt, H.G., Moust, J.H.C. (1998). Processes That Shape Small-Group Tutorial Learning. A Review of Research. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Yayıncılık.
- Sifoğlu, N. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yapısalcı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, S. (2005). Örnekolaya Dayalı Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, V. (2009). **Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stattenfield, R., Evans, R. (1996). **Problem Based Learning for Traditional and Student Ability Level**. Studies in Teaching 1996 Research Digest, Annual Research Forum Department of Education Wake Forest University. (pp.71-75).
- Stepien, W., Gallagher, S.A. (1993). Problem-Based Learning: As Authentic As It Gets. **Educational Leadership**. (April, 1993, pp.25-28).
- Süzen, S. (2007). Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, O.S. (2003). **Problem- Based Learning Innovation**. Singapore: Cengage Learning.

- Tan, O.S. (2003). Student's Experiences in Problem-Based Learning: Three Blind Mice Episode or Educational Innovation?. **Innovatio in Education and Teaching International**. 41(2). 169-184.
- Tan, O.S. (2009). **Problem Based and Creativity**. Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Tavukçu, K. (2006). Fen Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Torp, L., Sage, S. (2002). **Problems As Possibilities, Problem Based Learning For K-16 Education**. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türer, C. (1992). Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretim Şekli. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8. s: 259-262.
- Türkyılmaz, Ş. (1972). **Özel Öğretim Metotları**. Ankara: Ankara Yarıaçık Cezaevi Matbaası.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 6(24), 543-559.
- Uden, L., Beaumont, C. (2006). **Technology and Problem-Based Learning**. USA: Idea Group Inc.
- Uluyol, Ç. (2009). Problem Temelli Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1. s:19-36.
- Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset.
- Ün. A.,K. (1992). **İşbirlikli Öğrenme- Kuram Araştırma Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Ün A., K. (2007). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ün A., K. (2009). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Wood, D.F. (2003). Abc of Learning and Teaching in Medicine: Problem Based Learning. **Clinical Review**. (February, 2003). 326 (7384), pp.328-330

- Woolfolk, A. (2006). **Educational Psychology**. USA: Allyn and Bacon.
- Wright, M.D., Foster, P.N. Constructive Activity for Teaching Elementary-School Math and Communications. **Technology Teacher**. (October 1996). (pp:20-25)
- Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, S. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, S., Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. **İlköğretim Online**. 4(1), 42-52.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998 s: 68-75
- Yavuz Eren, K. (2005). **Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemi**. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK -1**GÖZLEM KOD LİSTESİ****GÖZLEM BOYUTLARI**

1. **Sınıf Düzeni:** Sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin bilgiler (masa ve sandalyelerin düzeni, aydınlatma, tahtanın, pencerelerin yeri, perde, sınıf iklimi vb.) sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğrenci sayısı, cinsiyetleri), psikolojik ortama ilişkin bilgiler, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış biçimleri (sözel ve sözel olmayan davranışlar yoluyla duyguları ifade etme vb).
2. **Sınıf İçi Etkileşim:** Öğretmen ve öğrenciler ile öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri.
3. **Öğretmen Rolü:** Sınıf içindeki rollere ve sorumluluklara ilişkin bilgiler, öğrencilerin beklentilerinin alınması, yönlendirme vb.
4. **Öğrenci Rolü:** Sınıf içindeki rollere ve sorumluluklara ilişkin bilgiler, tartışma süreci, grupta çalışma süreci, öğrencilerin beklentileri vb.

KODLAMA LİSTESİ

Aşağıda yer alan kodlama listesi, sınıf içinde gözlem yapacak kişinin öncelikle dikkat etmesi gereken boyutları ortaya koymaktadır. Bu kod listesi gözlem sürecinde elde edilen verilere göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenecektir.

1. Öğrenme Ortamı

- 1.1. Sınıfın fiziksel düzeni
- 1.2. Gürültü
- 1.3. Etkin katılım
- 1.4. Öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma (öğrenci-öğretmen, beyin fırtınası, soru-cevap vb.)
- 1.5. Eğlenceli/sıkıcı ortam
- 1.6. Etkili iletişim (sözel ve sözel olmayan)
- 1.7. Gerçek duruma uygun davranma
- 1.8. Sessizlik

2. Öğrenci:

- 2.1 Etkinliğe hazırlık
- 2.2 Kendi öğrenmesini yönlendirme (Grup içinde sorumluluk alma, karar verme meraklı ve ısrarcı olma, bağımsız çalışma vb.)
- 2.3 Dinleme
- 2.4 Paylaşma
- 2.5 Etkin katılım
- 2.6 Ön bilgileri kullanma-bilgileri organize etme
- 2.7 Kaynak kullanma
- 2.8 Öğrenme materyallerini kullanma
- 2.9 Zamanı etkili kullanma

- 2.10 Akıl yürütme/yaratıcı fikirler ortaya çıkarma
- 2.11 Eksik tamamlama
- 2.12 Yanlış düzeltme
- 2.13 Birbirlerinin fikirlerine saygılı olma
- 2.14 Dikkat yoğunluğu
- 2.15 İsteklilik
- 2.16 Heyecan
- 2.17 Eğlenme
- 2.18 Çaba gösterme
- 2.19 İş içi ve dışı davranış
- 2.20 Tartışma
- 2.21 Grup çalışmasına odaklanma
- 2.22 Gerçek yaşamdan örnek verme
- 2.23 Dayanışma

3. Grupla yaptıkları davranışlar:

- 3.1 Beraber yanıt verme
- 3.2 Beraber soru sorma
- 3.3 Grup içinde birbirini destekleme
- 3.4 Bilgiyi paylaşma
- 3.5 Kaynakları paylaşma

