

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Yazılı Materyallerinden Öğrenmelerini Etkileyen Bireysel Faktörler

Kubilay Yazıcı,¹ Barış Kaya²

Özet

Sosyal bilgilerde eğitsel faaliyetler sırasında pek çok materyalden faydalanılmaktadır. En çok kullanılanlar ise yazılı materyallerdir. Öğrencilerin yazılı materyallerden bilgi edinme sürecine etki eden faktörler; bireysel faktörler, yazılı materyalden kaynaklanan faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Bu gruplandırma içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kontrol altına almakta en fazla zorlandıkları faktör grubu ise bireysel faktörlerdir. Bu sebeple bu çalışmada, kısaca öğrencilerin yazılı materyallerden öğrenmelerini etkileyen faktörlere değinilerek, bireysel faktörlerin neler oldukları, özellikleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde bu faktörlerin olumsuz etkilerini en aza nasıl indirebilecekleri ile ilgili tavsiyelere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Sosyal Bilgiler, Yazılı Materyal, Bireysel Farklılıklar.*

The Individual Differences That Affect Students' Learning From Written Materials Of Social Studies

Abstract

In social studies, great deals of materials are used during the educational activities. However, the written materials are used most. The factors that have influence on the process of students' learning from written materials can be explained under three main titles like: individual differences, factors caused by the text and environmental factors. The most important factor group of this classification is the individual differences, in which teachers and students experience difficulties to control. Therefore, in this study, the factors affecting students' learning from written materials have been touched on briefly and recommendations have been given about individual factors, their features and how social studies teachers can minimize the negative affects of these factors during the education period.

Key Words: *Social Studies, Written Material, Individual Differences.*

Giriş

Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmı okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir. Bu kesite öğretim denmektedir. Eğitim, yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Zira eğitim, öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dâhil, her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1997, s.1).

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004, s.17). Bu çalışma alanı, ülkemizde ilköğretim 4-7 sınıf seviyesinde, öğrencilerin yaş grubu özelliklerinin göz önüne alınarak aktarıldığı bir ders olarak verilmektedir. Bu derslerde aktarı-

¹ Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı. Niğde, kyazici@nigde.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı. Zonguldak/Kdz.Ereğli, bariskaya@karaelmas.edu.tr

mın istenilen düzeyde gerçekleşmesi, sosyal bilgiler materyallerinin etkin bir biçimde kullanılmalarını zorunlu kılmaktadır. Sosyal bilgilerde eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında sık sık materyallerden yararlanır. Kimi zaman bu yararlanma sırasında, bir konunun öğretimi, kimi zaman ise bir konu hakkındaki farklı bakış açılarının gösterilmesi amaçlanır.

Materyaller genel olarak 1-görsel, 2-işitsel ve 3-görsel-işitsel materyaller olarak üç grupta incelenebilir (Demirel,2002, s.46-47). En yaygın olarak kullanılan materyal türleri ise, yazılı materyaller, resim ve grafikler, gerçek nesnelere ve modeller, tepegöz asetatları, ses kasetleri, televizyon programları, videokasetler ve bilgisayar yazılımlarıdır (Şahin, 2004, s.283).

Bu materyaller içerisinde yer alan yazılı materyaller, sosyal bilgiler derslerinin vazgeçilmez kaynaklarını oluşturmaktadır. Örnek verecek olursak, sosyal bilgilerde başvurulan içeriğin %85'inden %90'ına kadar olan bölümü kitaplardan (ders kitabı, kaynak kitaplar vb.) karşılanmaktadır (Maxim, 1999, s.635; Myers ve Savage, 2005, s.18). Bu oranlar bile neden sosyal bilgilerde yazılı materyallerin etkin bir biçimde kullanılması gerektiği konusunda yeterince fikir verebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında sosyal bilgilerde yazılı materyallerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması sırasında, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörlerin, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilinmesi ve bu faktörlerin yazılı materyalin işleniş sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Aşağıda, öğrencilerin yazılı materyallerden öğrenmelerini etkileyen faktörlere kısaca değinildikten sonra bu faktörler içerisinde yer alan bireysel faktörler ayrıntılı olarak irdelenmeye çalışılacaktır.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Yazılı Materyallerinden Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler

Sosyal bilgilerde yazılı materyallerin öğrenciler tarafından kullanılması sırasında çeşitli faktörler, sosyal bilgilerin içeriğinden dolayı, her öğrencide farklı seviyede etkide bulunmaktadır. Genel olarak bu faktörler; bireysel faktörler, yazılı materyalden kaynaklanan faktörler ve çevresel faktörler başlıkları altında toplanabilir (Yazıcı,2006,

s.11). Bu faktörlerin neler olduğunu kısaca açıklayacak olursak;

Bireysel faktörler: Öğrencilerin yazılı materyalde bahsedilen konu hakkında var olan önceki bilgisi (hazır bulunuşluk düzeyi), motivasyonu, ilgisi, kullandıkları strateji, amacı ve dikkati gibi faktörlerdir (Alvermann ve Phelps, 2005, s.166; De Corte, Verschaffel ve De Ven, 2001, s.532; Kozminky ve Kozminky, 2001, s.189).

