
**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DURUMLU
ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI VE
ÖĞRENMENİN KALICILIĞI ÜZERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF SITUATED LEARNING ON STUDENT
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND PERMANENT LEARNING AT
SOCIAL SCIENCE COURSES**

İhsan ÜNLÜ*

ÖZET

Bilginin doğasına yönelik olarak son yıllarda meydana gelen köklü değişimler eğitim anlayışını da revize etmiştir. Eğitim anlayışındaki bu değişimler özellikle metodolojik anlamda farklılıkları zorunlu kılmıştır. Öğrenci merkezli olarak planlanan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri aynı zamanda öğrencinin günlük hayat-taki yaşantıları ile de ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Yeni eğitim anlayışı ise yapılandırmacı paradigma olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada ise; yapılandırmacı eğitim anlayışının okul ortamında uygulanabilirliğinin ortaya konulması açısından durumlu öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencinin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin sınav puanlarında ve kalıcılık testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Durumlu öğrenme, durumlu biliş, yapılandırmacılık, sosyal bilgiler

ABSTRACT

The recent important changes on the nature of the knowledge have also changed the mind of education. These changes on education mentality have made indispensable changes, especially methodological differences. Instruction strategies, methods and techniques designed with a student-centered perception are tried to be connected with students' daily life activities at the same time. New education mentality is named as the constructivist paradigm. At this study, the effect of situated learning modeling on student achievement and permanent knowledge acquisition at social science courses is observed from the perspective of the applicability of the constructivist education view to class environment. When the data obtained from the research were analyzed, it was observed that there was a significant difference for

* Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iletişim: iunlu@erzincan.edu.tr

he experimental group's favor at the issue of student's last-test scores and permanency test scores.

Key-Words: Situated learning, situated cognition, constructivist, social science.

1. GİRİŞ

Bilginin doğasına ilişkin olarak başlayan değişim, bilgiyi var edenin insan olduğu ve her insanın kendi bilgisine sahip olduğu yorumunun yapılmasına sebep olmuştur. Yapılandırmacılık kavramıyla açıklanan bu yeni paradigma, öğrenme ve öğretme sürecini de etkilemiştir. Felsefede öznel gerçeklik üzerine kurulmuş olan yapılandırmacılık, öğrenen kişinin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Diğer bir deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998, s. 69).

Genel olarak öğrenme sürecini anlatan yapılandırmacılık, öğrenmenin gerçek deneyimlerle gerçekleştiğini ve öğrenilen bilgilerin yararlı olmasının bilginin kullanılabilmesi özelliğine bağlamaktadır (Corry, 1996). Yapılandırmacılığın ortaya koyduğu bu yeni öğrenme anlayışı, bireyin bilgiye verdiği öznel anlamın önemini arttırmış ve eğitim ortamlarında kullanılan metodolojilerin de öğrenci merkezli olarak tasarlanmasını gerekli kılmıştır. Metodoloji(yöntembilimi), bilgi ve yetenekleri içeren müfredatı öğrenci ile ilişki içerisine sokan, öğretim ve öğrenme süreçlerini ortaya koyar. Okulda bir öğretmenin kullandığı yöntemler; öğrencileri uygulama içerisine sokmak, yetenek ve yöntem konusunda uzmanlaştırmak veya onlara bir bilgi alanını kazandırmak gibi süreçlerden oluşur. Kullanılan bu yöntemlerin, etkililiği oranında istenilen sonuçlar elde edilecektir (Guttek, 2006).

Durumlu öğrenme teorisi, yapılandırmacı epistemolojinin öğrenme işlemine uygulanması olarak ortaya çıkmıştır. Durumlu öğrenme, öğrenenler ve içinde buldukları çevre arasında devam eden etkileşim açısından; problem çözme, yorumlama, anlama, öğrenme transferi, yaratıcılık gibi zihinsel işlemleri içeren biliş durumunu açıklar (Tretiakov ve Tretiakov, 2003). Durumlu öğrenme 1980'lerin sonlarında birçok makalenin yayınlaması ile eğitim araştırmacılarının odak noktası haline gelmiştir. Özellikle; Brown, Collins ve Duguid'in (1989), "Durumlu Biliş ve Öğrenme Kültürü" isimli makaleleri ve Collins, Brown ve Newman (1989), tarafından yayınlanan "Bilişsel Çıracılık" isimli makale durumlu öğrenme teorisinin şekillenmesinde önemli adımlardır. Teori, çıracılık sistemindeki buluşları ve gerçek dünya

