

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Ümmühan ÖNER**

Özet

Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Bahçelievler İlköğretim Okulu 6. sınıflarda öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Öğrenciler tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntem kullanılırken deney grubunda Basamaklı Öğretim Programı kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde 40 sorudan oluşan başarı testi ve Emir (2001) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinden, nitel verilerin toplanmasında görüşme formundan faydalanılmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,54, KR-20 değeri 0,82 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Basamaklı Öğretim Programının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin beş alt tema belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Basamaklı Öğretim Programının farklı sınıf düzeylerinde, farklı derslerde uygulanabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Basamaklı Öğretim Programı, Öğretmen merkezli öğretim, Sosyal Bilgiler dersi, tutum

Giriş

Sosyal Bilgiler, iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla, Sosyal Bilim disiplinlerine ilişkin bilgilere dayalı olarak, toplumsal yaşamda gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (Erden, Tarihsiz, 8). Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin yaşadıkları toplum hakkında bilgi sahibi olmalarını, vatandaş olarak almaları gereken sorumlulukları öğrenmele-

* Doç. Dr.; *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*, 23119, Elazığ

** Arş. Grv. Dr.; *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı*, 23119, Elazığ

rini, insan ilişkilerini anlayabilmelerini, ulusal özellikleri kavramalarını sağlama açısından önemli bir derstir (Aykaç, Başar, 2005, 345). Küreselleşen dünyada ayrı bir anlam ve önem kazanan yerel ve ulusal değerler, artan bilgi üretimi ve yayılımı, Sosyal Bilgiler programının yeni bir eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda program, yapılandırmacılık çerçevesinde içerik ve öğretim yöntem ve stratejileri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir (Safran, 2004). 2004 Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, programın içeriğinin yapılandırmacılığa dayalı olarak tematik ve disiplinler arası bir anlayışla tasarlandığı görülmektedir. Programda içerik, öğrenme alanları ve ünitelerden oluşmuş ve ünitelerin içerisinde belirli temel kavramlar, beceriler ve değerler yer almıştır (Özdemir, 2009, 37). Bu şekilde bir düzenleme yapılmasının amacı, öğrencilerin önceden sahip oldukları entelektüel, estetik ve duygusal yapılarıyla yeni bilgi, deneyim, ilişki ve duygularını birleştirilerek, onlardan yeni anlamlar çıkarmalarını sağlamaktır. Bu anlam, olgusal bilgilerin tek tek öğrenilmesiyle değil, onlar arasında ilişkiler kurularak, daha anlamlı fikirlerin oluşturulmasıyla oluşur (Doğanay, 2008, 84-85). Sosyal Bilgiler programında, öğrenci merkezli, öğrencinin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan bir anlayışın benimsendiği görülmektedir (Yaşar, 2005, 339). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında meydana çıkan dönüşüm ve değişim, kullanılan yöntem tekniklerin de değişmesine neden olmuştur. Programda öğrencilerin aktifliğini ön plana alan yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir (Ata, 2009, 45). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde rol almalarını sağlayan yöntemlerden biri de Basamaklı Öğretim Programıdır (BÖP).

BÖP, öğrenenlerin bilgiyi edinme, elde ettikleri bilgileri günlük hayatta kullanma, veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme yeni fikirler ortaya koymaları anlayışı ile öğretimi düzenleme yoludur (Başbay, 2006, 14). BÖP öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, zekâ alanlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu temeline dayanmaktadır. Okul ortamındaki her öğrenci tektir ve öğrenciler tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahiptirler (Nunley, 2003, 35). Öğrenenin etkinlikler yoluyla öğrenme süreci içerisinde yer almalarını temel alan BÖP; öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlardan oluşan eklektik bir yapıya sahiptir (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay, Begimgil, 2006, 173).

BÖP'e yönelik bir ders planı hazırlanırken temel kavramlar, görevler ve yetenek alanları belirlenir. Karmaşıklaşan görevler Bloom Taksonomisi'nden de yararlanılarak üç basamağa ayrılır. Basit temel kavramlar C basamağında, karmaşık düşünme becerileri B basamağında ve üst düzey düşünme becerileri ise A basamağında yer alır (Nunley, 2003, 35). En alt basamak olan C basamağı temel bilgi ve anlama becerilerini kapsar. Bu basamak öğrencinin konuya ilişkin genel bir bilgi edinmesine yardımcı olur. Sınıftaki bütün öğrencilerin bu basamağı tamamlaması beklenir. Her bir etkinlik güçlük seviyesine, tamamlanması için gerekli olana zamana bağlı olarak belirli bir puan değerindedir. Öğrencilerden listelerde yer alan bütün etkinlikleri tamamlamaları beklenmez, bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan puanları almaları yeterlidir (Demirel vd., 2006, 75). Bir üst basamak olan B basamağı öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri etkinlikleri içerir. B

basamağı C basamağına göre daha üst düzey düşünmeyi sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu basamakta öğrenci uygulama yapar, keşfeder, hipotez oluşturur ve problem çözer. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda belirlenen puanlardaki etkinliklerden birini seçerler (Nunley, 2002, 23-25). En üst düzey A basamağıdır. A basamağında öğrencilerin konuyu sorgulamaları, analiz yapmaları ve senteze ulaşmaları beklenir. Bu düzey öğrencinin özgün bir öğrenme ürünü ortaya çıkarmasını gerektirir. Sonuç basamağı olarak da adlandırılan bu düzey en karmaşık düzeydir ve güncel bir problemin analiz edilmesini gerektirir. Öğrencilere eleştirel çözümleme yapmanın öğretilmesi A basamağının amaçları arasındadır (Demirel, 2006, 244). BÖP'ün öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu anlayışına uygun olarak düzenlenmektedir.

BÖP uygulanırken yapılması gerekenler beş adımda toplanmıştır. **1. adımda** öğrenenlere iki haftada bir dersin hedefleri ve yapıları gereken etkinliklerle ilgili yazılı dokümanlar dağıtılmaktadır. Her etkinliğin ne kadar süre içerisinde tamamlanacağı belirlenmiştir ve görevin karmaşıklığına göre bir puan değeri bulunmaktadır (Nunley, 1998). **2. adımda** ünite üç basamağa ayrılmaktadır. Her bir basamak konu üzerinde yapılan çalışmanın seviyesini temsil etmektedir. Öğrenciler belirlenen konu ile bağlantılı olması şartıyla kendi öğrenme etkinliklerini yapılandırma serbest bırakılırlar. Öğrencilerin konu ile bağlantılı başka çalışmalar yapmak istemeleri durumunda bu istekleri değerlendirilir (Demirel vd., 2006, 172). Görevlerin farklı puan değerleri, bu görevlerin karmaşıklığına göre belirlenmektedir. Basamaklar arasında atlama söz konusu değildir. C basamağından üst basamağa geçmek için yeterli puanı alamayan öğrencinin bir üst basamağa geçmesi mümkün değildir (Başbay, 2010, 247). **3. adımda** B basamağında daha karmaşık düşünce becerilerine ilişkin etkinlikler yerine getirilir. Bu basamakta öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri düzenlemeleri ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. **4. adım** olan A basamağı kapsamlı ve eleştirel düşünmeyi içermektedir. **5. Adım** olan son ve en önemli basamak A basamağında öğrencilerin görevlerini sözlü olarak savunmaları gerekmektedir (Nunley, 1998). BÖP'ün en önemli aşamalarından birisi öğrencilerin değerlendirilmesidir. Bu aşamada önemli olan etkinliklerin tamamlanması değil öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerlendirme gelişim dosyası, sözlü savunma ve puanlama yönergelerinden yararlanılabilir (Yılmaz, 2010, 41).