Yazılı materyalden kaynaklanan faktörler: Yazılı materyallerde kullanılan metnin yapısı, söz dizimi, kelime haznesi, fikir yoğunluğu, yazılı materyalin boyutu, sayfadaki yazıların yeri ve görünüşü, görsel materyallerle desteklenme derecesi, kavramların karmaşıklık derecesi ve benzeri faktörlerdir (Rog ve Burton, 2001-2002, s.348-349; Linderholm, Everson, Broek vd., 2000, s.527; Oakland ve Lane, 2004, s.248).

Çevresel faktörler: Öğrencinin yazılı materyali, nerede (sınıf, ev, kütüphane), ne zaman (gece, sabah, öğle), nasıl (yatarak, masa başında, sırada), kiminle (tek başına, grup halinde) ve nasıl bir fiziksel şartta (aydınlık, havadarlık durumu, vb.) okuduğuyla ilişkilidir. Aşağıda öğrencilerin sosyal bilgiler yazılı materyallerinden öğrenmelerini etkileyen faktörlerden birisi olan, "bireysel faktörler" ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılacaktır (Yazıcı, 2006, s.12).

Bireysel Faktörler

Öğrencilerin yazılı materyallerden öğrenmelerini etkileyen faktörlerden belki de en önemlisi bireysel faktörlerdir. Yazılı materyallerin işleniş sürecinde etkide bulunan bireysel faktörlerin etki seviyesi kişiden kişiye değişebileceği için, öğretmenlerin müdahaleleri diğer faktörlere göre daha zor şartlarda gerçekleşmektedir. Bu sebeple, bireysel faktörlerin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilinmesi, yazılı materyalin öğrenciler tarafından anlaşılması için hayati bir öneme sahiptir.

Bilindiği üzere, farklı insanların farklı yoğunlukta, farklı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar zaman ve çevresel faktörlere göre değişiklik gösterir. Bu nedenle iki farklı insan aynı ortamda tamamıyla farklı davranış sergileyebilir (Gibson, 1988; aktaran; Ülgen, 1997, s.57). Bu davranışları sergilemelerini etkileyen en önemli bireysel faktörler ise;

önceki bilgi, ilgi, motivasyon, amaç, strateji ve dikkat olarak ifade edilebilir.

Önceki Bilgi

Eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarının neler olduğu ve bunların eğitsel süreçlerde nasıl dikkate alınabileceği uzun süredir tartışılmaktadır. Söz konusu temel farklılıklardan birisi de, öğrencilerin, yeni öğrenecekleri konuya ilişkin ön bilgilerinin doğruluk, yeterlilik ve destekleyicilik düzeyidir (Şimşek, 2004, s.137).

Yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, önemli ölçüde, bunlara dayanak sağlayacak bazı ön yaşantıları gerektirir. Yani, her yeni öğrenme, eski öğrenilenlerin üzerine bina edilir (Selçuk, 1996, s.95). Yeni bilgiler, öğrenciye bir şeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebilme olanağı sunabildiği oranda öğrenci için anlamlı olacaktır (Cohen, McLaughlin ve Talbert, 1993; aktaran, Özden, 1999, s.27).

Önceki bilgi, okuyucunun, okuduğu konu ile ilgili olaylar, nesnelere ve fikirler hakkında sahip olduğu ve metinden anlam oluşturmasında etkili olan bilgiyi ifade eder (Kozminsky ve Kozminsky, 2001, s.188). Öğrencilere ne öğretebileceğimizi tespit etmede en önemli belirleyici, öğrencilerin konuyla ilgili ne bildikleridir (Guillaume, 1998, s.478). Çünkü metnin anlamı, sadece sayfada görünen kelimelerin içerisinde gizli değildir. Anlam, okuyucunun konu hakkındaki önceki bilgisi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurması vasıtasıyla inşa edilir (Thornburg, 2003, s.12). Önceki bilgi, öğrencilerin dikkatlerini metne yönleltmelerine, metinde geçen konular arasında bağlantılar kurmalarına ve okudukları bilginin kalıcılığına da etkide bulunur (Alvermann ve Phelps, 2005, s.166-167).

Önceki bilginin açığa çıkartılması, öğrencilerin konu hakkında bildiklerinin doğru olup olmadığını da ortaya koyar. Eğer öğrencilerin konu ile ilgili önceki bilgileri yanlış ya da yeni bilgi ile çelişkili ise, önceki bilgi öğrencilerin yazılı materyalden (metinden) öğrenmelerini olumsuz yönde etkiler (Howe, 2001, s.66; Smolkin ve Donovan, 2001, s.109). Böylesi durumlarda, öğretmen, öğrencilerinin konu hakkındaki yanlış bilgilerini veya çelişkilerini hemen tespit etmeli ve zaman geçirmeden

geri dönütler vererek öğrenmeyi engelleyecek durumları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.