4. Yönlendirici:

4.1 Mesleki Özellikler

- 4.1.1 Planlama
- 4.1.2 Grup ruhu oluşturma
- 4.1.3 Zamanı etkili kullanma
- 4.1.4 Soruyu açıklama
- 4.1.5 Düşünmeye yönelik açık uçlu soru sorma
- 4.1.6 Öğrenme hedefine uygun yönlendirme
- 4.1.7 Öğrenmeleri değerlendirme (izleme, süreç değerlendirme, gözlemlenme)
- 4.1.9 Yanıtı doğrudan vermeme
- 4.1.10 Tartışmaları yönlendirme
- 4.1.11 Dikkat çekme
- 4.1.12 İpuçları kullanma
- 4.1.13 Yönlendirici soru sorma
- 4.1.14 Sözel pekiştirme verme
- 4.1.15 Sınıf içinde gezinme
- 4.1.16 Güdüleme
- 4.1.17 Grup çalışmalarına ilgi göstermeyenleri güdüleme
- 4.1.18 Örnek verme
- 4.1.19 Bilgi eksikliğini ve yanlışları zamanında düzeltme/açıklama
- 4.1.20 Öğrencilerin öğretim materyallerine ulaşmalarına yardımcı olma
- 4.1.21 Öğrencilerin konuları kendi cümleleriyle ifade etmelerine fırsat verme
- 4.1.22 Gerçek yaşamdan örnek verme

4.2 Kişisel Özellikler:

- 4.2.1 Sessiz olma/iyi dinleyici olma
- 4.2.2 Sakin ve sabırlı olma
- 4.2.3 Düşüncelerini açıkça ifade etme
- 4.2.4 Kendinden emin olma
- 4.2.5 Çaba gösterme
- 4.2.6 Öğrenen olma

EK-2**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU****Açıklama**

Merhaba,

Bu görüşme formu sizin “Probleme Dayalı Öğrenme” ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yaptığımız tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece yaptığımız araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce onu yanıtlamak isterim.

Pınar ÇETİN

SORULAR

- 1- Hayat Bilgisi dersinin “Probleme Dayalı Öğrenme” yaklaşımı ile işlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2- Sizce Hayat Bilgisi dersini “Probleme Dayalı Öğrenme” yaklaşımı ile işlemenin amacı ne olabilir?
- 3- Probleme dayalı öğrenmede öğrenci rolleri nasıl değişmektedir?
- 4- Probleme dayalı öğrenmede öğretmenin rolü nasıl değişmektedir?
- 5- Uygulama sırasında olası çözümleri nasıl oluşturduunuz?
- 6- Uygulamadaki senaryolar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 7- Uygulama sırasında çözümleri nasıl oluşturduunuz?

EK-3

**45 SORULUK BAŞARI TESTİ ÖN DENEME FORMUNA AİT
BELİRTKE TABLOSU**

KONULAR HEDEFLER	Bir Yılda Neler Değişti	Ben Büyüyünce	Havada yağmur kokusu var	Suyun halleri	Dondurmam erimiş	Dikkat buzlanma var	Ay dede	Dünya döndükçe	Uzay gemisi	Sana elektronik mektup gönderdim	Karınca ne yer	Depreme hazırım	Temiz bir gelecek istiyorum
Kendisinin veya anne babasının hayatında zaman içinde oluşan değişiklikleri fark eder ve bunları sözlü ya da yazılı olarak sunar.	* * *												
Gelecekte, mesleğini seçerken göz önünde bulundurması gereken noktalar hakkında sorular sorar.	* * *												
Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemler ve gözlem sonuçlarını grafikte gösterir.			* * *										
Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur				* * *									
Isıtılan maddelerin uğradığı değişimleri gözlemler.					* * *								
Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar.						* * *							

EK- 4 Başarı Testi

SORULAR

Testin tümü için verilen cevaplama süresi 30 dakikadır. Cevaplamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz. Bu testteki her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Birden çok seçenek işaretlenmiş ise o soru yanlış cevaplanmış sayılacaktır. Bu test puanlanırken doğru cevap sayınız dikkate alınacaktır. Soruda verilen seçenekler arasından doğru cevabı kestirmeye çalışmanız yararınıza olacaktır.

BAŞARILAR DİLERİM

1-

Bir karp buz elimde
Sığar mı hiç şişeye?
Ah ne yapsam ne yapmam?
Buzu parçalamadan
Büyük buz, küçük şişe
Acaba çözümü ne?

İlayda

İlayda'nın bilmecesinin yanıtı nedir?

- A. Buzu kırmak
- B. Buzu daha da soğutmak
- C. Buzu ısıtıp su haline getirmek

2- Işık kaynağı olmadığı halde Ay'ı görebiliriz. Bunun nedeni nedir?

Sorusunun doğru yanıtını hangi öğrenci vermiştir?

- A.  Ayın Dünya'nın etrafında dönmesi
- B.  Ayın kenele etrafında da dönmesi
- C.  Güneşin Ay'ı aydınlatması

3- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Dünya'mızın dönüşüyle ilgili değildir?

- a) Dünya'mızın dörtte üçü sularla kaplıdır.
- b) Dünya'mız Güneş etrafında dönüşünü 365 gün 6 saatte tamamlar.
- c) Dünya'mızın kendi eksenini etrafında dönüşü 24 saat sürer.

4- Bilgisayarların yaygınlaşmasının en önemli sonucu aşağıdakilerden hangisi olmuştur?