Amaç

Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin öğretiminde BÖP ile geleneksel öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak, uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmmanın amacı nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin denenceler:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları erişı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarının öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin amaçlar:

1. BÖP'ün öğretimde kullanılmasının sağladığı katkılara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. BÖP uygulanırken, etkinlik seçimde etkili olan kriterlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. BÖP uygulanırken, problem yaşanan aşamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. BÖP uygulanırken en çok hoşlanılan etkinliğe ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. BÖP'ün diğer ders ve ünitelerde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, hem nicel hem de nitel verilerin yer aldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması ve toplanan bilgilerin analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano-Clarck, 2003, 212). Araştırmanın nicel verileri öntest-sontest kontrol gruplu desen ile elde edilmiştir. Bu modelde deney ve kontrol olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Büyüköztürk, 2001, 23; Karasar, 2004, 97).

Araştırmada nitel araştırma deseni olarak "eylem araştırması" tercih edilmiştir. Eylem araştırması, belirli bir sürecin kendi ortamı içerisinde uzun bir süre çalışılarak odaklanılan soruna ilişkin veri elde edilmesine dayanmaktadır. Eylem araştırması süreç odaklı olduğu için, uygulama esnasında ortaya çıkabilecek sorunların anlaşılması ve çözülmesi bununla birlikte uygulayıcıların uygulama sürecinde yer almaları beklenmektedir. Eylem araştırması, uzun bir zaman dilimi içerisinde odaklanılan soruna ilişkin veri toplanmasını, soruna ilişkin gelişmelerin, değişmelerin, ortamda yer alan kişilerle etkileşimlerin ayrıntılı incelenmesini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2006, 78). Bu araştırmada uygulamalar eylem araştırması deseni- nin *teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması* desenine uygun olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak, 2009-2010 eğitim-6ğretim yılında Elazığ il merkezindeki Bahçelievler İlk6ğretim Okulu'nda yer alan 6. sınıf şubeleri içerisinde iki şubede öğrenim gören 49 6ğrenci belirlenmiştir. Uygulamaların yürütüleceği okulun belirlenmesinde 6ğretmenin çalışmaya gönüllü olarak katılması, 6. Sınıf düzeyinde iki farklı şubede ders veriyor olması ve okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde çalışılabilmesi göz önüne alınan ölçütler olmuştur. Deney grubunda 12'si kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 25 6ğrenci; kontrol grubunda ise 13'ü kız, 11'i erkek olmak üzere 24 6ğrenci yer almaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu belirlenirken maksimum örneklem çeşitlemesi göz önüne alınmıştır. Maksimum örneklem çeşitlemesi küçük bir örneklem grubunun oluşturulması ve bu örnekleme probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 108). Araştırma sürecine ilişkin görüşmelerin yapılması için deney grubundan dokuz 6ğrenci belirlenmiştir. 6ğrenciler belirlenirken Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları, genel not ortalamaları, 6ğretmenin görüşleri de dikkate alınarak üç iyi, üç orta, üç alt düzeyde olmak üzere üç farklı başarı düzeyinde olmalarına dikkat edilmiştir. 6ğrencilerle yapılan görüşmelerde gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma süresinde nicel verilerin elde edilmesinde başarı testi ve tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. BÖP'ün 6ğrenci başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi oluşturulurken öncelikle 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 6ğretim programı ayrıntılı olarak incelenmiş, uygulamaların yapılacağı "Demokrasinin Serüveni" ünitesine ilişkin kazanımlar gözden geçirilmiştir. Soruların hazırlanması aşamasında test maddesi geliştirmeye ilişkin kaynaklar incelenmiştir (Tekin, 2003; Demircioğlu, 2007; Köse, 2007; Yılmaz, 2007; Kan, 2008, Turgut ve Baykul, 2010; Özdamar, 2009). Başarı testinde araştırmacının hazırladığı soruların yanı sıra farklı kaynaklarda yer alan sorular göz önüne alınarak (Altun, Doğan ve Uzun, 2009; Atilla-Sümer, Sümer ve Akın, 2009; Güvender, 2009) oluşturulan sorulara da yer verilmiştir. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki 6ğretim üyesi ve iki Sosyal Bilgiler 6ğretmeni hazırlanan soruları Sosyal Bilgiler 6ğretim programı, 6ğrenci seviyesine uygunluğu, üniteye yer alan konuları kapsama durumu bakımından incelemişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmış ve 46 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test elde edilmiştir. Başarı testi geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için Elazığ il merkezindeki iki okulda öğrenimlerine devam eden 127 6ğrenciye uygulanmıştır. Testteki her bir soru 1 puan olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan her bir maddenin madde güçlük indisi değeri hesaplanmıştır. Madde güçlük indisi bir korelasyon katsayısıdır ve (-1) ile (+1) aralığında değerler alır. Bu katsayının (+) işaretli değerleri maddenin ölçtüğu niteliğın testin bütünü ile ölçülen nitelikle uyum gösterdiğini; (-) işaretli değerleri maddenin ölçtüğu değışkenin testin tümüyle ölçülen nitelikle ters yönde bir nitelik ölçtüğünü gösterir (Crocker ve Algina, 1986, Akt Yaşar ve Baykul, 2010, 229).

Madde ayırıcılık indeksi 0,19 ve altında olanlar çok zor maddelerdir ve testten çıkarılmalıdır. Ayırıcılık indisi 0,20 ile 0,29 arası olanlar gözden geçirilmesi gereken maddelerdir ve düzetildikten sonra kullanılabilir. Ayırıcılık indisi 0,30 ve üstü olanlar ise oldukça iyi maddedir ve düzeltme yapmadan da kullanılabilir (Tekin, 2003,249). Araştırmada kullanılan başarı testinde madde ayırıcılık gücü indisi 0,19'un altında olduğu belirlenen altı soru testten çıkarılmıştır. Testteki her bir maddenin madde ayırıcılık gücü indisi 0,21 ile 0,61 arasında değişmektedir. Testteki her bir maddenin madde güçlük indisi değeri 0,24 ile 0,83 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0,54 olarak belirlenmiştir. Testte toplam 40 madde yer almaktadır. Testin güvenilirliği Kuder Richardson-20 formülü ile hesaplanmış ve KR-20 değeri 0,82 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan bir diğer veri toplama aracı tutum ölçeğidir. Araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Emir (2001) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki 15 olumlu 13 olumsuz toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Karakuş (2004) tarafından da tekrar yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) biçiminde derecelendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde belirlenen puan aralıkları ise şöyledir; Kesinlikle katılıyorum: 4.21-5.00, Katılıyorum: 3.41-4.20, Kararsızım: 2.61-3.40, Katılmıyorum: 1.81-2.60, Kesinlikle katılmıyorum: 1.00-1.80. Olumsuz maddelerde ise puanlama ters yönde yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına olanak tanımaktadır. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinden kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003,62). Form hazırlanırken araştırma sürecine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşüne sunulmuş, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulamalar başlamadan önce Demokrasinin Serüveni Ünitesi, üniteye yer alan konular ve kazanımlar dikkate alınarak üç basamağa bölünmüştür. Her basamağa ilişkin etkinlikler hazırlanarak, basamaklardaki etkinliklerin tümünün yer aldığı listeler oluşturulmuştur. Bu listelerde öğrencilerin etkinlikleri tamamladıktan sonra alabilecekleri puanlar ve bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan toplam puanlar yer almaktadır. Uygulamalar öncesinde öğretmene yapılacak işlemlerle ilgili bilgi verilmiş, sonrasında öğrencilerin sınıflarına gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği uygulamalar başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarında eşzamanlı olarak uygulanmıştır. C basamağı için belirlenen konular işlendikten sonra, bu basamakla ilgili etkinlik listesi öğrencilere verilerek istedikleri etkinlikleri seçmeleri istenmiştir.