Sosyal bilgiler dersleri ilköğretim 4-7. sınıflar arasında okutulmaktadır. 5,6,7. sınıflarda okuyan öğrencilerin bu dersle ilgili önceki bilgileri, çoğunlukla bir önceki sosyal bilgiler dersine, 4. sınıf sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin önceki bilgileri ise, ilköğretimin ilk üç sınıfında, sosyal bilgiler dersinin olmamasından dolayı, hayat bilgisi ve diğer derslere dayanmaktadır.

Bu durum özellikle 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili önceki bilgilerinin işlevselliği ve kalıcılığı sorununu gündeme getirmektedir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin, bu dersin kazanımlarının elde edilmesi aşamasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmede, eksik veya yanlış bilgileri düzeltmede işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenciler yanlış veya eksik bir bilgiye sahiplerse önceki bilgileri, yeni bilgiler edinmelerini olumsuz yönde etkiler.

İlgi

İnsanların özgür olduklarında, bazen bilerek bazen de farkında olmadan, bir nesneye ya da bir etkinliğe kendilerini kaptırmaları, günlük dilde genellikle ilgi, merak, alaka, eğilim gibi sözcüklerle ifade edilir (Kuzgun, 2004, s.71). İlgiyi kısaca; "Bir kimsenin bir etkinliğe, kişiye ya da nesneye karşı kısıtlayıcı koşullar altında bile oldukça uzun süre devam eden bağlanma isteği ya da eğilimi" olarak tanımlayabiliriz (Oğuzkan, 1981, s.82).

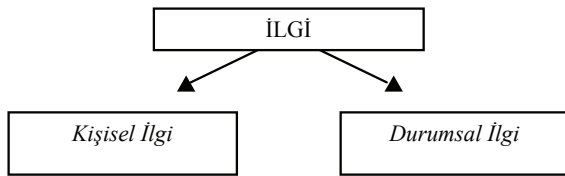
Krapp, ilginin en hafif şeklinin tercih olarak kendini gösterdiğini belirtmektedir. Tercih, bilindiği gibi bir şeyin başka bir şeyden daha fazla istenmesidir. Bir kimse üç şey arasından birini seçme durumunda kaldığında, üçünü de beğenmese bile, birini seçtiği zaman onu diğerlerinden daha fazla beğeniyor demektir. Asıl ilgi, kişinin bir etkinliği seçmesi ve ona uzun süre bağlanmasıdır (Aktaran; Kuzgun, 2004, s.74).

Silverman'a göre; öğrenen kimse, öğrenilen şeylerin kendine sağlayacağı yararları bilirse, öğrenme gücü artar ve öğrenmeyi pekiştirir, "ilgi" yi korur (Aktaran; Binbaşıoğlu, 1991, s.123). Ayrıca, öğrenci ilgi duyduğu konulara,

ilgi duymadığı konulardan daha çok zaman ayırır, daha çok özenir, uğraşır (Ülgen, 1997, s.64). Yazılı materyallerde ise, öğrenciler, belirtilen görüşleri kendi düşünceleri ile ilişkili ve yakın hissettikleri zaman materyale daha iyi yoğunlaşmakta ve daha kolay anlamaktadırlar. Aynı biçimde materyalde geçen kişiler ve konular bireyin kendi kişiliğiyle ilgili olduğu zaman materyale karşı duydukları ilginin derecesi artmaktadır (Ormrod, 2004, s.464). Böylelikle, ilgi duyulan konunun hatırlanma seviyesi diğer konulara göre daha yüksek olmaktadır (Alvermann ve Phelps, 2005, s.166).

Öğrencilerin yazılı materyallerden bilgi edinmeleri sürecinde, genel anlamda ilginin iki türü etkili olmaktadır. Bunlardan birincisi kişisel ilgi, ikincisi ise durumsal ilgidir (Schiefele, 1999, s.258). (Bkz; Şekil-1).

Şekil -1: İlginin Çeşitleri



Kişisel ilgi, nispeten belirli bir bilgi alanına doğru yönelmeyi sağlayan istikrarlı yönelmelerdir. Yazılı materyallerden öğrenme ile ilgili alanlarda konu ilgisi terimi sık sık kişisel ilginin yerine kullanılır (Schiefele, 1999, s.258). Kişisel ilgilerin birçoğu bireylerin çeşitli konu ve aktivitelerinin oluşturduğu önceki bilgilerinden kaynaklanmaktadır (Ormrod, 2004, s.464).