- a) Bilgisayar oyunlarının kalitesi artmıştır.
- b) Bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır.
- c) Masa başında çalışmak kolaylaşmıştır.

5- Sal ve yelkenli taşıtlarla başlayan deniz taşımacılığı şimdilerde modern gemilerle yapılıyor.

Yukarıdaki ifadeye göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Günümüzdeki deniz yolu taşıtları ilk icat edilenlerle aynıdır.
- b) Deniz yolu taşımacılığı geçmişten günümüze gelmiştir.
- c) Deniz yolu taşımacılığı en güvenli taşımacılık şeklidir.

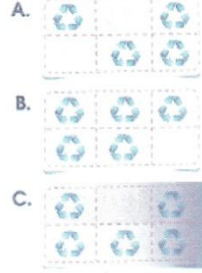
6- Hangisi doğal felakete yol açabilir?

- a) Ev yaparken uzman görüşlerinden yararlanmak.
- b) Ağaçlandırma etkinliklerine katılmak.
- c) Akarsu yataklarına ya da kenarlarına ev yapmak.

7-

Cam şişe	Siğara izmariti	Pet şişe
Metal kutu	Eski gazete	Plastik oyuncak

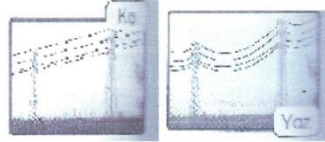
Lale, yukarıdaki tabloda geri dönüşümü olan maddeleri geri dönüşüm sembolü ile işaretlerse tablonun son görüntüsü nasıl olur?



8- Babanızla ilgili bir özgeçmiş hazırlayacağınız zaman aşağıdakilerden hangisini yapmanız en doğru olur?

- Annenezden, babanızla ilgili bilgi almak.
- Sizin babanız hakkında bildiklerinizden yola çıkmak.
- Babanızdan, kendisiyle ilgili bilgi almak.

9-



Seyfi elektrik tellerinin kışın gergin, yazın da gevşek durduğunu gözlemliyor.

Bunun nedeni nedir?

- Kışın gergin olan teller yaz mevsiminde ısının etkisiyle genişleşerek uzamıştır.
- Yaz mevsimi gelince direklerin yerleri değiştirilmiştir.
- Kış mevsimi soğuk olduğu için teller uzamıştır.

10-

Grafik: Hava Grafiği

Günler				
Pazartesi				
Salı		X		
Çarşamba				
Perşembe			X	
Cuma				X
Cumartesi				X
Pazar	X			

- Salı ve Çarşamba günleri güneşlidir.
- Sadece Cuma günü parçalı bulutludur.
- Perşembe günü hava karlı olacaktır.

Yukarıdaki hava grafiğine göre hangileri doğrudur?

- I ve III
- II VE III
- Yalnızca III

11- Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- Dünya Ay'ın çevresinde dolanır.
- Ay Dünya'nın çevresinde dolanır.
- Ay Dünya'dan büyüktür.

12- Aşağıdakilerden hangisi dikkatsizlik ve tedbirsizlik sonucu ortaya çıkan bir kazadır?

- Yangın
- Çiğ
- Deprem

13- Aşağıdakilerden hangisi çevreyi kirleten etmenler arasında yer almaz?

- Tarım ilaçları
- Fabrika atıkları
- Bitkiler

14- Annesinin çocukluk ve günümüzde çekilen fotoğraflarına bakan Gizem, annesinin fiziksel görüntüsüyle ilgili aşağıdakilerden hangisini fark edebilir?

- Annesinin de arkadaşı olduğunu
- Annesinin de okula giderken çanta taşıdığını
- Annesinin de saçının bir zamanlar kahverengi olduğunu

15- O sene kış erken gelmişti. Her yeri bembeyaz kar kaplamıştı. Biri terzi, biri balıkçı, biri de çiftçi olan üç arkadaş bir araya geldiler. Biri "Hava şartları beni olumsuz etkileyecek." dedi.

Meslek özellikleri düşünüldüğünde hangisi bu cümleyi söylemiş olamaz?

- Terzi
- Balıkçı
- Çiftçi

16- Aşağıdaki hangi seçenekte sıcaklığı ölçen alet ve hava olaylarını tahmin edip ölçen devlet kurumu bir arada doğru olarak verilmiştir?

- Termometre- Devlet Su İşleri
- Barometre-Toprak Mahsulleri Ofisi
- Termometre-Meteoroloji Genel Müdürlüğü

17- Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- Kar ve buz suyun katı halidir.
- Havanın içinde su yoktur.
- Buharlaştıran kolonya havaya karışır.

18- Havanın yarın sisli olacağını tahmini üzerine sürücülere verilecek bilgi aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- Zincir
- Görüş mesafesi
- Bunaltıcı hava

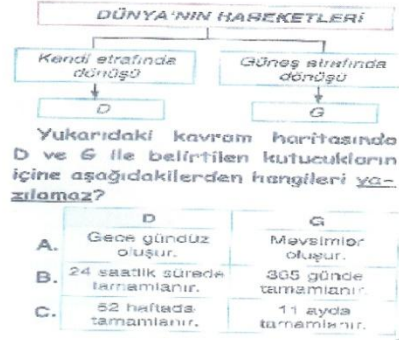
19- Aşağıdakilerden hangisi besin zincirini başlatır?



20- "Gece" sözcüğünü aşağıdaki cümlelerin hangisinde boşluğa yazarsak doğru olur?

- Ay'ın Güneş'e bakan yüzünde yaşanır.
- Dünya'nın Güneş görmeyen yüzünde yaşanır.
- Dünya'nın Güneş'e bakan yüzünde yaşanır.