Öğrenciler etkinlikleri seçtikten sonra etkinlikleri yaparken kullanabilecekleri materyaller verilmiştir. C basamağında yer alan etkinlikler sunum yapma, bulmaca hazırlama, metin yazma, tarih şeridi hazırlama, resimli kart hazırlama, paragraf yazma, metin yazma şeklindedir. C basamağındaki etkinlikleri yerine getirip yeterli puanları alan öğrencilere B basamağında yer alan etkinlikler verilmiştir. Bu basamakta yer alan görevler sözlük, broşür, afiş, kitapçık hazırlama ve kompozisyon yazma şeklindedir. A basamağında yer alan etkinlikler kompozisyon, şiir, hikâye yazma, röportaj yapma olarak sıralanmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda dersler geleneksel öğretmen merkezli öğretim ilkelerine göre işlenmiştir. Öğretmen ders kitabı ve çalışma kitabı kapsamında derslerini yürütmüştür. Uygulama sona erdikten bir hafta sonra hem deney hem de kontrol gruplarında başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. BÖP'ün uygulanma sürecine ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizinde madde güçlük ve ayrıcalık indeksleri, KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde QSR N-VIVO 8 programından faydalanılmıştır. Nitel veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 22). Nitel verilerin analizi aşamasında, görüşmeler sonucunda elde edilen bütün veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve N-VIVO 8 programına yüklenmiştir. Görüşmeler incelenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi derinlemesine incelenerek ortak yönleri belirlenmiş, bu ortak yönlerle ilişkin ana temalar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin bitmesinden bir hafta sonra tekrar gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliği sağlama yollarından biri araştırma ortamının ve süreçlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006,58). Mevcut araştırmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, kodlamaların nasıl yapıldığı, temaların nasıl oluşturulduğuna değinilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılar, başlarında açıklayıcı bir ifade ile tırnak içerisinde, italik yazı karakteri kullanılarak verilmiştir. Kodlamada kullanılan ilk ifade harf ve rakam öğrenciyi ve sırasını, ikinci ifade (E/K) öğrencinin cinsiyetini, son harf ise (i=iyi, o=orta, a=alt) öğrencinin bulunduğu düzeyi ifade etmektedir. Araştırmalarda, sonuçların genellenebilmesi ile ilgili olan dış geçerliğin sağlanması, üzerinde durulması gereken bir konudur. Dış geçerliği sağlama yollarından biri de örneklemin genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2006: 258). Bu nedenle mevcut araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümünde, araştırma süresince elde edilen nicel ve nitel bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde başarı testi ile tutum ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Çizelge 1. DeneY Grubunun Bilişsel Alan Basamakları ve Testin Tümünden Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretlı Sıralar Testi Sonuçları

DeneY Grubu	Öntest-sontest	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Bilgi	Negatif sıra	2	9,25	18,50	-3,799*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,80	281,50		
	Eşit	1				
	Toplam	25				
Kavrama	Negatif sıra	2	16,00	32,00	-3,627*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,18	268,00		
	Eşit	1				
	Toplam	25				
Uygulama	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,207*	0,001
	Pozitif sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	14				
	Toplam	25				
Analiz	Negatif sıra	1	6,00	6,00	-4,096*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,27	270,00		
	Eşit	2				
	Toplam	25				
Değerlendirme	Negatif sıra	3	5,00	15,00	-2,803*	0,005
	Pozitif sıra	13	9,31	121,00		
	Eşit	9				
	Toplam	25				
Testin Tümü	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-4,292*	0,000
	Pozitif sıra	24	12,50	300,00		
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Çizelge 1’de deneY grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinin bilgi [$Z=-3,799$; $p=0,000$], kavrama [$Z=-3,627$; $p=0,000$], uygulama [$Z=-3,207$; $p=0,001$], analiz [$Z=-4,096$; $p=0,000$] ve değerlendirme basamakları [$Z=-2,803$; $p=0,000$] ile testin tümünden [$Z=-4,292$; $p=0,000$] aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel alanın tüm basamakları ve testin tümüne ait sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan BÖP’ün öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu göstermektedir.

Çizelge 2. Kontrol Grubunun Bilişsel Alan Basamakları ve Testin Tümüнден Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Öntest-sontest	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Bilgi	Negatif sıra	4	5,25	21,00	-3,154*	0,002
	Pozitif sıra	16	11,81	189,00		
	Eşit	4				
	Toplam	24				
Kavrama	Negatif sıra	5	6,20	31,00	-1,382	0,167
	Pozitif sıra	9	8,22	74,00		
	Eşit	10				
	Toplam	24				
Uygulama	Negatif sıra	5	7,50	37,50	-1,342	0,180
	Pozitif sıra	10	8,25	82,50		
	Eşit	9				
	Toplam	24				
Analiz	Negatif sıra	9	11,50	103,50	-,428	0,669
	Pozitif sıra	12	10,62	127,50		
	Eşit	3				
	Toplam	24				
Değerlendirme	Negatif sıra	7	7,21	50,50	-1,271	0,204
	Pozitif sıra	10	10,25	102,50		
	Eşit	7				
	Toplam	24				
Testin Tümü	Negatif sıra	5	10,00	50,00	-2,683*	0,007
	Pozitif sıra	18	12,56	226,00		
	Eşit	1				
	Toplam	24				

*p<0,05

Çizelge 2'deki Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin bilgi basamağı bölümü [$Z=-3,154$; $p=0,000$] ile testin tümünden [$Z=-2,683$; $p=0,000$] aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bilgi basamağı ve testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumdan hareketle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin bilgi basamağı ve testin tümüne ilişkin başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarı testinin kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre geleneksel yöntemin ilgili basamaklarda öğrenci başarısını arttırmada etkili olmadığı söylenebilir.