uygulamalarında bağlam içerisinde öğrenmenin önemini vurgulaması ile eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Brown, Collins ve Duguid (1989), durumlu biliş modelindeki önerilerinde, anlamlı öğrenmenin ancak bilginin sosyal ve fiziksel yaşamda kullanılmak üzere gerçekleşebileceğini vurguladılar. Formel öğrenme, yaşamın sıradan uygulamalarından veya özgün aktivitelerinden oldukça farklıdır. Öğrencilerin katıldığı aktivitelerin çoğu, günlük yaşamda karşı karşıya kaldıkları performans türlerinden farklıdır. Öğrenci ile çevre; biliş ve aktivite (hareket) okulda birbirinden ayrıştırılan kavramlardı. Okullardaki eğitim basite indirgenen, çevresel bilgiden yoksun özetlemeye yönelik bilgiler olarak tasarlanmaktaydı. Sözü edilen bilgileri, öğrencilerin ilişki ve iletişim sırasında kolayca transfer edememeleri bilgilerin durağan olmasıyla açıklanmaktadır. Bilginin, durağan bir sembolik sunum ya da bireyin beyninde depolanan bir bilgi havuzu özelliği göstermesinden-se, geliştiği ve kullanıldığı çevrenin, bağlamın ve eylemin bir ürünü olarak yer alması öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecektir.

Jonassen'e (1991) göre, en etkili öğrenme, bağlamları bir problem ya da durum temelli olarak yönetmek ve sunmaktır. Bu şartlarda birey kendini ortama adapte etmekte zorluk çekmez ve problemin çözümü için gerekli bilgi ve beceriyi durum içerisinde rahatlıkla görebilir. Durumlu öğrenme, ani ve aktif bağlam içerisinde öğrenildiğinde bilginin daha faydalı olduğunu bağlam dışında öğrenildiğinde ise yararsız olduğu gerçeği üzerine kurulmuştur. Öğrenme bağlamdan ayrıldığı zaman, bilginin değeri ve bilginin öğrenene uygunluğu değer kaybeder (Duffy ve Cunningham, 1996). Bağlamın öğrenme açısından neden bu kadar önemli olduğu konusu ise; bağlamlar içerisinde yer alan durumların bireyin bilgisini aktif hale getirmesiyle açıklanmaktadır. Bu bakımdan, bağlam ve onun sayısız sosyal açısı öğrenim ve bilgi yaratım işlemlerinin bütünleştirici parçaları olarak düşünülmektedir (Sense, 2007).

Bilginin ve becerilerin bağlam içerisinde sunulması, gerçek yaşamı yansıtacak bilgilerin sınıf ortamına taşınması; öğrenciye zengin, anlamlı, yeni bilgi ve becerilerin sunulması açısından önemlidir (Koruna 1997; Bednar ve ark., 1991; Collins ve ark., 1989). Kişiler kontrollü çevrelerde ve günlük hayatta oldukça farklı düşünmekte ve davranmaktadırlar. Bu perspektiflerin önemi, öğrenciler arasındaki yapılandırıcı işlemlerin, öğretme, öğrenme ve uygulama bağlamları arasındaki karşılıklı etkileşim üzerine vurgu yapmalarındır. Bilişin bağlamdan ayrı olmasındansa bağlama konuşlanmış olmasına dikkat çekerler. Bağlamlar ve birleştirici aktiviteler, bilme ve anlama için önemlidir (Brown ve ark., 1989; Brown ve Palincsar, 1989). Durumlu öğrenme teorisi, anlama ve öğrenme sürecinin tasarlanmasının nasıl

gerçekleştirileceği konusunda ilkökul öğrenmelerinden, uygulamalı eğitime, deneysel kurguların ya da ortamların çokluğunda pratik ve teorik düşüncelerin eşleştirilmesinin doğru olacağını savunmaktadır (Hannafin ve ark., 1997).