21-



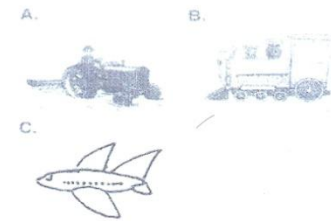
22- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinin tamamı canlı varlıklardan oluşmuştur?

- Dağ, deniz, taş, tohum
- Balık, ağaç, ot, yosun
- Ayı, hava, kelebek, toprak

23- Mevsimler ve özellikleri eşleştirilmiştir. Yanlış olanı işaretleyiniz.

- Kış => Ağaçlar yapraklarını döker.
- İlkbahar => Ağaçlar çiçek açar.
- Yaz => Sebze ve meyveler olgunlaşır.

24- Aşağıdakilerden hangisini günümüzün ulaşım aracı olarak adlandırmak doğru olmaz?



EK-5**Hayat Bilgisi Başarı Testinin Madde İstatistikleri**

Madde No	Madde Güçlük Derecesi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,68	0,38
2	0,78	0,46
3	0,73	0,44
4	0,74	0,54
5	0,60	0,43
6	0,80	0,47
7	0,55	0,39
8	0,74	0,44
9	0,63	0,35
10	0,62	0,54
11	0,66	0,47
12	0,70	0,40
13	0,73	0,40
14	0,58	0,37
15	0,65	0,61
16	0,44	0,36
17	0,76	0,48
18	0,58	0,39
19	0,69	0,58
20	0,42	0,23
21	0,79	0,36
22	0,69	0,47
23	0,58	0,58
24	0,62	0,24

EK-6**ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI (PORTFOLYO) DEĞERLENDİRME FORMU**

Öğrencinin Adı ve Soyadı:.....

Sınıf :.....

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler		
	Çok iyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)
1. Çalışmaların tam olması			
2. Çalışmalardaki çeşitlilik			
3. Toplam çalışmalardan yeterli miktarda içerme			
4. Çalışmaların amaçları karşılması			
5. Çalışmaların amaca uygunluğu			
6. Çalışmaların doğruluğu			
7. Dosyanın düzenliliği			
8. Harcanan çabaları gösterme			
9. Kaliteliliği gösterme			
10. Yaratıcılığı gösterme			
11. Çalışmaların seçiminde risk alma			
12. Öğrencinin gelişimini gösterme			
13. Kendini değerlendirme			

YORUMLAR VE ÖNERİLER:

.....

.....

.....

.....

.....

EK-7**PDÖ SÜRECİ****Tarih:****Grup Adı:****Çalışma Konusu:**

Problemi Tanımlama	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekiyor?
Olası Çözümler	
Yeni Öğrenme Konuları	
Çözümler	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	

EK-8**PDÖ Senaryoları ve PDÖ Süreci****Ben Büyüyünce****Ders:** Hayat Bilgisi**Sınıf:** 3**Tema:** Dün,Bugün, Yarın**Süre:** 40+40 dakika**Kazanım:** Gelecekte, mesleğini seçerken göz önünde bulundurması gereken noktalar hakkında sorular sorar.**Senaryo**

Esra ile Deniz aynı sırada yan yana oturan iki arkadaştır. Teneffüste aralarında konuşmaya başlarlar.

Esra: Herkes bana “Büyüyünce ne olacaksın?” diye soruyor. Bu soruya artık bir cevap bulmam lazım.

Deniz: Buna cevap bulmak için biraz erken değil mi Esra?

Esra: Olsun, yine de bu soruyu sorduklarında artık cevap vermek istiyorum.

Deniz: Peki o zaman, şöyle yapalım. Sen bana neler yapmaktan hoşlandığını söyle.

Esra: Bu aralar en çok kardeşimin saçlarını tarayıp ona değişik modeller vermekten hoşlanıyorum. Hem o da çok mutlu oluyor.

Deniz: Tamam o zaman bulduk işte senin büyüyünce ne olacağını. Kuaförlüğe ne dersin?

Esra: Nereden çıkardın? Hem neden böyle sorular soruyorsun ki? Canım ne olmak isterse gelecekte onu olurum ben.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 13.09.2010

Grup Adı: Arılar

Çalışma Konusu: Ben büyüyünce

Problemi Tanımlama	
Esra'nın büyüyünce ne olmak istediğini düşünmesi. Esra'nın büyüyünce her merkezi almak istemesi.	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekir?
Deniz Esra'ya bir merkez bulmaya çalışıyor. Esra saça model vermeden hazırlıyor.	Bir merkez edine bilmek için ne gibi şartlar gerekli? Merkezlerin özelliklerini bilmemiz gerekir.
Olası Çözümler	
Merkekle ilgili bilgi edinmeli. En uygun olanı seçmeli.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Merkekle ve özellikleri.	
Çözümler	
Merkekle ilgili bilgi edinmeli. O merkezde yetenekli olmalı. En uygun merkez neyse onu seçmeli.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
izaleet.com Bakterim.net	

Havada Yağmur Kokusu Var

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemler ve gözlem sonuçlarını grafikte gösterir, meteorolojinin tahminleriyle karşılaştırır.