Çizelge 3: Grupların Bilişsel Alan Basamaklarından ve Testin Tümünden Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Bilgi	Deney	25	25,26	631,50	293,500	0,896
	Kontrol	24	24,73	593,50		
Kavrama	Deney	25	28,60	715,00	210,000	0,058
	Kontrol	24	21,25	510,00		
Uygulama	Deney	25	28,82	720,50	204,500*	0,029
	Kontrol	24	21,02	504,50		
Analiz	Deney	25	31,00	775,00	150,000*	0,002
	Kontrol	24	18,75	450,00		
Değerlendirme	Deney	25	27,76	694,00	231,000	0,156
	Kontrol	24	22,12	531,00		
Testin Tümü	Deney	25	29,12	728,00	197,000*	0,039
	Kontrol	24	20,71	497,00		

*p<0,05

Çizelge 3'te deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama ve değerlendirme basamağı bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama (U=204,500; p<0,05) ve analiz (U=150,000; p<0,05) basamakları ile testin tümünden (U=204,500; p<0,05) aldıkları sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunun bu basamaklardaki sıra ortalamaları kontrol grubunun sıra ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde ilgili basamaklardaki davranışların kazanılmasında BÖP'ün daha etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 4: Grupların Bilişsel Alan Basamaklarından ve Testin Tümünden Aldıkları Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Bilgi	Deney	25	25,62	640,50	284,500	0,754
	Kontrol	24	24,35	584,50		
Kavrama	Deney	25	29,40	735,00	190,000*	0,020
	Kontrol	24	20,42	490,00		
Uygulama	Deney	25	26,22	655,50	269,500	0,509
	Kontrol	25	23,73	569,50		
Analiz	Deney	24	30,52	763,00	162,000*	0,004
	Kontrol	25	19,25	462,00		
Değerlendirme	Deney	24	27,20	680,00	245,000	0,258
	Kontrol	25	22,71	545,00		
Testin Tümü	Deney	25	28,40	710,00	215,000	0,088
	Kontrol	24	21,46	515,00		

*p<0,05

Çizelge 4 incelendiğinde, grupların başarı testinin kavrama ($U=190,000$; $p<0.05$) ve analiz ($U=162,000$; $p<0.05$) basamaklarından aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin her iki basamaktaki sıra ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerinde BÖP'ün geleneksel öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, uygulama, değerlendirme basamakları bölümlerinden ve testin tümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	Öntutum-sontutum	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Deney	Negatif sıra	3	2,67	8,00	-4,158*	0,000
	Pozitif sıra	22	14,41	317,00		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
Kontrol	Negatif sıra	1	23,00	23,00	-3,629*	0,000
	Pozitif sıra	23	12,04	277,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

Çizelge 5'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$Z=-4,158$; $p=0,002$]. Söz konusu bu farklılık, sontutum puanları lehinedir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler Dersinde uygulanan BÖP'ün öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$Z=-3,629$; $p=0,002$]. Öğrencilerin sontutum puanlarının öntutum puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin de öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilebilir.

Çizelge 6: Grupların Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Deney	25	31,34	783,50	141,500*	0,002
Kontrol	24	18,40	441,50		

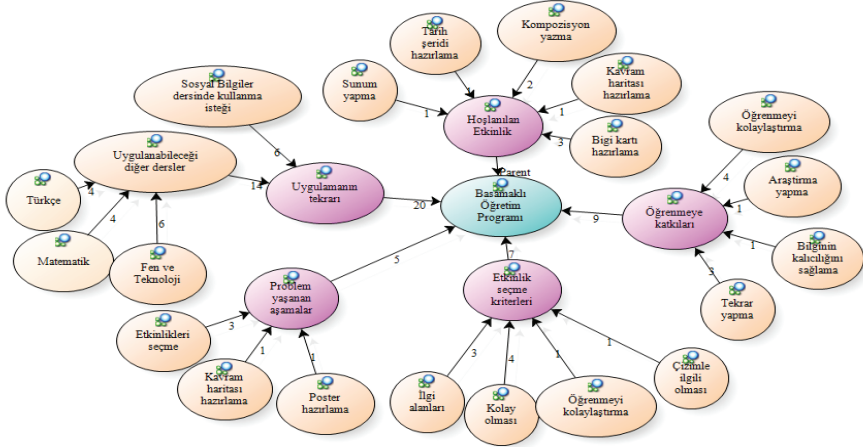
* $p<0,05$

Çizelge 6 incelendiğinde grupların sontutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=141,500$; $p<0.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasının ($SO=31,34$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasından ($SO=18,40$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Grupların son tutum puanları dikkate alındığında BÖP'ün öğrencilerin tutumları

üzerinde olumlu etkilerinin geleneksel öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin nitel bulgular değerlendirilerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesi göz önünde bulundurularak beş ana tema belirlenmiştir. BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin model aşağıda yer almaktadır.

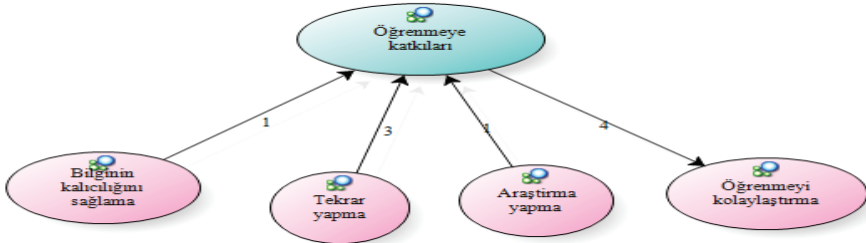


Şekil 1. Basamaklı Öğretim Programının Uygulama Sürecine İlişkin Model

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin olarak belirlenen ana temalar “öğrenmeye katkıları”, “etkinlik seçme kriterleri”, “hoşlanılan etkinlik”, “problem yaşanan aşamalar”, “uygulamanın tekrarı” olarak sıralanabilir. Ana temalar kendi içlerinde alt temalara ayrılmıştır.

Basamaklı öğretim programının öğrenmeye sağladığı katkılar

BÖP'ün uygulanma sürecine ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, yöntemin öğrenmeye sürecine katkıları ile ilgili bir kod listesi ortaya çıkmıştır. Bu nedenle BÖP'ün öğrenmeye katkıları adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Basamaklı Öğretim Programının Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Model

BÖP'ün öğrenmeye katkıları temasına ilişkin olarak dört alt tema belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak belirlenen alt temalar “bilginin kalıcılığını sağlama”, “tekrar yapma”, “araştırma yapma” ve “öğrenmeyi kolaylaştırma” olarak sıralanmaktadır. Aşağıda BÖP'ün öğrenmeye katkıları temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalarla ilgili açıklamalar ve referans cümlelerine yer verilmiştir.