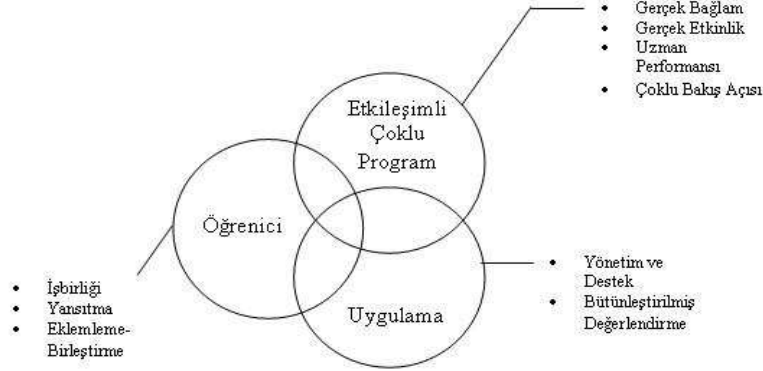
Okulun formel eğitiminin eleştirisi; sınıf, öğretim ve yönetim açısından gerekli olan isteklerin tanımlanmasından daha az bir şekilde yapılmaktadır. Okulun formal yapısı içerisindeki sıkıntılarının giderilmesi amacıyla, durumlu biliş teorisinin teori temelli uygulamalarının genel sınıf realitelerine göre ayarlanması gereklidir. Bu uygulamalar, durumlu bilişin gerekli yönlerini kapsayacak yöntemleri şekillendirmelidir, fakat bu yöntemler okulun genel kurgusunda uygulanabilir olmalıdır (Choi ve Hannafin, 1997).

Herington ve Oliver (1995), durumlu öğrenme yaklaşımının özelliklerini yansıtan ve okulun genel kurgusuna uygun olarak düzenlenecek olan durumlu öğrenme ortamlarının tasarımı sırasında dikkat edilmesi gereken özellikleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- Gerçek yaşamda kullanılacak bilgi yollarını yansıtan gerçek çevre sağlamak
- Gerçek aktiviteler sağlamak
- Bireyin süreç içerisinde uzman desteği alabilmesini sağlamak
- Ortak roller ve bakış açıları sağlamak
- İşbirlikli yapısalıcı bilgiyi desteklemek
- Kritik zamanlarda rehberlik ortamı sağlamak
- Soyutlamaların oluşmasını sağlamak için fikir üretmek
- Sözsüz bilginin yerleşmesini sağlamak için bilgiler arasında köprü görevi sağlayacak eklemeler kurmak
- Görev esnasında öğrenmenin değerlendirilmesinde bütünlüğü sağlamak

Her sınıf ortamını durumlu öğrenme ortamına dönüştürmeyi düşünmek muhtemelen olanaksızdır. Bununla birlikte, durumlu öğrenmenin yararlarından bazılarını geleneksel sınıf ortamlarına getirmek mümkün olabilir. Şekil 1'e bakıldığında durumlu öğrenme ortamının sınıf içerisinde oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlar öğrenci, çoklu ortam ve uygulama arasında oluşturulan etkileşim ve iletişime dayalı bütünlüğün sağlanmasıdır. Bu bilgilerden hareketle durumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında matematik, okuma ve yazma gibi geleneksel okul uygulamalarının yanında doğrudan uygulama gerektiren ve devinsel çalışmaları içeren araştırmalar sayesinde bu modele ait 7 temel öge bulunmuştur; Öyküler, Bilişsel Çıraklık, İşbirliği, Yansıma, Çoklu ortamlar, Teknoloji ve Ek-

lemeleme (McLellan 1996; Akt: Oliver, Herrington, Herrington ve Sparrow 1999; Herrington ve Oliver 1995).



Şekil 1. Durumlu Öğrenme Ortamının Genel Yapısı (Herrington ve Oliver, 1995,4)

Sosyal bilgiler programı da güncellik ilkesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda en fazla yenilenen programlardandır. Sosyal bilgiler pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş olan sosyal bilimleri tanımlamaktadır. Sosyal bilgilerin tanımlanmasıyla ilgili olarak ABD’de yaşanan tartışmalar sonrasında, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (1992), yaşanan tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Sosyal bilgiler uzmanları tarafından üzerinde uzlaşa sağlanan tanım şu şekildedir;

Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programları içerisinde Sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji bilimlerinin yanı sıra, beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinde kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneğini geliştirmede yardımcı olmaktır (Savage ve Armstrong, 1996; Akt: Öztürk, 2006).