Durumsal ilgi ise, bir metnin belirli özelliklerinden dolayı ortaya çıkan geçici bir durumdur (Schiefele, 1999, s.258). İlginin bu çeşidi kısa dönemli ilgi diye de adlandırılır. Uygulamada hangi ilginin kişisel, hangisinin durumsal ilgi olduğunu ayırt edebilmek kolay değildir (Bray ve Baron, 2003-2004, s.108).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve yazılı materyalleri hazırlayan kişilerin dikkat etmesi gereken temel nokta, öğrencilerin yaş grubunun sergilediği özelliklerin dikkate alınması ve bu özelliklere dayalı olarak yazılı materyallerin hem kişisel hem de durumsal ilgiyi uyandıracak biçimde hazırlanmasıdır. Bu husus, öğrencilerin yakın çevrelerinde ilgi alanlarına giren olayların, müfredatta

yer alan konularla ilişkilendirilerek yazılı materyale aktarılması ile gerçekleştirilebilir. Eğer hazırlanan yazılı materyal öğrencinin ilgisini çekmiyorsa, konu ile ilgili farkı bakış açıları, yaklaşımlar içeren başka yazılı materyaller kullanılmalıdır. Yapılabilecek bir diğer uygulama ise mevcut yazılı materyaldeki konuların gündelik yaşamla ilişkilendirilmesidir.

Motivasyon

Motivasyon, "belirli bir aktivite ile meşgul olmak için kişinin duyduğu arzu ya da niyet" olarak tanımlanabilir (Schiefele, 1999, s.259). Kazancı (1989, s.161) ise motivasyonu, insan davranışını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen, dâhili ve harici kaynaklı dürtü, istek ve arzular demeti olarak tanımlamaktadır. Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox'a (1999, s.233) göre ise motivasyon, bir kişinin başarısını ve aktivitelerini etkileyen ihtiyaçları, inançları ile ilişkili yetenekleri, amaçları gibi karakteristik özellikleri sonucu ortaya çıkan bir terimdir.

Her yaştan öğrenenler, öğrendikleri şeyin, kullanışlı olduğunu ve bu bilgiyi hayatlarındaki herhangi bir şeyi gerçekleştirmekte etkili olarak kullanabileceklerini görürlerse- özellikle gündelik toplum ilişkilerinde- daha fazla motive olmaktadır (Bransford, 2000, s. 61).

Motivasyon (güdülenme) organizmanın göstereceği tepkileri ve bu tepkilerin ne şiddette gösterileceğini belirleyen başlıca değişkenlerden biridir (Kazancı, 1989, s.84). Yeterince motive edilmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez (Selçuk, 1996, s.151). Öğrenciler, olumlu şekilde motive edildikleri zaman ise kendi kendilerine metni kavrama süreçlerini kontrol edebilen, beceri sahibi okuyucular olurlar (Alvermann ve Phelps, 2005, s.28).

Motivasyon, aynı zamanda, öğrencilerin edindikleri yeni davranışların, büyük bir bölümünün, öğrenme süreci boyunca, geliştirilmesinde rol oynayan, en önemli unsurlardan biridir (Analoui, 1993, s.40). Motive edilmiş davranışların başlıca üç özelliği vardır. Bunlar:

1. İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
2. Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik,
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılıktır (Erden ve Akman, 1997, s.232).

Motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki ana gruba ayrılabilir. İçsel motivasyon; bir işi yapmaya sebep olan merak ve ilgilerden, dışsal motivasyon ise, bireye dış çevreden etki eden, ödül, ceza veya tanınma gibi dış çevrenin beğenisini elde edebilmek için ortaya çıkan itici güç olarak tanımlanabilir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999, s.23).

İç ve dış motivasyon arasında bir denge kurulması gerekir. Öğrenci genç ve henüz olgunlaşmamışsa, bilmediği, kendisi için yeni olan şeyleri henüz öğrenmeye başlamamışsa, öğretmenlerin, çocuğun iç motivasyonunun öğrenme güdüsünü sağlayacak kadar güçlü olmasını beklemeleri hiç de gerçekçi değildir (Howe, 2001, s.113). Böylesi durumlarda, yani içsel motivasyonun olmadığı ortamlarda dışsal motivasyona gereksinim duyulabilir (Ercan, 2000, s.111).

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan yazılı materyallerin işleniş sürecinde, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını göz önüne almaları gerekmektedir. Yazılı materyaller öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını çekecek biçimde hazırlanırsa, içsel motivasyonun harekete geçirilmesi sağlanabilir. Bu aşamada sosyal bilgiler öğretmelerinin yapması gereken temel görev ise pekiştiriciler vererek öğrencilerin dışsal motivasyonlarını, ilgilerini çekebilecek farklı yazılı materyaller kullanarak içsel motivasyonlarını artırmaya çalışmak olmalıdır.

Amaç

Amacın açık bir şekilde belirlenmesi ile öğrenciler, okuma işleminin sınırlarını çizebilirler ve metnin anlamını daha kolay elde edebilirler. Öğretmenler ise, bilginin neden elde edilmesi gerektiğini öğrencilerine açıklayarak, yani onlara okuma için bir amaç vererek, öğrencilerinin metni anlama düzeylerini artırabilirler (Tovani, 2005, s.50). Öğrenciler, okuma işlemi için amaç oluştururlar ise, bilgi

birikintileri içerisinde istenilen bilgiyi “ana fikri ve detayları” daha kolay elde edebileceklerdir.