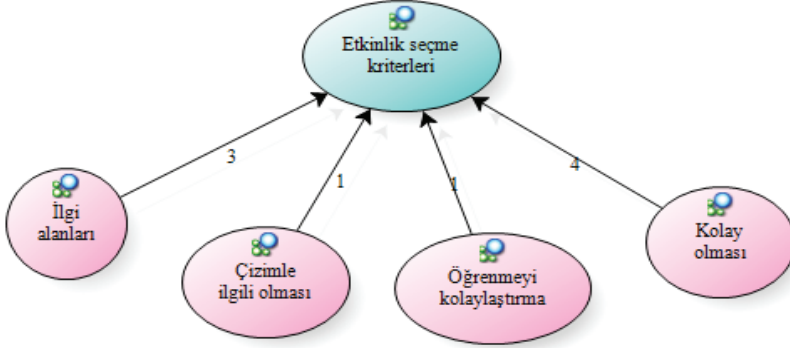
BÖP'ün öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler uygulama süreci boyunca basitten karmaşığa doğru ilerleyen birçok etkinlik yaptıklarını, bu etkinliklerle konuları daha kolay bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö3-K/i.) “BÖP’de konular kolaydan zora doğru ilerliyordu. Önce daha basit etkinlikler yaptık sonrasında etkinlikler zorlaştı. Bu etkinlikler konuları daha kolay öğrenmemizi sağladı” diyerek yaptığı etkinliklerle konuları daha kolay öğrendiğine vurgu yapmıştır. Bir diğer öğrenci, (Ö9-E/a.) “Etkinlikler yaparak konuları daha rahat öğrendim” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir başka öğrenci, (Ö8-E/a.) “Daha çok etkinlik yaptık. Konuları daha kolay anladım” diyerek durumu ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö7-K/a.) “Konuları öğrenmeme yardımcı oldu. Konunun daha çok içine girebilirdim, bir konuyu sonuna kadar öğrenebilirdim. Bazen konuları öğrenmeden geçebiliyoruz” şeklindeki açıklaması ile BÖP'ün konuları öğrenmesini kolaylaştırıldığını vurgulamıştır.

“Tekrar yapma” alt temasına ilişkin görüş bildiren öğrenciler, basamaklarda yer alan etkinlikleri yerine getirmek için konuları tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrencilerden biri, (Ö6-E/o.) “Etkinlikleri yaparken resimler çizdik, kavram haritaları hazırladık. Bunları yaparken konuları gözden geçirdik” şeklinde düşüncelerini açıklarken bir başka öğrenci, (Ö2-K/i.) “Basamaklarda yaptığımız etkinliklerde işlediğimiz konularla ilgili yazılar yazdık, resimler yaptık. Bu da konuları tekrar gözden geçirmemizi sağladı. Resimle, etkinlerle öğrendiğimiz bilgiler daha kalıcı oldu” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö5-E/o.) “Konuları öğrenmeme yardımcı oldu. Konuları daha iyi kavradım. Yaptığımız etkinliklerle konuları tekrar ettim, daha iyi öğrendim” diyerek etkinlikleri yaparken öğrendiği konuları tekrar etme fırsatı bulduğunu belirtmiştir.

BÖP'ün öğrenilen bilginin kalıcılığına katkı sağladığını öğrencilerden biri düşüncesini, (Ö1-E/i.) “Sınav sorularını yanıtlarken etkinlik yaptığım konuları çok daha kolay bir şekilde hatırladım. Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı” diyerek açıklamıştır. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö4-K/o.) “Etkinlikler yoluyla konuları öğrendiğimden daha kolay hatırlıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. “Araştırma yapma” alt temasına ilişkin olarak da bir öğrenci (Ö4-K/o.) etkinlikleri yapabilmesi için öğrendiği konularla daha fazla araştırma yaptığını, “Etkinlikleri yapabilmem için konu ile ilgili araştırma yapmam gerekiyordu. Bu da konularla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmamı sağladı” şeklinde ifade etmiştir.

Basamaklı öğretim programının uygulanma sürecinde etkinlik seçme kriterleri

BÖP'ün uygulanma sürecinde öğrencilere her basamak için etkinlik listeleri verilmiş ve bu listelerden kendilerine uygun olan etkinliği seçmeleri istenmiştir. Nitel veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalardan birinin etkinlik seçme kriterleri olduğu belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Etkinlik Seçme Kriterlerine İlişkin Model

Etkinlik seçme kriterlerine ilişkin olarak yapılan yüklemeler incelendiğinde öğrencilerin, etkinlik seçerken “kolay olmasına”, “ilgi alanlarına uygun olmasına”, “öğrenmeyi kolaylaştırmasına” ve “çizimle ilgili olmasına” dikkat ettikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin etkinlik seçerken dikkat ettikleri kriterlere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

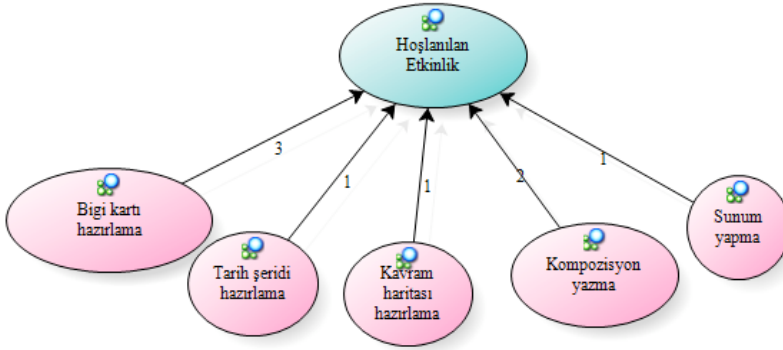
“Kolay olma” alt temasına ilişkin olarak görüş bildiren öğrenciler, etkinlik seçerken daha kolay yapabileceklerini düşündükleri etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri bu yöndeki düşüncelerini, (Ö6-E/a.) “Yapabileceğim kolay etkinlikleri seçtim. Zor etkinliklerden uzak durdum böylece daha kolay öğrenebileceğimi düşündüm” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö3-K/i.) “Zevk alacağım, hem iyi anlayacağım, rahat yapabileceğim. Kavram haritasında çok zorlanıyorum. O yüzden seçmedim. Metni kavram haritasına dökemiyorum. O yüzden zevk almıyorum. Konuyu kolay anlayabileceğim etkinlikleri seçtim” diyerek daha kolay etkinlikleri tercih ettiğini vurgulamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö6-E/a.) “Kolay yapabileceğim etkinlikleri seçtim” diyerek durumu özetlemiştir. Diğer bir öğrenci, (Ö5-E/o.) “En iyi hazırlayabileceğim konuyu seçtim. Zorluk çekmeyeceğim kolaylıkla yapacağım etkinlikleri seçtim” diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

Öğrencilerin etkinlikleri seçmelerinde etkili olan kriterlerden biri de ilgi alanlarıdır. Öğrenciler ilgi alanlarına uygun olan, yapımının zevkli olacağını düşündükleri etkinlikleri tercih etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “İlgi alanlarımı göz önünde bulundurdum. Resim yapmayı seviyorum, o yüzden çizim yapabileceğim etkinlikleri tercih ettim” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö4-K/o.) “İlgi alanlarıma uygun etkinlikleri seçtim. Bu şekilde etkinlikleri hazırlamak daha zevkli oldu” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci, (Ö5-E/o.) “İlgi ve yeteneklerimi göz önüne aldım. En iyi hazırlayabileceğim konuyu seçtim.” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Etkinlik seçerken çizimle ilgili olmasına dikkat ettiğini belirten bir öğrenci görüşünü, (Ö7-K/a.) “Çoğunlukla yazarak, konuşarak ifade edebileceğim etkinlikleri seçtim. Çünkü resimle aram yoktur, çizim yapmaktan hoşlanmıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Konuları daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlayacak etkinlikleri seçtiğini belirten bir diğer öğrenci ise görüşünü, (Ö2-K/i.) “Konuları daha iyi öğrenebileceğimi düşündüğüm etkinlikleri seçtim” biçiminde belirtmiştir.