Sosyal bilgilerin tanımının güncellenmesi ve hazırlanan sosyal bilgiler programının içerik olarak daha güncel ve zengin bir hal alması, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan program desenlerinin de değişmesine sebep

olmuştur. Günümüzde sosyal bilgiler öğretiminde en sık kullanılan program deseni *genişleyen çevre* yaklaşımıdır. Nitekim ilerlemeci sosyal bilgiler hareketinin liderlerinden olan Barth (1991) da, sosyal bilgiler içeriğinin genişleyen çevre programına göre yapılandırılması gerektiğine inanmaktadır. Genişleyen çevre programının en önemli özelliği, öğrencilerin konuları günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine olanak vermesidir. Bu durum sosyal bilgiler öğretimine yönelik olarak bir takım özel öğretim yöntemlerinin oluşturulmasını da sağlamıştır (Öztürk, 2006).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları dâhilinde sosyal bilgiler programı da yenilenmiş ve öğretime yönelik olarak kullanılacak metodolojiler değişmiştir. Öğretmenler tarafından kullanılacak olan bu yöntem ve tekniklerin, programa uygunluğunun yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması açısından da uygun olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi açısından, sosyal bilgiler programının ortaya koyduğu güncellik ve bilgiyi kullanabilme ilkesi, öğrencinin öğrenme etkinliklerini yaparak, yaşarak, gözlemleyerek, bilginin gerçek ortamdaki kullanımını kavrayarak öğrenmesini gerektirmektedir (Tanrıöğen, 2006). Bu tarz etkinliklerin tasarlanmasına olanak sağlaması açısından ön plana çıkan durumlu öğrenme teorisi, sosyal bilgiler öğretiminin etkili ve verimli olabilmesine olanak sağlayabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Dizaynı

Bu araştırmada yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “ülkemiz ve dünyamız” ünitesi konularını ile sınırlandırılmıştır. Uygulamanın bağımsız değişkenler üzerinde ne derece etkili olduğunun tespit edilmesi açısından öntest-sontest kontrol gruplu model araştırma deseni olarak seçilmiştir.

2.2. Örneklem

Araştırma, Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı 6/C ve 6/D sınıfı öğrencileri ile beraber yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 36 (kız/19;erkek/19) öğrenci katılmıştır.

2.3. Araştırma Materyalleri

Deneklerin deneysel işlem sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarı seviyelerinin belirlenmesi ve durumlu öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenci başarısına etkisinin araştırılması için bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi açık uçlu ve çoktan seçmeli toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan başarı testinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 74.4 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin durumlu öğrenmenin temelini oluşturan bağlamsal durumlarla karşılaşmalarını sağlamak için ünite dâhilindeki konularla ilgili gerçek yaşamdan alınmış olan filmler seyretmesi sağlanmıştır. Bu filmlerin izlenmesi 3 saat ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin deneysel işlem sürecinde izledikleri gerçek yaşamdan alınmış olan filmlerle ilgili görüşlerine yer vermek amacıyla bireysel ve grupla çalışmalarını sağlayacak çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenmenin okul dışında da devam etmesi amacıyla bir web sayfası tasarlanmıştır. Öğrencilerin hazırlanmış olan web sayfasına okul ortamında da ulaşabilmesi için bir bilgisayar laboratuvarı da kullanılmıştır.

2.4. Süreç

Araştırmanın uygulama süreci öntest ve sontestlerin de uygulanmasıyla toplam 7 haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan 2 ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Öğretim uygulamalarının durumlu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yürütülmesi açısından durumlu öğrenmenin kriterleri deneysel işlem esnasında dikkate alınmıştır. Durumlu öğrenmenin en önemli bileşenlerinden olan bağlamsal durumların yansıtılması açısından araştırmada temel olarak kullanılan video filmler **öyküleri** yansıtmaktadır. Deneklerin aynı konu üzerinde birden fazla örnek üzerinde çalışmasını sağlayabilmek ve aynı zamanda arkadaşları ve uzmanlarla iletişim kurabilecekleri bir **çoklu uygulama** ortamı sağlanmıştır. Durumlu öğrenmenin en önemli bileşeni olan **bilişsel çiraklığın** gereği olarak öğrencilerin konular hakkındaki teorik ve uygulamaya dönük sorularına cevaplar bulabilmeleri açısından öğretim etkinlikleri esnasında birebir uzman desteği almaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra oluşturulan gruplar içerisinde grup üyelerini yönlendirecek ve sorularına cevap bulmalarını sağlayacak öğrenciler her bir grup içerisinde görev almıştır. Deneklerin sorularına öğretim etkinliklerini yürüten araştırmacı da gerektiği zamanlarda rehberlik ederek yönlendirmiştir. Öğrencilerin öğretim etkinlikleri esnasında **işbirliği** içerisinde çalışmalarını sağlamak amacıyla gruplar oluşturulmuştur. Grupların süreç içerisinde ve ders dışı zamanlarda çalışmalarının sağlanması için çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma sayfaları öğrencilerin