Amaç kısa vadeli veya uzun vadeli olabilir. Bir öğrenci bilginin belirli bir parçasını bulmak, bir problem çözmek veya bir soruya cevap vermek ihtiyacı gibi, daha öncelikli amaçlara sahip olabilir. Eğer öğrencilerin temel amacı basit bir şekilde okumaya ulaşmak ise onların çabaları çok az verimli olacaktır (Alvermann ve Phelps, 2005, s.166).

Okuma için çok çeşitli amaçlar mevcut olabilir. Bunlardan bazıları;

- Tamamıyla zevk almak için okuma,
- Basit bir fikir oluşturmak için okuma,
- Belirli teknik bilgi elde etmek için okuma,
- Farklı bir bakış açısına sahip olmak ve anlamak için okuma,
- Yeni bir konuyu öğrenmek için okuma şeklinde sıralanabilir (Paul ve Elder, 2003, s.36).

Yazılı materyalin okunma sürecinden önce, öğretmenler öğrencileri için üç tür amaç yapısı oluşturabilirler. Bunlar;

1. İşbirlikli Yapı: Öğrencilerin hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için beraber çalıştıkları yapıdır.
2. Rekabete Dayanan Yapı: Sadece birkaç öğrencinin üstesinden gelebileceği, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için kendi aralarında birbirlerine karşı çalıştıkları yapıdır.
3. Kişiselleştirilmiş Yapı: Amacın gerçekleştirilmesi için tek bir öğrenciyi odak alan yapıdır (Dembo, 1988, s.204).

Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler çoğunlukla yeni bir konuyu öğrenmek için kendilerinde amaç oluştururlar. Bu tür amaca sahip okumalarda dikkat üst seviyede gerçekleşir. Öğrencilerde, okuma sürecinde birden fazla amaç da görülebilir. Zaten önemli olan öğrencilerin okumanın tüm amaçlarını sosyal bilgiler materyallerinde bulabilmelerinin sağlanmasıdır. Sınıf ortamında amaç oluşturulurken işbirlikli ve rekabete dayanan yapılara ağırlık verilmeli,

sınıf ortamı dışında ise kişiselleştirilmiş yapı kullanılmalıdır. Bu hususta eğer öğrenci sınıf ortamında işbirlikli ve rekabete dayanan bir yapıya uyum göstermede sorun yaşar ise sosyal bilgiler öğretmenin üzerine düşen görev, bu tür öğrencilere yönelik kişiselleştirilmiş bir amaç yapısı oluşturmaya çalışmaktır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise okuma amaçlarının, yazılı materyalin işleniş sürecinden önce tespit edilmeye çalışılmasıdır.

Strateji

Strateji, bilginin elde edilmesi ve depolanması için kullanılan süreci içeren, bir kavramı ifade eder. Stratejiler hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, kodlama stratejileri ve bilgi-süreç stratejileri olarak gruplandırılabilirler (Ashman ve Conway, 1993, s.34-35).

Etkili bir plana veya stratejiye sahip olma, okuma işlemi sonucunda ulaşılması hedeflenen başarının artması olasılığını yükseltir. Metodolojik olarak okuma, öğrencinin, okuduğu konunun zorluk derecesinin üstesinden gelmesinde etkili olmaktadır (Alvermann ve Phelps, 2005, s.166).

Genel olarak ele alındığında, strateji öğretimi, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesidir. Strateji öğretmenin amacı, öğrenenin öğrenme kapasitesini artırmak, bilinçli öğrenen durumuna getirmek, bağımsız öğrenme özelliğini kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlamaktır (Doğan, 2002, s.1). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin strateji öğretimi sırasında bu konuyla ilgili aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri gerekir.

1. Hangi stratejiler etkilidir,
2. İçerikle birlikte strateji öğretimi nasıl gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilen strateji öğretimi nasıl karmaşık olmaktan kurtulabilir. Bu aşamada öğretmen;
 - a- Stratejiyi tanımlamalı ya da öğrencilerine model olmak için onu uygulamalıdır.
 - b- Seçilen stratejiyi neden kullandıklarını anlatmalıdır.
 - c- Stratejilerin nerede kullanılırsa kullanılsın faydalı olduğunu göstermek amacıyla genelleştirmeler yapmalıdır.
 - d- Öğrencilerine stratejilerin kullanımı ile ilgili uygulamalar yapma fırsatı tanımalıdır

(Kiewra, 2002, s.71-72).