Basamaklı öğretim programı uygulanırken yapılmasından çok hoşlanılan etkinlik

BÖP’ün uygulanması aşamasında öğrenciler her basamak için etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Nitel veriler incelendiğinde uygulamalar sırasında yapılmasından hoşlanılan etkinliklere ilişkin kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda “hoşlanılan etkinlik” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Model

Hoşlanılan etkinlik temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar “bilgi kartı hazırlama”, “kompozisyon yazma”, “kavram haritası hazırlama”, “tarih şeridi hazırlama” olarak sıralanmıştır. Aşağıda hoşlanılan etkinlik temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar ve bunlarla ilgili referans cümleleri yer almaktadır.

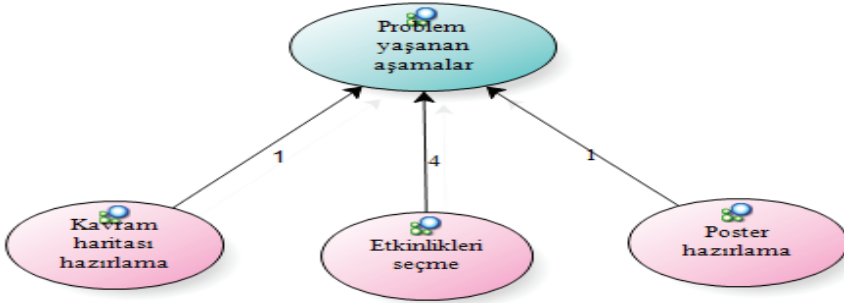
Uygulamalar sırasında yapmaktan en fazla hoşlandığı etkinliğin bilgi kartı hazırlamak olduğunu belirten öğrenciler, hem yazı yazmayı hem de resim yapmayı gerektiren bu etkinliğin oldukça zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “Bilgi kartı yapmaktan ve kompozisyon yazmaktan hoşlandım. Resim yapmayı çok seviyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö3-K/i.) “Bilgi kartı hazırlamaktan hoşlandım. Kısa ve öz konuyu temsil eden resim çizdik hem de içinde metin var. Kısa ve öz konuyu ifade ediyor hem de yapması zevkliydi” diyerek görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö9-E/a.) “En çok bilgi kartı hazırlarken hoşlandım. Bu kartlara hem yazı yazdım hem de resim çizdim. Çok eğlenceliydi” diyerek bilgi kartı hazırlamanın eğlenceli olduğuna vurgu yapmıştır.

Uygulamalar sırasında yapmaktan en fazla hoşlandığı etkinliğin kompozisyon yazma olduğunu belirten öğrencilerden biri düşüncesini, (Ö1-E/i.) “Bilgi kartı

yapmaktan ve kompozisyon yazmaktan hoşlandım. Resim yapmayı çok seviyorum” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö4-K/o.) “Tarih şeridi hazırlamaktan hoşlandım” düşüncesini belirtmiştir. Sunum yapma etkinliğinden hoşlandığını belirten öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır. Öğrenci, (Ö8-E/a.) “Sunum yapmaktan hoşlandım. Ders anlatmayı seviyorum” diyerek bu etkinlikten hoşlanma gerekçesini belirtmiştir. Uygulamalar sırasında en fazla kavram haritası hazırlamaktan hoşlandığını belirten öğrenci de, (Ö5-E/o.) “Kavram haritası hazırlamaktan hoşlandım. Konular arasındaki ilişkileri resimlerle, yazılarla gösterdik. Bu benim hoşuma gitti” diyerek bu yöndeki görüşünü ifade etmiştir.

Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken problem yaşanan aşamalar

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi sonrasında problem yaşanan aşamalara ilişkin kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle problem yaşanan aşamalar teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Problem Yaşanan Aşamalara İlişkin Model

Şekil 5’te problem yaşanan aşamalar teması incelendiğinde öğrencilerin en fazla etkinlik seçiminde, kavram haritası hazırlamada ve poster hazırlamada problem yaşadıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler de uygulamalar süresince problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Problem yaşanan aşamalar temasına ilişkin olarak öğrencilerin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

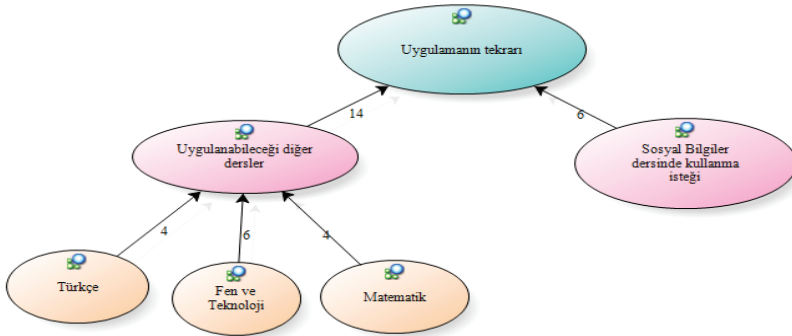
BÖP uygulanırken öğrencilerden her basamak için belirli puan aralığındaki etkinlikleri yapmaları istenmiş ve etkinlik seçimi öğrencilere bırakılmıştır. En fazla etkinlik seçimi aşamasında problem yaşadıklarını belirten öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “Etkinlikleri seçerken zorluk çektim” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö3-K/i.) “En çok etkinlik seçerken zorlandım. Hangisini daha iyi yapabilirim, hangisinden daha çok zevk alırım hangisini daha kolay anlarım diye düşündüm” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Bir başka öğrenci düşüncesini, (Ö7-K/a.) “Etkinlik seçerken zorluk yaşadım” şeklinde ifade etmiştir.

Kavram haritası hazırlarken zorlandığını belirten bir öğrenci düşüncesini, (Ö2-K/i.) “Resim çizerken zorlandım. Çizim yaparken zorlandım” şeklindeki sözleri ile

ifade etmiştir. Poster hazırlarken problem yaşadığını bir diğer öğrenci de düşüncesini (Ö4-K/o.) “Poster hazırlarken zorlandım. Resim yaparken zorluk çektiğim için poster hazırlarken de zorluk yaşadım” sözleri ile açıklamıştır.