eski bilgileri ve yeni bilgilerini karşılaştırarak **ekleme** yapmalarını sağlamıştır. Süreç esnasında verilen görevlerin yerine getirilmesi açısından sorun yaşayan öğrenciler araştırmacı tarafından gözlenmiş ve görevlerini yerine getirmeleri açısından yetiştirme eğitimi uygulanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin gerek sınıf içersinde gerek bilgisayar laboratuvarında öğrenciyi yönlendirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ürünlerini değerlendirmeleri için grup çalışması dâhilinde proje ödevleri hazırlamaları sağlanmıştır. Proje ödevleriyle ulaşılmaya çalışılan yeterlik öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilmelerini sağlayarak durumlu öğrenmenin **yansıma** ögesinin gerçekleştirilmesidir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma sürecinin sonunda elde veriler analizi SPSS 15 programı kullanılarak yapılmıştır. Uygulama başlangıcında araştırmaya katılacak olan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin konuya ilişkin ön bilgilerinin tespit edilmesi amacıyla öntest niteliğinde olan başarı testi uygulaması yapılmıştır. Aynı şekilde uygulama sonrasında öğrencilerin öğrenme seviyelerinin belirlenmesi amacıyla sontest niteliğinde başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen toplam puanlar t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testinden elde veriler ayrıca (effect size) etki boyutu bakımından da incelenmiştir. Etki boyutu analizinde elde edilen veriler değerlendirilirken; 0-0,2 aralığında ihmal, 0,2-0,5 aralığında küçük, 0,5-0,8 aralığında orta, 0,8-1 aralığında ise büyük oranda etkili olduğu dikkate alınarak yorumlar yapılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest T-Testi Bulguları

Soru	Grup	X	S	sd	t	p
1	1	1,111	1,4096	36	-0,799	0,43
	2	1,5	1,5728			
2	1	1	1,029	36	-0,606	0,55
	2	1,2	1,0053			
3	1	0,333	0,767	36	-1,275	0,21
	2	0,7	0,9787			
4	1	0,444	0,8556	36	0,163	0,87
	2	0,4	0,8208			

Tablo 1'in devamı

5	1	1,111	1,0226	36	-2,056	0,05
	2	1,7	0,7327			
6	1	0,444	0,8556	36	-2,132	0,04
	2	1,1	1,0208			
7	1	0,333	0,767	36	-0,951	0,35
	2	0,6	0,9403			
8	1	1	1,029	36	1,252	0,22
	2	0,6	0,9403			
9	1	0,889	1,0226	36	-1,266	0,21
	2	1,3	0,9787			
10	1	1	1,029	36	-0,3	0,77
	2	1,1	1,0208			
11	1	0,556	0,9218	36	0,55	0,58
	2	0,4	0,8208			
12	1	0,444	0,8556	36	-0,531	0,6
	2	0,6	0,9403			
13	1	2,111	1,6047	36	1,185	0,24
	2	1,5	1,5728			
14	1	1	1,029	36	0	1
	2	1	1,026			
15	1	0,778	1,003	36	-0,372	0,71
	2	0,9	1,021			
16	1	0,778	1,003	36	1,688	0,1
	2	0,3	0,733			
17	1	0,667	0,97	36	0,553	0,58
	2	0,5	0,889			
18	1	0,333	0,767	36	-0,616	0,54
	2	0,5	0,889			
19	1	1,333	0,97	36	-0,215	0,83
	2	1,4	0,94			
20	1	0,222	0,647	36	-1,091	0,28
	2	0,5	0,889			
21	1	1	1,029	36	-0,3	0,77
	2	1,1	1,021			

Tablo 1'in devamı

22	1	0,556	0,922	36	-1,718	0,09
	2	1,1	1,021			
23	1	0,556	0,922	36	0,55	0,58
	2	0,4	0,821			
24	1	1,333	0,97	36	0,415	0,68
	2	1,2	1,005			
A.u.t.	1	4,556	3,203	36	-0,342	0,73
	2	4,9	3,007			
Ç.s.t.	1	14,78	7,945	36	-0,874	0,39
	2	16,7	5,516			
G.t.	1	19,33	10,11	36	-0,786	0,44
	2	21,6	7,612			