Öğretmenler stratejileri, aşağıda verilen hedeflerden birisinin ya da birkaçının gerçekleşmesi için kullanabilir. Bu hedefler;

1. Öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmek,
2. Bir metnin öğrenci tarafından okunması esnasında rehberlik etmek,
3. Okumanın arzu edilen seviyede gerçekleşmesini sağlamak,
4. Metinde geçen kavramların anlaşılabilirlik seviyesini artırmak, şeklinde sıralanabilir (Tierney, Readence ve Dishner, 1985, s.35).

Dikkat

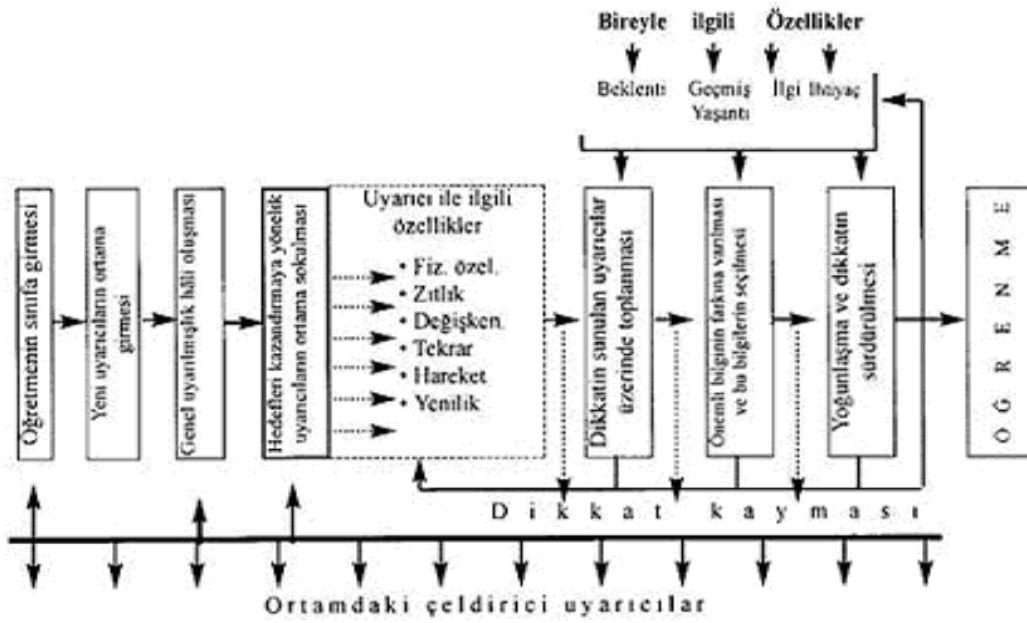
Titchener'e göre dikkat, sinir sisteminin üst düzeyde uyarılmasıdır. Chaplin'e göre ise dikkat; ilgi sınırını belirleme ve odaklaşma ile duygusal ifadede berraklıktır (Aktaran; Ülgen, 1997, s.129). Selçuk (1996, s.95) ise dikkati, "bilincin belirli bir noktada toplanması hali" olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifade ile dikkat, bilincimizin bir konu üzerinde toplanması halidir. Dikkat ederken bütün zihinsel yeti ve yeteneklerimiz etkin hale geçer. Dikkat özellikle bilinçli olan her öğrenme için gereklidir (Binbaşıoğlu, 1991, s.80).

Ayrıca dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hali ve seçme işlemi vardır. Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır haldedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci yönlendiren unsur "Dikkat" mekanizmasıdır. Dikkatin yapısı üç temel çerçevede incelenebilir (Öztürk, 1999, s.52-53).

- Genel uyarılmışlık hâli: Çevreye genel bir duyarlılık ve farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma.
- Seçicilik: Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi tarama.
- Yoğunlaşma: Dikkati bir noktada yoğunlaştırma ve dikkati sürdürme.

Dikkat sürecini oluşturan üç temel özelliğin öğrenme-öğretme sürecinde etkilendiği temel faktörler ve aralarındaki bağlantılar Şekil-2'de gösterilmiştir (Öztürk, 1999, s.53).

Şekil -2: Öğrenme – Öğretmede Dikkat Süreci (Öztürk,1999, s.53).



Çevremizde bulunan uyarıların insanın dikkatini çekebilmesi için uyarıcıların, büyüklüğünün, yinelenme sayısının, değişkenlik durumunun uygun olması gereklidir (Başaran, 1996, s.94). Okuma sürecinde, eğer öğrencinin dikkati çevreden gelen uyarıcıların tesiri altında kalmaz ise, muhtemelen daha fazla kavrama-öğrenme gerçekleşecektir (Alvermann ve Phelps,2005, s.166).

Araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere sosyal bilgiler farklı bilim dallarının kazanımlarının aktarıldığı bir yapı arz etmektedir. Bu kazanımlar yapısalci yaklaşıma göre hazırlanan sosyal bilgiler yazılı materyallerinde bütünleştirilmiş bir biçimde öğrencilere sunulmaktadır. Bu durum tek bir öğrenme alanına bağlı, farklı disiplinlerin kazanımlarının bir arada verilmesini gerektirmektedir. Bir başka deyişle, yazılı materyallerde farklı uyarıcılar öğrencilerin öğrenme sürecine etkide bulunmaktadır. Öğrenmeyi desteklemeyi amaçlayan bu tür bir yaklaşım öğrencilerin yazılı materyale dikkatlerini vermelerini zorlaştırabilir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin yazılı materyallerin işleniş sırasında öğrencilere uygun zamanlarda uygun sorular sorup (geri dönütler),dikkatlerini metneyönlendirmelerini sağlamaları gerekir. Öğrencilerin ise öncelikle yazılı materyali paragraf boyutunda, yazılı materyalin işlenişinden sonra ise bir bütün olarak değerlendirmeleri gerekir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin sosyal bilgiler yazılı materyallerinden öğrenmelerini etkileyen faktörler bireysel, metinden kaynaklanan ve çevresel faktörler olarak üç grupta incelenebilir. Bu aşama da akla şu soru gelebilir. Diğer derslerde öğrencilerin yazılı materyallerden öğrenmelerini aynı faktörler etkilemez mi? Şüphesiz bu soruya verilecek cevap evettir. Ancak sosyal bilgilerin farklı bilim dallarının kazanımlarını bünyesinde barındırma özelliği, bu üç faktörün etki seviyesini diğer alanlara göre artırdığı kanaatindeyiz. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, diğer derslere oranla, sosyal bilgiler yazılı materyallerinin öğrenilmesini etkileyen faktörler konusunda daha duyarlı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Buna bağlı olarak, bireysel farklılıkların öğrenme sürecindeki etkisi de artmaktadır.

Sosyal bilgilerde yazılı materyallerin işleniş sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bireysel faktörler; öğrencinin konu ile ilgili önceki bilgisi, motivasyonu, ilgisi, kullandığı strateji, amacı ve yazılı materyalin işleniş sürecinde sergilediği dikkatidir. Bu faktörler yazılı materyalin işleniş sürecinde kişiden kişiye farklı seviyelerde etkili olabilmektedir.

Örneğin, bir öğrencinin, sosyal bilgiler yazılı materyalinin içinde geçen coğrafya konularına karşı ilgisi, motivasyon seviyesi yüksek çıkabilirken, aynı yazılı materyal

içerisinde geçen tarih konusuna karşı ilgisi ve motivasyonu düşük seviyede olabilir. Bu sebeple, her şeyden önce sosyal bilgiler eğitimcilerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincine varmaları ve bu farklılıklara uygun sosyal bilgiler öğretim yöntemi, strateji ve yaklaşımlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Böylece sosyal bilgiler yazılı materyallerinden beklenen faydanın da artması sağlanacaktır.

Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer önemli husus ise, öğrenme sürecini etkileyen faktörler her ne kadar çeşitli gruplandırmalar içerisinde yer alırsa alsın, bu faktörler birbirlerini etkilemektedir. Bu etkinin seviyesi de her öğrenci için farklı seviyede gerçekleşmektedir.

Örnek verecek olursak; öğrencinin sessiz bir ortamda okunan materyale karşı dikkatini yoğunlaştırma seviyesi, sesli bir ortama göre daha yüksek çıkabilir. Belki de materyalden, motivasyonu yüksek olan bir öğrenci, sesli bir ortamda, sessiz bir ortamda okuyan öğrenciden daha fazla istifade edebilir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere, bireysel faktörlerin öğrencilerin yazılı materyallerden bilgi edinmeleri sürecine etkileri farklı seviyede gerçekleşebilir. Yapılması gereken ise, bireysel faktörlerin ayrı ayrı ele alınıp öğrenme için uygun ortamın sağlanmasıdır.

KAYNAKÇA

- Alvermann, D.E. & Phelps, S.F. (2005). *Content Reading and Literacy*, USA: Ally and Bacon Fourth Edition.
- Analoui, F. (1993). *Training and Transfer of Learning*, England: Avebury Ashgate Publishing Limited.
- Ashman, A. & Conway, R. (1993). *Using Cognitive Methods in the Classroom*, London: Routledge Published.
- Başaran, E. İ. (1996). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bransford, D. J. (2000). *How People Learn*, U.S.A. Washington D.C: National Academy Press.
- Bray, B. ve Barron, S. (2003-2004). Assessing Reading Comprehension. The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability. *Educational Assessment*, 9(3&4), p.107-128
- De Corte, E. & Verschaffel, L. & DE VEN, A. V. (2001). Improving Text Comprehension Strategies in Upper Primary School Childrens. a Design Experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, p.531-559.
- Dembo, M. H. (1988). *Applying Educational Psychology in the Classroom*. New York, USA: Longman Inc.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Günü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Cemil Öztürk - Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (ss.16-44). Dördüncü Baskı, PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Ercan, L. (2000). Motivasyon (Güdülenme). Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss.107-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Guillaume, A.M. (1998). Learning with Text in the Primary Grades. *The Reading Teacher*. 51 (6), p.478-486.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. & Metsala, J. L. and Cox, K. E.(1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*. 3(3), 231-256.
- Howe, J. A. M. (2001). *Öğrenme Psikolojisi*, (Çev, s. Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Basım Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Kazancı Matbaacılık.