Basamaklı öğretim programına ilişkin uygulamaların tekrarı

BÖP’ün uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ortaya çıkan kodlamalardan bir kısmı uygulamaların tekrarına ilişkindir. Bu nedenle “uygulamanın tekrarı” ana teması oluşturulmuştur. Bu ana temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Uygulamanın Tekrarına İlişkin Model

“Uygulamanın tekrarı” ana temasına ilişkin olarak “uygulanabileceği diğer dersler” ve “Sosyal Bilgiler dersinde kullanma isteği” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaların hem Sosyal Bilgiler dersinde hem de belirttikleri diğer derslerde devam etmesi konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulamaların “Ülkemizin kaynakları” ve “Elektronik Yüzyıl” ünitelerinde tekrarlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) “Diğer ünitelerde de uygulanabilir. Elektronik Yüzyıl ünitesinde uygulanabilir” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö2-K/i.) “Uygulansın. Elektronik yüzyılda uygulanabilir” diyerek belirtmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö3-K/i.) “Diğer ünitelerde de uygulanabilir. Ülkemizin kaynaklarında uygulanabilirdi” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö7-K/a.) “Diğer ünitelerde devam etsin. Konuyu daha iyi anlayabiliyoruz” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö4-K/o.) “Elektronik yüzyılda uygulanabilir. Daha zevkli hale gelebilir” diyerek uygulamaların bir sonraki ünite de devam etmesi yönünde görüş belirtmiştir.

Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin BÖP’ün başka dersler de uygulanması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler bu dersleri “Fen ve Teknoloji”, “Matematik” ve “Türkçe” olarak sıralamıştır. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Öğrenciler, BÖP’ün Fen ve Teknoloji dersinde uygulanması ile konuları daha kolay öğrenebileceklerini, dersin daha eğlenceli hale gelebileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) “Türkçe ve fende uygulanabilir” derken bir diğer öğrenci, (Ö2-K/i.) “Fen ve Teknolojide uygulanabilir. Hücreleri öğrenirken resimle çizilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır” diyerek gerekçesini belirtmiştir. Bir diğeri ise (Ö1-E/i.) “Fen ve Teknoloji

ve Matematikte uygulanabilir. Bu dersler etkinliklerle daha rahat öğrenilebilir, dersler daha eğlenceli hale gelebilir” demıştır.

BÖP’ün Türkçe dersinde uygulanabileceğini belirten öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) *“Türkçe ve fende uygulanabilir”* şeklinde durumu özetlemiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö4-K/o.) *“Türkçe dersinde uygulanabilir. Konuları daha kolay öğrenebiliriz”* şeklinde ifade etmiştir. BÖP’ün Matematik dersinde uygulanabileceğini belirten bir öğrenci de, (Ö1-E/i.) *“Fen ve teknoloji ve matematikte uygulanabilir. Bu dersler etkinliklerle daha rahat öğrenilebilir, dersler daha eğlenceli hale gelebilir”* diyerek düşüncesini açıklamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö7-K/a.) *“Bu yöntem diğer derslerde de uygulanabilir. Matematik, fen ve teknoloji”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö5-E/o.) *“Matematikte uygulansın. Matematik konuları ile ilgili poster, kitapçık hazırlayabilirim”* diyerek uygulamalar sırasında yapabileceği etkinlikleri sıralamıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler dersinde BÖP ile geleneksel öğretmen merkezli yöntemin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve BÖP’ün uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada deney grubunun başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme bölümlerinden ve testin tümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sontest puanları lehinedir. Kontrol grubunun kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, bilgi basamağından ve testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun testin tümüne ilişkin sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasından yüksektir. Bu durumdan hareketle deney grubunda uygulanan BÖP’ün ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Biçer (2011) tarafından yapılan çalışmada deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama, analiz değerlendirme basamakları ve testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama, analiz, değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, testin tümünden aldıkları sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların başarı testinin uygulama, analiz basamağı bölümlerinden ve testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deney grubunda uygulanan BÖP’ün öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel vd. (2006) yürüttükleri çalışmada, temel bilgi düzeyine ilişkin öğrenmenin gerçekleşmesi notasında BÖP’ün etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Biçer’in (2011) çalışmasında deney grubunun sontest puanlarının, kontrol grubunun puanlarında yüksek olduğu belirtilerek, basamaklı öğretimin bilişsel alan davranışlarının kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Noe (2008) tarafından yürütülen çalışmada mevcut araştırmaya paralel olarak, başarıyı artırma noktasında, BÖP’ün geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğuş’un (2009) çalışmasında BÖP’ün akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Lasovage (2006) çalışmasında, BÖP’e ilişkin uygulamalar sonrasında öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol gruplarının kavrama ve analiz basamaklarından aldıkları puanların deney grubu lehine anlamlı olduğu, grupların testin tümünden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Biçer'in (2011) çalışmasında, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve toplam erişim bazında deney grubu lehine sonuçlar ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların sontutum puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci tutumları üzerinde her iki yöntemin de etkili olduğu, sontest puanları açısından incelendiğinde deney grubunda uygulanan BÖP'ün daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Biçer'in (2011) çalışmasında grupların sontutum puanlarına ilişkin olarak yapılan karşılaştırma sonucunda, deney grubu lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, BÖP'ün basamaklı öğretim yönteminin etkinlik temelli olması, öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçebilmeleri ve yöntemin değerlendirme aşamasında getirdiği yeniliklerle açıklanmıştır. Yılmaz (2011), BÖP'ün öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demirel vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmada BÖP'ün öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖP'ün uygulama süresine ilişkin sonuçlardan biri uygulamanın öğretim sürecine katkılarına ilişkindir. Öğrenciler uygulamanın katkılarını bilginin kalıcılığını sağlama, tekrar yapma, araştırma yapma ve öğrenmeyi kolaylaştırma olarak belirlemişlerdir. Demirel vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmada BÖP uygulanırken öğrenme ortamının öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun olarak düzenlenmesi sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, öğrenme sürecini zevkli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2011) öğrencilerin yapılan etkinlikler yoluyla, eleştiri yapma, araştırma yapma, güncel sorunlara karşı duyarlı olma, meraklı olma, günlük yaşamla ilişkilendirme, yaratıcılık, sınıflandırma yapabilme, sorumluluk bilinci kazanma, özetleme becerisi edinme, yeteneklerini ortaya koyma ve empati kurma gibi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin rol oynama, tartışma yapma ve duyarlılık bilincinin gelişmesi becerilerine katkı sağladığına, bireysel çalışma ve işbirliği yapma ile araştırma becerilerinin geliştiğine vurgu yapmıştır.

Uygulama süreci ile ilgili bir diğer sonuç etkinlik seçme kriterlerine ilişkindir. Öğrenciler etkinlik seçerken, kolaylıkla yapabilecekleri, ilgi alanlarına uygun, çizimle ilgili olan, konuları öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Demirel vd. (2006) çalışmalarında öğrencilerin, araştırmak istedikleri, ilgi duydukları, yapabileceklerine inandıkları etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başbay (2006) çalışmasında, BÖP ile desteklenmiş, Proje Tabanlı Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini tanıma, sorumluluk alma, bilinçli davranma, odaklanma ve problem çözme becerileri üzerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen bir diğer sonuç hoşlanılan etkinliklere ilişkindir. Öğrenciler en çok bilgi kartı ve kavram haritası hazırlamaktan, kompozisyon yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen bir diğer sonuç yaşanan problemlere ilişkindir. Öğrenciler, problem yaşanan aşamaları etkinlik seçimi, kavram haritası ve poster hazırlama olarak sıralamıştır. Yılmaz'ın (2010) çalışmasında yaşa-

nan sorunlar seçilen etkinliklerin yerine getirilmemesi, önceden iyi bir hazırlık yapılmaması, öğrencilerin etkinlikleri evde unutmaları, öğrenciler tarafından yapılan ve uzun süre alan eleştiriler, öğrencilerin günlük yazmayı bilmemeleri olarak sıralanmıştır. Demirel vd. (2006) de çalışmalarında uygulamalar sırasında yaşanan en büyük problemin sınıftaki gürültü olduğu belirtilmiştir.

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin bir diğer sonuç uygulamaların tekrarına ilişkindir. Öğrenciler uygulamaların Sosyal Bilgiler dersinde ve başka derslerde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği dersler Fen ve Teknoloji, Matematik ve Türkçe olarak sıralanmıştır. Biçer'in (2011) çalışmasında uygulamaların yapılabileceği diğer dersler Sosyal Bilgiler, İngilizce, Matematik ve Türkçe olarak belirtilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçları ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

Öneriler

BÖP bilgisayar destekli ortamlarda da kullanılmalıdır. BÖP öğretmenlere tanıtılmalıdır. Bunun için öğrenci ders kitapları ile kılavuz kitaplarda bu programla ilgili uygulamalara geniş yer verilmelidir. Okullar BÖP'ün etkili ve amaca uygun biçimde uygulanabilmesi için gerekli araç-gereç ve teknolojik donanım açısından yeterli hale getirilmelidir. Öğretmen adaylarının BÖP'ü tanuması sağlanmalıdır. Bunun için hizmet öncesi eğitim döneminde bu programın uygulandığı etkinliklere yer verilmelidir. BÖP'ün etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde de yürütülmelidir. BÖP'ün etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar Sosyal Bilgiler dersinin başka ünitelerinde de yapılmalıdır. BÖP'ün farklı öğretim yöntemleriyle bütünleştirilerek uygulandığı çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer lme Araç ve Yöntemleri. Satılmış Tekindal (Ed.), **Eğitimde lme ve Değerlendirme** içinde (s.127-170), (1. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Altun, A., Doğan, Y. ve Uzun, E. (2009). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6. Altın Kitaplar**, Kelebek Matbaacılık, İstanbul.
- Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler ğretim Programı, Cemil ztrk (Ed.), **Sosyal Bilgiler ğretimi** içinde (s.33-47), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Atila-Sümer, N., Sümer, G. ve Akın, T. (2009). **6. Sınıf Tüm Dersler**, Sümer Yayınları, İstanbul.
- Aydoğuş, R. (2009). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı ğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). *“Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının değerlendirilmesi”*, **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Başbay, A. (2006). **Basamaklı ğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı ğrenme Sürece, ğrenen ve ğretmen Görüşlerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Başbay, A. (2010). Basamaklı ğretim Programı. zcan Demirel. (Ed). **Eğitimde Yeni Yönelimler** içinde (s. 245-258), (1. Baskı), PegemNet, Ankara.
- Biçer, S. (2011). **Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı ğretim Yönteminin ğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi**, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Büyüköztürk, ř. (2001). **DeneySEL Desenler ntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Analizi**, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Creswell, J. W., PlanoClark, V. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixedmethods Research Design, Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), **HandBook of Mixed Methods: in Social&Behavioral Research** içinde (s.209-240), SAGE Publications Inc, California.
- Demircioğlu, G. (2007). Geçerlik ve Güvenirlik, Emin Karip (Ed.), **lme ve Değerlendirme** içinde (s.51-79), (1. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, . (2006). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, (9. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, ., şahan, H.H., Ekinci, N., zbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). *“Basamaklı ğretim Programının Süreç ve rn Açısından Değerlendirilmesi”*, **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2006, S.172, ss.72-90.
- Doğanay, A. (2008). *“ağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”*, **.. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.17, S. 2, ss.77-96.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Emir, S. (2001). **Sosyal Bilgiler ğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erden, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, İstanbul.
- Güvender (2009). **%100 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soru Bankası**, Güvender Yayınları, İstanbul.
- , "An overview of Dr Kathie Nunley's Layered Curriculum", K F Nunley, 1998.
- Kan, A. (2008). Ölçme Aracı Geliştirme, Satılmış Tekindal (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.245- 284), (1. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Karakuş, M. (2004). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımı Yönteminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine, Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (13. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köse, E. (2007). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması, Emin Karip (Ed), **Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.81-110), (1.Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Lasovage, A. J. (2006). **Effect of Using A Layered Curriculum Format of Instruction in A High School Environmental Science Energy Unit**, Michigan State University.
- Noe, B. (2008). **The Effects of A Layered Curriculum Versus Traditional Teaching Methods on Academic Achievement of Fourth Graders in the Science Content Area**, Columbia College, Master of Education in Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nunley, K. F. (2003). "Layered Curriculum Brings Teachers to Tiers", **Education Digest**, Vol. 69, pp. 31-35.
- Nunley, K. F. (2002). **Layered Curriculum**, Morris Publishing, Texas.
- Özdamar, K. (1999). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**, (2. Baskı), Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, M. S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. Mustafa Safran (Ed.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde** (s.18-44), PegemA Akademi, Ankara.
- Safran, M. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler (1-5. sınıf)", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S.54-55.
- Tekin, H. (2003). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (16. Baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (1. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- . "Giving Credit Where Credits Due", K F Nunley, 2003.
- Yaşar, Ş. (2005). "Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, A. (2007). Ölçme-Değerlendirmede Testler, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.111-191), (1. Baskı), Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2010). **Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamaları**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

THE EFFECTS OF LAYERED CURRICULUM ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN SOCIAL STUDIES COURSE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Ümmühan NER**

Abstract

The aim of this study is to compare the effects of layered curriculum and traditional teacher centered teaching method on students' academic achievement in Social Studies course and their attitudes towards the course. Study group included forty-nine sixth graders enrolled at Bahçelievler Elementary School in Elazı city center in 2009-2010 academic year. Both quantitative and qualitative research designs were used in the study. A pretest-posttest control group experimental design was employed in quantitative part of the study. The students were randomly assigned into two groups; an experimental group and a control group. Experimental group used layered curriculum as an instruction method while control group used traditional teacher-centered instruction. An achievement test including 40 questions and an attitude scale developed by Emir (2001) were used to collect quantitative data while an interview form was used to collect qualitative data. Mean score of the test was measured to be 0,54, KR-20 value was calculated to be 0,82. The results revealed that experimental students who used layered curriculum were more successful than the controlled students who used traditional teacher centered instruction. The attitude scale results showed that layered curriculum had a significant positive effect on students' attitudes towards Social Studies course. In qualitative part of the study, five sub themes were determined related to the implementation of layered curriculum. Based on the study results, it is recommended that layered curriculum should be used at different grade levels and different courses.

Key Words: Layered curriculum, teacher-centered instruction, Social Studies course, attitude

* Associate Prof.Dr.; Fırat University Faculty of Education Department of Educational Sciences, 23119, Elazı

** Assistant, Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Social Sciences Teaching, 23119, Elazı