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t: Genel toplam.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla araştırma öncesinde grupların “ülkemiz ve dünyamız ünitesi küresel bağlantılar” öğrenme alanında hazır bulunuşluk düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Kontrol ve deney gruplarının Sontest T-Testi ve Etki Boyutu (Effect Size) bulguları

Soru	Grup	X	S	sd	t	p	d
1	1	2,32	0,351	35	0,51	0,61	0,2
	2	1,89	0,196				
2	1	2,53	0,3	35	0,72	0,48	0,98
	2	0,89	0,241				
3	1	1,16	0,279	35	-1,1	0,3	0,03
	2	1,11	0,241				
4	1	0,63	0,219	35	0,63	0,54	0,1
	2	0,44	0,202				

Tablo 2'nin devamı

5	1	1,37	0,219	35	-2,9	0,01	0,03
	2	1,33	0,229				
6	1	1,16	0,233	35	-0,9	0,38	-0,2
	2	1,44	0,217				
7	1	1,89	0,105	35	-0,8	0,43	0,4
	2	1,44	0,217				
8	1	0,95	0,235	35	-2,2	0,03	0,1
	2	0,78	0,236				
9	1	1,37	0,219	35	-0,2	0,81	-0,05
	2	1,44	0,217				
10	1	1,89	0,105	35	-1	0,33	0,3
	2	1,67	0,181				
11	1	1,26	0,227	35	-1,5	0,13	0,1
	2	1,11	0,241				
12	1	0,84	0,233	35	0,9	0,38	0,2
	2	0,56	0,217				
13	1	2	0,342	35	1,68	0,1	0,3
	2	1,56	0,202				
14	1	1,26	0,227	35	0,823	0,4	0,5
	2	0,56	0,217				
15	1	1,26	0,227	35	-0,17	0,86	0,3
	2	0,89	0,241				
16	1	1,37	0,219	35	1,129	0,27	0,3
	2	1	0,243				
17	1	1,05	0,235	35	0,156	0,88	0,03
	2	1	0,243				
18	1	1,37	0,219	35	-2,25	0,03	0,4
	2	0,78	0,236				

Tablo 2'nin devamı

19	1	1,79	0,145	35	-0,33	0,74	0,3
	2	1,44	0,217				
20	1	0,53	0,208	35	-1,49	0,15	-0,3
	2	1	0,243				
21	1	1,68	0,172	35	-0,25	0,81	0,5
	2	1,11	0,241				
22	1	0,53	0,208	35	1,713	0,1	-0,1
	2	0,67	0,229				
23	1	1,05	0,235	35	-2,22	0,03	0,3
	2	0,67	0,229				
24	1	1,58	0,192	35	0,125	0,9	0,5
	2	0,89	0,241				
Aut	1	8	0,765	35	0,804	0,43	0,6
	2	5,44	0,532				
Çst	1	24,84	1,388	35	-1,38	0,18	0,5
	2	20,22	1,763				
Gt	1	32,84	1,937	35	-0,77	0,44	0,6
	2	25,67	2,034				

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t: Genel toplam.

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Etki boyutu analizi yapıldığında ise açık uçlu soruların toplam puanında, çoktan seçmeli soruların toplam puanında ve genel toplam puanlarında deney grubu lehine, yapılan uygulamanın orta düzeyde daha etkili olduğu görülmektedir. Buradan deney grubunda uygulanan durumlu öğrenme yaklaşımının “ülkemiz ve dünyamız ünitesi, küresel bağlantılar” konusunda öğrencinin akademik başarısı üzerinde kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarının Kalıcılık Testi T-Testi Bulguları