- Kiewra, K. A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. *Theory into Practice*, 41(2). p.71-80.
- Kozminsky, E. and Kozminsky, L. (2001). How do General Knowledge and Reading Strategies Ability Relate to Reading Comprehension of High School Students at Different Educational Levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), p.187-204.
- Kuzgun, Y. (2004). İlgiler, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Linderholm, T. & Everson, M. G. & Broek; V. D. P. & vd. (2000). Effects of Causal Text Revisions on More- and Less-Skilled Readers' Comprehension of Easy and Difficult Texts. *Cognition & Instruction*, 2000, Vol. 18 Issue 4, p.525-556.
- Maxim, G.W. (1999). *Social Studies and the Elementary School Child*. New Jersey, USA: Merrill-Prentice Hall.
- Myers, M.P. and SAVAGE, T. (2005). Enhancing Student Comprehension of Social Studies Material. *The Social Studies*. January/February. p.18-23.
- Oakland, T. & Lane, H. B. (2004). Language, Reading, and Readability Formulas Implications for Developing and Adapting Tests. *International Journal of Testing*, 4(3), p.239-252.
- Oğuzkan, A. F. (1981), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ormrod, C.E. (2004). *Human Learning*. Pearson New Jersey, Upper Saddle River, USA: Education Inc.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:144, s.51-58.
- Paris, S.G. & OKA, E. R. and Debritto, M. (1983). Beyond Decoding Synthesis of Research on Reading Comprehension. *Educational Leadership*. October, p.79-83.
- Paul, R. and Elder, L. (2003). Critical Thinking and the Art of Close Reading (Part I). *Journal of Developmental Education*, 27(2). p.36-39.
- Rog, L.J & Burton, W. (2001/2002). Matching Texts and Readers Leveling Early Reading Materials for Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, 55(4), December/January, p.348-356.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning from Text. *Scientific Studies of Reading*. 3(3). p.257-279.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Smolkin, L.B. and Donovan, C.A. (2001). The Contexts of Comprehension. The Information Book Read Aloud, Comprehension Acquisition, and Comprehension Instruction in a First Grade Classroom. *The Elementary School Journal*, November, Volume 102, Numbers. 2, p.97-122.
- Şahin, T.Y. (2004). "Öğretim Materyal ve Teknolojileri", *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Edit: Cemil Öztürk - Dursun Dilek) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2004). Ön Bilgi, (Ed.: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thornburg, K. H. (2003). *Developmental Content Literacy at the Secondary Level*. Education and Human Development, California State University, Fresno (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Tierney, R. & Readence, J. E. and Dishner, E. K. (1985). *Reading Strategies and Practices*. Massachusetts, Allyn and Bacon Inc.
- Tovani, C. (2005). The Power of Purposeful Reading. *Educational Leadership*, October, p.48-51.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Winograd, P. and Greenlee, M. (1986). Students Need a Balanced Reading Program. *Educational Leadership*. April, p.16-21.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Summary

The factors of Learning social studies from written materials' for students can be analyzed in three groups; individual factors, enviromental factors and factors arising from the text. In this circumstance we have to clarify the answer of the question below: Do the same factors affect students' learning in the other courses? Without doubt, the answer would be "YES" only ' Social Studies' has the property of including the acquisitions from other courses, so we believe that the three factors above are more affective than the others, for "Social Studies"

Due to this evolution we can easily claim that both students and teachers feel strongly responsive on learning the factors of "Learning social studies from written material" and as a result, the affects of individual differences in learning process absolutely increase.

"Motivation", "the right learning strategies", "paying attention", "curiosity" "information" and "being well- equipped" are the positive factors that affect the student's success during the process of studying written materials on this subject.

On the other hand the effect of these factors may be unstable. For example "Student A" may be more motivated or may be more willing and keen on to use material for Geography lesson, but she/he can have less strenght of purpose on History. Because the level of his/

her concentration and interest is different for two courses.

For this reason, academicians, first, should be aware of their students' abilities and then should develop the most convenient strategies to asist and to help their students in order to increase the success and performance.

Of course, the process of learning may vary and we can study them in different groups but the other important point is we shouldn't ignore the correlation and bound between them. The rank of this interaction may not be the same affect on students because of their of individual differences or the level of this effect can also be different for the same student.

For example most of the students don't like howling classrooms and you can easily observe that they lose their concentration when the classroom is very noisy.

On the other hand, considerable number of these students do not lose their attention because of their high concentration motivation and what is more; surprisingly, they can be more successful than the ones who are in a quite place.

As a result; educators should develop different methods for each figure to set the most profitable, the most advantageous and the most favorable ambiances for qualified education and teaching.