Senaryo

Bir ilköğretim okulunda öğretmen olarak çalışıyorsunuz. Havalar ısınmaya başladı. Öğrencileriniz onları hafta sonu pikniğine götürmenizi istiyor. Biraz düşündükten sonra onları hafta sonu pikniğe götürmeye karar veriyorsunuz. Öğrencilerinizi pikniğe götüreceğiniz yeri belirliyorsunuz, öğrenci velilerinden izinler alınıyor ve öğrencilerin pikniğe gidecekleri minibüs de ayarlanıyor. Öğrencilerinize piknik için yanlarında yiyecek getirmelerini söylüyorsunuz. Yanlarında ip ve top getirmelerini ekliyor ve birlikte çok eğleneceğinizden bahsediyorsunuz. Herkes dört gözle pikniğin yapılacağı gün olan pazar gününün gelmesini bekliyor. Cumartesi günü piknik hayaliyle uyuyan öğrenciler sabah kalktıklarında dışarıda şiddetli bir şekilde yağmur yağdığını görüyorlar. Öğrencileriniz pikniğe gitmek için buluşacağınız yere geliyorlar ve şiddetli yağmur sebebiyle pikniği iptal ettiğinizi söylüyorsunuz. Öğrenciler büyük bir üzüntüyle evlerine dönüyorlar.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 18.04.2010

Grup Adı: Uyanık Tascanklar

Çalışma Konusu: Havaa da Yağmur Habusu Var

Problemi Tanımlama

Pikriğin entelektüelmesi.

Neler Biliyoruz?

Bir öğretmen öğrencileriyle pikriğe gitmeye karar eder nasıl bilebiliriz? Yağmur yağmıyorsa pikriğe iptal oluyor.

Neler Bilmemiz Gerekli?

Hava durumunu önceden bilebiliriz mi? Hava durumunu önceden bilebilir miyiz?

Olası Çözümler

Hava durumunu önceden bilmeliyiz.

Yeni Öğrenme Konuları

Hava durumunu gözlemleme ve meteoroloji tahminleri.

Çözümler

Öğretmen olarak hava durumuna önceden bakmalıyız.

Meteorolojiyi göz önünde bulundurmalıyız.

Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar

Bakterim.net
Martada.com

Suyun Halleri

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.

Senaryo

Elif, annesine yemek yaparken yardım etmek istemektedir. Annesi başlangıçta kabul etmez; fakat Elif çok ısrar ettiği için ona ufak tefek görevler vermeye başlar. Elif'in annesi yapacağı yemeğin malzemelerinin listesini yemek kitabından okumaktadır. Listede yemeğe iki su bardağı kaynamış su konacağı yazmaktadır. Annesi Elif'e suyu çaydanlıkta kaynatmasını söyler. Elif annesine tarifi okurken kulak misafiri olmuştur. İki su bardağı soğuk suyu ölçer ve çaydanlığa doldurur. Çaydanlıktaki su kaynamaya başlamıştır. Çaydanlıktan sesler gelmeye ve buharlar yükselmeye başlar. Böyle olduğunu gören Elif çaydanlıktaki suyu annesine göstererek; "Anneciğim, tam da istediğin gibi, iki bardak kaynar suyun hazır." der. Annesi çaydanlıktan aldığı suyu yine de ölçerek koyar ve Elif'in kaydattığı suyun iki bardaktan eksik olduğunu fark eder. Elif gördüklerine inanmamaktadır. Daha az önce kendi elleriyle iki bardak soğuk suyu çaydanlığa ölçüp koymuştur. Elif'in iyice kafası karışmıştır.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 26.09.2010

Grup Adı: Arılar

Çalışma Konusu: Suyun halleri

Problemi Tanımlama	
Elif'in kaynattığı suyun iki bardakdan az olduğunu anlaması	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekliyor?
Elif'in annesi Elif'e 2 bardak su kaynatmasını istiyor. Elif suyu kaynatıyor ama suyun 2 bardaktan az olduğunu fark etmesi.	Caydanlıkta kaynayan su neden iki bardakdan azdır? Caydanlığa kaçan suyun neden azaldığını bilmemiz gerekir.
Olası Çözümler	
Elif annesine danışmalı. 2 bardakdan fazla su kaynatmalı.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Suyun halleri nelerdir?	
Çözümler	
Elif annesine danışmalı. Elif suyun buharla dönüştüğünü bilmeli. Elif suyu 2 bardaktan fazla kaynatmalı. Elif suyun hallerini bilmeli.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
Bilim teknik	

Dondurmam Erimiş

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Isıtılan maddelerin uğradığı değişimleri gözlemler

Senaryo

Bir bakkal sahibi yaz sıcaklarının başladığını fark edip dükkanına bir buzdolabı almaya karar veriyor. Bir beyaz eşya dükkanına gidip güzel bir buzdolabı beğeniyor. Beyaz eşya dükkanında çalışanlar akşam üzeri buzdolabını bakkala getiriyorlar ve yerleştiriyorlar. Bakkal buzdolabını dışarıya yerleştirmelerini söylüyor, işleri bitince adamları uğurluyor. Onların ardından sipariş ettiği dondurmalar da geliyor. Bakkal sahibi özenli bir şekilde buzdolabına dondurmaları ve dükkanındaki margarin, mum gibi malzemeleri yerleştiriyor. Akşam oluyor ve bakkal huzurlu bir şekilde dükkanını kapatıp eve gidiyor. Sabah uyanıyor ve havanın çok sıcak olduğunu fark ediyor. Kendi kendine buzdolabını almakla ne kadar mantıklı bir karar verdiğini düşünüyor. Kahvaltısını yapıp giyiniyor ve yola çıkıyor. Bakkalın kapısını açıyor ve içeri giriyor, bir an buzdolabının fişinin takılı olmadığını fark ediyor. Heyecanla dükkanın dışına çıkıp buzdolabının içindeki onlarca malzemeye bakıyor. Dondurmaların hepsinin eridiğini, margarinlerin ve mumların iyice yumuşayıp şekil değiştirdiğini fark ediyor.Onlarca malzemesi boşa giden bakkal oldukça üzülüyor.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 28.04.2010

Grup Adı: Gökbuzluğu Grubu

Çalışma Konusu: Dondurmanın erimesi.