Soru	Grup	X	S	sd	t	p
1	1	2,6	0,358	37	3,11	0,004
	2	1,263	0,227			
2	1	2,3	0,333	37	1,63	0,112
	2	1,579	0,289			
3	1	1,1	0,369	37	-0,37	0,712
	2	1,263	0,227			
4	1	1	0,229	37	2,37	0,023
	2	0,316	0,172			
5	1	1,1	0,228	37	-0,18	0,86
	2	1,158	0,233			
6	1	1,2	0,225	37	-0,89	0,378
	2	1,474	0,208			
7	1	1,8	0,138	37	1,69	0,1
	2	1,368	0,219			
8	1	1	0,229	37	0,81	0,421
	2	0,737	0,227			
9	1	1,4	0,21	37	0,44	0,661
	2	1,263	0,227			
10	1	1,7	0,164	37	0,48	0,633
	2	1,579	0,192			
11	1	1,1	0,228	37	0,47	0,644
	2	0,947	0,235			
12	1	1,2	0,225	37	0,41	0,683
	2	1,053	0,281			
13	1	2,6	0,413	37	1,41	0,168
	2	1,79	0,402			
14	1	1,1	0,228	37	1,48	0,148
	2	0,632	0,219			
15	1	0,9	0,228	37	-0,144	0,886
	2	0,947	0,235			
16	1	1,3	0,219	37	0,661	0,038
	2	0,632	0,219			

Tablo 3'ün devamı

17	1	0,6	0,21	37	-0,773	0,444
	2	0,842	0,233			
18	1	1,6	0,184	37	1,845	0,073
	2	1,053	0,235			
19	1	1,4	0,21	37	0,104	0,918
	2	1,368	0,219			
20	1	1,1	0,228	37	0,144	0,886
	2	1,053	0,235			
21	1	1,4	0,21	37	-0,626	0,535
	2	1,579	0,192			
22	1	0,9	0,228	37	0,847	0,403
	2	0,632	0,219			
23	1	1,1	0,228	37	3,889	0
	2	0,105	0,105			
24	1	0,9	0,228	37	-0,144	0,886
	2	0,947	0,235			
A.u.t.	1	8,6	0,953	37	2,226	0,032
	2	5,895	0,741			
Ç.s.t.	1	23,8	1,654	37	1,669	0,104
	2	19,68	1,837			
G.t.	1	32,4	2,409	37	2,027	0,05
	2	25,58	2,343			

1: Deney 2: Kontrol; A.u.t: Açık uçlu soruların toplamı; Ç.s.t: Çoktan seçmeli sorular toplamı; G.t: Genel toplam.

Çalışma sonrasında deney ve kontrol grubuna araştırmadan iki ay sonra uygulanan kalıcılık testinden elde edilen veriler analiz edildiğinde gruplar arasında çoktan seçmeli soruların toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kavram sorularından ve genel toplamda alınan puanlara bakıldığında ise deney grubu lehine $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan, deney grubunda yürütülen durumlu öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamanın öğrenilen konunun öğrenciler tarafından daha uzun süre hatırlanmasını yani daha kalıcı bir öğrenmenin meydana gelmesini sağladığını söyleyebiliriz. Araştırma sonrasında kalıcılık puanlarıyla ilgili olarak elde ettiğimiz bulgular,

Göktaş'ın (2003) çalışmasından elde edilen sonuçlar tarafından da desteklenmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Deneysel işlem sürecinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Deneysel işlem sonrasında elde edilen sontest başarı puanlarında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen yapılan etki boyutu analizinde deney grubunda yürütülen uygulamanın öğrenme üzerinde orta düzeyde daha etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, durumlu öğrenme yaklaşımının başarıyı artırdığını göstermektedir. Durumlu öğrenmenin başarıyı arttırıcı yöndeki bu etkisi öğrencilerin gerçek olaylar üzerinde çalışmaları ve güncel bir sorun niteliğinde çözüm bulmaya çalışmış olmaları etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğrencilerin sunulan içerikle ilgili uzman desteğini birebir almış olmaları ve konuyla ilgili soruları usta çırak ilişkisi içerisinde sorarak cevaplar almaları deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmış olabilir.

Deneysel işlem süreci tamamlandıktan iki ay sonra kontrol ve deney gruplarına uygulanan kalıcılık testi verileri analiz edildiğinde, deney grubu lehine kavram sorularında ve genel toplamda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoktan seçmeli sorularda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen veriler durumlu öğrenme yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Öğrenmelerin deney grubunda daha kalıcı olmasını, öğrenme konularının günlük yaşamın gerçek olaylarıyla ilişkilendirilmesine ve bir bağlam dâhilinde öğrencilere öğretilmesine bağlayabiliriz. Durumlu öğrenme yaklaşımı uygulanmış olduğu sınıf ortamında deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna oranla daha da artmıştır. Bu başarının elde edilmesinde uygulama sırasında öğretmenin öğrenciyle yakın bir ilişki içerisinde olması ve uzman desteğinin iş ortamında sağlanması öğrenci başarısının artmasında etkili olabilir. Bu nedenle, durumlu öğrenme uygulamalarında yüz yüze iletişimin sağlanmasına önem verilebilir.

Durumlu öğrenme yaklaşımının daha etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamak amacıyla, öğrencilerin öğretmen ve uzman kişilerle iletişiminin daha verimli bir hale gelmesini sağlayacak çoklu etkileşim ortamlarının tasarlanması iletişim ve etkileşim bütünlüğünü sağlayabilir. Bağlamın

sunulduğu ortamın eğitim teknolojisinin imkânlarıyla da donatılmış olması öğrencilerin gerçek yaşam koşullarına, okul çatısı altında da ulaşmasını sağlayacaktır.

Durumlu öğrenme yaklaşımının uygulayıcısı olacak öğretmenlerin de durumlu öğrenme metodolojisini öğrenmesi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla sağlanabilir. Tüm sınıflarda durumlu öğrenme ortamları oluşturulmasa da öğretmenlerin öğrencilerle bu yönde kuracağı iletişim öğrenme ortamındaki etkileşimin daha da fazla olmasını sağlayabilir. Durumlu öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanımının daha etkili sonuçlar vermesi açısından, sınıf içerisinde bağlamsal bir havanın yaratılması okullarda oluşturulacak birer sosyal bilgiler laboratuvarı ile daha kolay sağlanabilir. Bu laboratuvarların oluşturacağı bağlamsal ortam öğrenmenin kalıcılığını da arttırıcı yönde hizmet edebilir. Problem çözmeye yönelik konuların öğretiminde durumlu öğrenmenin kullanılması, öğrencilerin sorunun kaynağını görmesi ve daha gerçekçi çözüm yolları aramasında etkili olabilir.

KAYNAKLAR

- Barth, J. L. (1991), Elementary and Junior High-Middle School Social Studies Curriculum, Activities and materials. Maryland, University Press of America, Inc.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., Perry, J. D. (1995). Theory into practice: How do we link? In G. Anglin (Ed.), instructional technology: Past, present, and future. (pp.100-112). Denver, CO: Libraries Unlimited
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the Culture of Learning, educational Researcher, Jan/feb 32-42.
- Brown, A., Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 393-451) . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, J., Hannafin, M. (1997). The Effects of Instructional Context and Reasoning Complexity on Mathematics Problem-Solving, ETR&D, 45: (3), 43-55, ISSN 1042-1629.
- Corry, M. (1996) Constructivism And Technology <http://home.gwu.edu/mccorry/corry3.htm> (online erişim: 21.04.2008).

- Duffy, T., Cunningham, D. (1996) Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York: Simon & Schuster.
- Göktaş, İ. (2003). Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Tutum ve Transfere Etkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Gutok, Gerald L. (2006). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Ütopya Yayıncılık, Ankara. Çev: Nesrin Kale.
- Hannafin, J. M., Hannafin, M. K., Land, M. S., Oliver, K. (1997). Grounded Practice and The Design Of Constructivist Learning Environments. ETR&D, 45: (3), 101-117, ISSN 1042-1629.
- Herrington, J., Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. In J. Pearce & A. Ellis (Eds.) Learning with Technology, ASCILITE'95 Conference Proceedings, (pp 253- 262). Melbourne: ASCILITE.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Educational Technology, Research & Development, 39: (3),5-14.
- Koruna, S. M. (1997): A Cognitive Apprenticeship-Based of Technology Transfer. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=653708&userType=inst> (online erişim 21.04. 2008).
- Oliver, R., Herrington, A., Herrington, J., Sparrow, L. (1996). Using situated cognition in the design of interactive multimedia-based learning environments. Proceedings of the Japanese Educational Technology Annual Conference, Kanazawa, Japan: November.
- Öztürk, C. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Sense, J. Andrew (2007). Stimulating Situated Learning Within Projects: Personalizing the Flow of Knowledge, Knowledge Management Research & Practice, 5, 13-21.
- Tanrıoğen, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Lisans Yay., İstanbul.
- Tretiakov A., Kinshuk; Tretiakov, T. (1999). Designing Multimedia Support for Situated Learning, IEEE, Computer Society, ISBN 0-7695-1967-9
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri, AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 8: (1-2), 68-75.

* * * *