Problemi Tanımlama	
Bakkaletin fiziksel tahması. Dondurmanın, margarinerin ve muntaların erimesi.	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekıyor?
Bir bakkalet buzdolabı alınıp, içine malzemeleri koyulmuş, akşam eve giderken dolabın kısırını tahması unutulmuş. Ertesi gün geldiğinde bütün malzemelerin erimesi olacağını görüyor.	Dondurmanın neden eridi? Buzdolabı maddelerin erimesini nasıl önler? Buzdolabının kısırını tahması da ne olurdu? Buzdolabının içindeki maddelerin nasıl eridi ve nasıl şekil aldı?
Olası Çözümler	
Bakkalet eriycek maddeleri eve getirebilir. Bakkalet buzdolabının kısırını tahması.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Isınan maddelerin üzerindeki etkisi.	
Çözümler	
Isı alan maddelerin şekil değiştirebilir, hal değiştirebilir, renk değiştirebilir. Burada olduğu gibi bakkalet ortamında buzdolabının kısırını tahmasıyla malzemelerin erimesi.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
Tudem Konu Anlatımlı Kitap	

Dikkat Buzlanma Var

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar.

Senaryo (Gazete Haberi)



İkizdere ilçesinde dün gece ilçe girişinde buzlu yoldan kayan otomobil 3 m. Yükseklikten kenarına uçtu.

Çok soğuk hava şartlarının aşırı buzlanmaya yol açtığı yolda otomobil şoförü buzdan direksiyon hâkimiyetini kaybederek İkizdere deresi kenarına uçarak ters döndü. Maddi hasarlı kazadan hafif yaralı kurtulan sürücü ayakta tedavi edildi.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 02.05.2010

Grup Adı: Sokkuragi Grubu

Çalışma Konusu: Dikkat bularna var.

Problemi Tanımlama	
<p>1- Arabanın kaza yapması 2- Yolu buaktı olması. 3- Adaman gece yola çıkması.</p>	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekliyor?
<p>Bir adam gece yola çıkıyor yolda bularna olduğunda arabası kayıyor ve kaza oluyor.</p>	<p>Adaman neden kaza yaptığını bilmemiz gerekir? Araabanın kaymasını nasıl önleyebiliriz? Bu adam hangi önlemleri alırsa kaza olmazdı?</p>
Olası Çözümler	
<p>Adaman arabasını tekerine zincir takması. Adaman gece yola çıkması.</p>	
Yeni Öğrenme Konuları	
<p>Hava şartları ve ulaşım.</p>	
Çözümler	
<p>Farklı havada arabamızı tekerine zincir takmalıyız. Hava şartlarına göre trafikte farklı önlemler almalıyız.</p>	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
<p>İnternet adresi: www.farkli-hava-kosullarında-trafiğe-etkisi Kitap adı: Hava Bilgisi kitabı.</p>	

Ay Dede

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Ay'ın görünüşündeki farklılıkları gözlemler.

Senaryo

Öğretmeniniz sizden gece gökyüzünde gördüklerinizi gözlemleyip bir resim yapmanızı söyledi ve bu resimleri bir ay sonra sınıfa getirmenizi istedi. Bir ay sonra herkes resimlerini sınıfa getirdi. Yan yana oturan iki arkadaşınızın tartışmasına kulak verdiniz. Biri ötekine diyordu ki:

- Ben gökyüzünü çizerken Ay'ın şekli böyle değildi. Sen doğru çizdiğine emin misin?

Merak edip yanınızdaki arkadaşınızın resmine baktınız. Onun resmindeki Ay'la sizin resminizdeki Ay'ın da farklı göründüğünü fark ettiniz. Resmi çizerken gökyüzünü dikkatlice incelediğinizden emindiniz. Kafanız iyice karışmıştı.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 04.08.2010

Grup Adı: Yıldızlar Grubu

Çalışma Konusu: Ay dede

Problemi Tanımlama	
<p>İki resindeki ay şekillerinin birbirides farklı olması. Öğretmenin arasında tartışma çıkması. Çocukların babalarını karışması.</p>	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekliyor?
<p>Bir sınıfta öğretmenin öğrettiği İki resin birbirinden farklı olduğunu göstermek için bir resim çizdirildi. Çocukların resimlerini farklı çizdikleri ve bu konuda tartışma çıktı.</p>	<p>Çocukları çizdiği ay şekilleri neden birbirides farklı oldu? Çünkü ay şekil mi değişti?</p>
Olası Çözümler	
<p>Ay farklı gecelerde farklı şekillerde görünür.</p>	
Yeni Öğrenme Konuları	
<p>Ay'ın evreleri</p>	
Çözümler	
<p>Öğretmenin ve öğrencilerin Ay'ın evrelerini öğrendiklerini bilhikiler. Ay dünyamız etrafında dönerken güneşe göre hareketi değişir.</p>	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
<p>Bilim teknik dergisi WWW.wikipedia.com</p>	

Dünya Döndükçe

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: 1- Dünya'nın hareketleri sonucunda oluşan değişim ve sürekliliği algılar.

1- Mevsimlere özgü zaman dilimlerinde gözlenen değişim ve sürekliliği algılar.

Senaryo

Pelin ve Caner üçüncü sınıf öğrencileridir. Hayat bilgisi dersinde öğretmen “Dünyanın hareketleri” konusunu anlatmaktadır.Pelin ve Caner aralarında konuşmaya başlarlar. Akşam lunaparka gitmeyi planlamaktadırlar. Pelin, lunaparkta dönme dolaba binmek istediğinden bahseder. Caner de dönme dolaptayken, dönme dolabın durmasından ve orada kalakalmaktan korktuğunu, bu yüzden binmeyeceğini söyler. Bu konuyu konuşmaya o kadar dalmışlardır ki; öğretmenleriyle birlikte bütün sınıfın onları dinlediğini fark etmemişlerdir. Öğretmen, Caner’e:

- Demek dönme dolabın durmasından korkuyorsun Caner, peki eğer Dünya'mız dönmeyi bırakıp dursaydı neler olurdu, anlatın bakalım.

Öğretmenin sorduğu soru karşısında Pelin ve Caner düşünmeye başlarlar.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 06.08.2010

Grup Adı: Yıldızlar Grubu

Çalışma Konusu: Dünya dördüncü

Problemi Tanımlama	
<p>Pelin ve Ceren'e sorular soru karşısında hislerinde bozalanın tespiti Pelin ve Ceren'in deste sohbet edip ders öğrenmeleri.</p>	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekli?
<p>Pelin ve Ceren deste konuşur. Ceren'denme dalaları duvarlarında gelir. kültürüne söyledi, öğretmenleri de Ceren ve Pelin'e peki dünya dursa ne olurdu? dedi soru kar- şısında cevaplandı.</p>	<p>Dünyanın hareketlerini bilmenin gerekli.</p>
Olası Çözümler	
<p>Dünya dursaydı hep bir neşenin bir ay ude gece uyağındır olurdu.</p>	
Yeni Öğrenme Konuları	
<p>Dünyanın hareketleri</p>	
Çözümler	
<p>Dünyanın 2 türlü hareketi bulunur bunlar birinci ve ikinci in trafide dairesidir.</p> <p>Dünya dursaydı hep aynı neşeni aynı ayı ude gece uyağındır yaşardık.</p>	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
<p>haber7.com</p>	

Uzay Gemisi

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar.

Senaryo

Mehmet ve ailesi sabah erkenden Mehmet'in dayısının yaşadığı köye gitmek üzere otomobillerine binerler ve yola çıkarlar. Yol boyunca dayısının yaşadığı köyün hayalini kurar. Sürekli babasına ne kadar yolları kaldığını sormaktadır. Bir süre yolculuk ettikten sonra babası sadece yarım saatlik yolları kaldığını söyler. Aniden bir ses duyarlar ve otomobilden inerler.Otomobilden indiklerinde otomobilin lastiğinin patladığını görürler. Ne yedek lastikleri, ne de yakında bir tamirci bulunmaktadır. Etrafta birkaç köy evi dışında hiçbir şey bulunmamaktadır. Evlerden birisine girerler ve durumu anlatırlar. Ev sahibi adam onlara sadece at arabalarının olduğunu ve en yakın tamircinin dayısının köyü olan köyde bulunduğunu, eğer isterlerse at arabasıyla onları köye götürebileceğini söyledi. Otomobili orada bırakıp at arabasıyla yola koyuldular. Mehmet at arabasını incelediğinde, tahtadan yapılmış olduğunu, atlara bağlı olduğunu ve hızının oldukça yavaş olduğunu fark eder. At arabasıyla yola çikalı üç saat olmuştur; fakat hala köye varamamışlardır. Oysa Mehmet'in babası otomobille giderken yarım saat yolları kaldığını söylemişti. Aynı yolu at arabasıyla üç saattir bitirememektedirler. Köy yolu artık Mehmet için sıkıcı bir hal almıştır.

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 10.05.2010

Grup Adı: Yıyank Tasarımlar

Çalışma Konusu: Uzak Gemisi

Problemi Tanımlama	
Arabaların lastiğinin patlaması. Mehmet'in saklanması.	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekir?
Mehmet ve ailesi olayın nı yapmaya gitmeye çalış- ıyorlar. İst arabasını kiralıyorlar ve yollara çıkıyorlar.	İst arabayla otomobil iler arasındaki hız fark- ı nedir olmaktadır. İst arabası nedir yapıdır. İst arabayla otomobil a- rasında ne fark vardır.
Olası Çözümler	
Otomobil daha gelişmiş bir ulaşım aracı olduğu- için ist arabalar daha hızlı gider.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Ulaşım araçlarının gelişimi	
Çözümler	
İst arabası eski teknolojidir. İst arabası otomobile göre daha yavaştır. İst arabasını hayvan çeker, otomobil motorla ça- lır. Durur için otomobil daha hızlıdır.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
Zine.com WWW.Vikipedi.com	Barak.com

Karınca Ne Yer?

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: 1- Canlıların birbirlerini nasıl etkilediklerini araştırarak aralarındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar.

2- Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.

Senaryo

Bir köyde neredeyse herkes çiftçilik yapmaktadır. Köyde uçsuz bucaksız tarlalar vardır. Köylülerin hepsi tarlalarında farklı tarımsal ilaçlar kullanmaktadır. Mehmet Amca da diğer köylüler gibi tarlasını ilaçlamıştır. Bir süre sonra Mehmet Amca tarlasının her yerinde yılan ölüleri bulmaya başlamıştır. Bu durum onu başlarda şaşırtmış, sonraları ise kullandığı tarımsal ilacın yılanları zehirlediğini düşünmeye başlamış ama durumu pek fazla önemsememiştir. Bir süre sonra Mehmet Amca'nın tarlasını fareler basmış. Sayıları o kadar artmış ki Mehmet Amca ne yapacağını şaşırmış ve diğer köylülere durumu anlatmış. Siz köylülerin yerinde olsaydınız Mehmet Amca'yı nasıl bir çözüm önerirdiniz?

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 12.05.2010

Grup Adı: Gökkuşuğu Grubu

Çalışma Konusu: Harınca ne yer

Problemi Tanımlama	
7- Mehmet ancak tarlasında yılan ölümleri bulunmasından sonra tarlayı farelerin basması.	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekliyor?
Mehmet ancak tarlasına ilaç attıktan sonra yılan ölümlerini görüyor. sonra farelerin çoğaldığını görüyor.	yılanların ölmesiyle farelerin çoğalması arasında bir fark var mı?
Olası Çözümler	
yılanların ölmesiyle farelerin çoğalması arasında bir bağlantı vardır. 1. seçenek: belki de zehir fareleri çoğaltır. yılanları öldürücüdür. 2. seçenek: yılanlar fareleri yedikleri için yılanlar ölür fareler çoğalır.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Canlılar arasındaki ilişki.	
Çözümler	
yılan arılırsa fareler çoğalır. Harınca arılırsa tiftik çoğalır, Besin zincirinde bir şey arılırsa diğer besinler.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
WWW.Vikipedi.Com. Besin zinciri nedir.	

Depreme Hazırım

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.

Senaryo

Bir Fransız gemisi ve 12 Türk bilim adamıyla Marmara Denizi'nde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bilim adamları yaptıkları incelemeler sonucunda İstanbul'da büyük bir deprem beklediklerini, mevcut koşulların ciddi anlamda riskli olduğunu açıkladı.

Yukarıdaki gazete haberinde belirtildiği üzere, uzmanlar tarafından İstanbul'da ne zaman olacağı bilinmeyen şiddetli bir deprem beklenmektedir. Deprem gerçekleşmeden ne gibi önlemler alıp bu durumdan en az zararla kurtulabiliriz? Önerileriniz nelerdir?

PDÖ SÜRECİ

Tarih: 16.05.2010

Grup Adı: Karıncalar

Çalışma Konusu: Deprem Hazırlık

Problemi Tanımlama	
1-Marmara Bölgesinde İstanbul'da deprem bekleniyor.	
Neler Biliyoruz?	Neler Bilmemiz Gerekliyor?
12 bilin adanı varmış. Marmara Derisinin de İstanbul'da deprem olacağını beklenebilir.	1- Deprem çantası var mı? 2- Depreme hazır mıyız? 3- Deprem olunca ne yapacağız?
Olası Çözümler	
1- Deprem çantası hazırlanmalıdır. 2- Deprem olunca dayanıklı bir eşyaları yanına götürmeliyiz.	
Yeni Öğrenme Konuları	
Depremden korunabilencek durumlar.	
Çözümler	
1- Yanımızda pili radyo (pil) el feneri ve ilk yardım çantası olmalıdır. 2- Evlerimizi sağlam yere yapmalıyız. 3- Deprem olduğunda hayvanları almalıyız. 4- Evlerimizi sağlam yerlere yapmalıyız.	
Süreç İçerisinde Kullanılan Kaynaklar	
www.wikipedia.com www.bilgi.com	

Temiz Bir Gelecek İstiyorum

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tema: Dün,Bugün, Yarın

Süre: 40+40 dakika

Kazanım: Yaşadığı çevreyi daha temiz bir hâle getirmek için bir proje tasarlar.

Senaryo

Annenizle alış-veriş yapmak için dışarı çıktınız, tam bir dükkana girecekken uzaktan bağırış sesleri gelmeye başladı. Bir süre sonra bağırışların ellerinde pankartlar olan kalabalık bir gruptan geldiğini fark ettiniz. Gruptaki insanların ellerinde şu resimler vardı:



Sizin gözünüze en çok bir pankartta yazılı olanlar ilişti:

**YAŞANACAK BİR TEK DÜNYA VAR VE BİZ O DÜNYAYI
KİRLETİYORUZ!**

EK-9 UYGULAMA İZİNİ

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/ 10915
KONU: Pınar ÇETİN'nin
Araştırma İzni

017 HAZİRAN 2010

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : a) Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve B.08.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan " Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 06.05.2010 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70..72..03-504/813 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğrencisi Pınar ÇETİN'nin " İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" konulu tezin uygulanması ile Valilik Makamından alınan 04.06.2010 tarih ve 7900 sayılı onay ilişikte gönderilmiştir.
"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " gereğince araştırma, anket ve ölçek tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

İsmail KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : 1 sayfa onay

Sakarya Mah. Atatürk Bulv. Tel : 0 (236) 231 46 08 Dahili:176 Elektronik Ağ : http://manisa.meb.gov.tr
MANİSA Fax : 0 (236) 231 12 51 e-posta : kultur45@meb.gov.tr

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü
07900

04 HAZİRAN 2010

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/
KONU: Pınar ÇETİN'nin
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.05.2010 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.03/504-813 sayılı yazısında Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Pınar ÇETİN'nin " **İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme dayalı öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**" konulu tez çalışmasını İlimiz Turgutlu Urganlı Besime İşildak İlköğretim Okulu ve Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulunda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Pınar ÇETİN'nin " **İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme dayalı öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**" konulu tez çalışmasını İlimiz Turgutlu Urganlı Besime İşildak İlköğretim Okulu ve Urganlı 23 Nisan İlköğretim Okulunda uygulamak isteği Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama" Yönergesi gereğince araştırma tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesi şartıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aziz ERSOY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/06/2010
İsmail KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı