T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARİKATÜR DESTEKLİ PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN PROBLEM ÇÖZME ALGILARI, DERSE YÖNELİK TUTUMLAR VE ERİŞİ DÜZEYİNE ETKİSİ

DERYA DUYGU TANRIKULU

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARİKATÜR DESTEKLİ PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN PROBLEM ÇÖZME ALGILARI, DERSE YÖNELİK TUTUMLAR VE ERİŞİ DÜZEYİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF CARTOON-SUPPORTED PROBLEM-BASED LEARNING METHOD IN SOCIAL STUDIES CLASS ON PROBLEM SOLVING PERCEPTIONS, ATTITUDES TOWARDS THE LESSON AND LEVEL OF ACHİEVEMENT

DERYA DUYGU TANRIKULU

(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2022

ONAY

Derya Duygu TANRIKULU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Problem Çözme Algıları, Derse Yönelik Tutumlar ve Erişi Düzeyine Etkisi” konulu bu çalışma, 27/12/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL**	
JURİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Müge AKBAĞ**	
JURİ ÜYESİ	**Dr. Öğr. Gör. Oktay AYDIN**	
JURİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Sefer ADA**	
JURİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL**	

ONAY

Derya Duygu TANRIKULU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Problem Çözme Algıları, Derse Yönelik Tutumlar ve Erişi Düzeyine Etkisi” konulu bu çalışma, 27/12/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi’nde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/12/2022

(İmza)

Derya Duygu TANRIKULU

ÖZGEÇMİŞ

1998	Kurtuluş Lisesi'nden Mezuniyet
2002	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan Mezuniyet
2002 – 2004	Sınıf Öğretmeni – Mevlana İlköğretim Okulu, Sultanbeyli/İstanbul
2002	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş
2004 – 2012	Sınıf Öğretmeni – Ahmet Yavuz İlköğretim Okulu, Ümraniye/İstanbul
2005	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programından mezuniyet
2007	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programına giriş
2012 – 2018	Sınıf Öğretmeni – Şehit Fatih Mehmethan İlkokulu, Ümraniye/İstanbul
2018 – ……	Sınıf Öğretmeni – Deniz-İş İlkokulu, Üsküdar/İstanbul

İlk öğretmenlerim olan anne-babama ve Kızım Nil Begüm'e …

ÖN SÖZ

Her geçen gün değişmekte olan teknolojik ve toplumsal unsurlar eğitim anlayışlarında da değişikliklerin olmasını zorunlu kılmıştır. Çağdaş eğitim anlayışı gereği, günümüz toplumlarında birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanlardan ziyade düşünebilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok ihtiyaç duyulmuştur. Bireyi hayata hazırlamaya çalışan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bir amacı da budur. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında geliştirilmesi hedeflenen problem çözme becerisinin edinilmesinde karikatürlerle desteklenmiş Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin olumlu bir etkisinin olacağı düşünülerek bu çalışma hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan programın, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin de belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Uzun emeklerle hazırladığım bu çalışmanın alana katkı sağlayacağını düşünüyor ve bugünlere gelmemde bana yardımcı olan saygıdeğer hocalarıma teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

1998 yılında lisans eğitimine başlamam ile kapıları bana açılmış olan Marmara Üniversitesi'nin; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecimde, gerek ders gerekse tez aşamalarımda kendilerinden fazlasıyla istifade ettiğim saygıdeğer hocaları, hepinize ayrı ayrı teşekkür ederken eğer hayatta olsa idi bugün bizlerle beraber olacağından hiç şüphe duymadığım, titiz çalışmaları ve planlamaları ile bana örnek olmuş olan ve beni akademik dünya ile ilk tanıştıran Prof. Dr. Murat AŞICI'yı rahmetle anıyorum. Murat Hocamın aramızdan ayrılışından sonra bana sahip çıkan, üçüncü defa başlamak zorunda kaldığım doktora tezimin bugünlere gelmesinde benim için her türlü fedakârlığı yapan, en büyük yol göstericim, danışmanım Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Üretkenliğiniz bana her daim örnek olacaktır. Eğer size layık olabilirsem ne mutlu bana.

Bu çatı altında tanıdığım Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN'a izleme jürimde bulunarak tezimle ilgili kararlar almamda yol gösterici olduğu için ve yoğun çalışma temposu içerisinde benim tezim için de zaman ayırarak izlemelerime katılan ve fikirleri ile tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Müge AKBAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Üniversiteye kayıt olduğum ilk günden beri öğrencisi olma şansına nail olduğum ve tez savunma jürime de teşrif ederek bizi onurlandıran sayın hocam Prof. Dr. Sefer

ADA'ya şükranlarımı sunarım. Ayrıca tez savunma jürime katılarak çalışmamı değerlendiren ve kıymetli vaktini bizden esirgemeyen Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Sizlere olan teşekkürüm, sadece doktora eğitimimde bana kattıklarınızdan dolayı değil 24 yıl sürmüş olan öğrencilik hayatım boyunca bana kol kanat germiş olmanızdan ötürüdür… Meslek hayatımın geride kalan 20 yılında siz çok kıymetli hocalarımdan aldıklarımı aktardığım, yüreklerine bir nebze olsun dokunabildiğim tüm öğrencilerim adınadır…

Doktora eğitimini birlikte aldığımız ve tecrübeleri ile bana yol gösterip yarenlik eden çok değerli arkadaşlarım Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi'nin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ'e ve Dr. Serap ÇİMŞİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tezimin uygulama çalışmalarını yapmamda sınıfının kapılarını bana açan mesai arkadaşım Burcu ÖZÜUYGUN'a, kendisini ömrümün orta yaşında tanıdığım ve en sıkışık zamanlarımda "Hadi Derya az kaldı, sen yaparsın!" diyerek beni motive eden çok kıymetli arkadaşım Berna BULDUR'a ve karikatürlerle çalışmaya karar verdiğim ilk anda sadece bir telefonla basılı tüm karikatür yarışması albümlerini adresimi gönderen ve böylelikle karikatürleri anlayıp yorumlamamda bana çok yardımı olan Aydın Doğan Vakfı'na teşekkürlerimi sunarım.

Henüz 5 yaşına girmeden başladığım öğrencilik hayatımda ilk öğretmenlerim ve süreç boyunca da en büyük destekçilerim olan annem Semra İNAN ve babam Hayrettin İNAN başta olmak üzere, sabrımı ve azmimi her zaman takdir eden kardeşim Seda TAHMAZ'a, akademik çalışmalarım sebebi ile yeri geldiğinde benimle beraber yaşamı ve yaşamayı erteleyen hayat arkadaşım Deniz TANRIKULU'na ve beraber oyun oynama teklifine "Daha sonra beraber oynasak." dediğimde bana "Seni anlıyorum anne." diye cevap veren biricik yavrum Nil Begüm TANRIKULU'na gösterdikleri anlayış ve fedakârlıklardan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Artık size ayıracak daha çok zamanım olacağını ümit ediyorum.

Derya Duygu TANRIKULU
İstanbul, 2022

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARİKATÜR DESTEKLİ PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN PROBLEM ÇÖZME ALGILARI, DERSE YÖNELİK TUTUMLAR VE ERİŞİ DÜZEYİNE ETKİSİ

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde mizahi bir unsur olan karikatürlerle desteklenmiş Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarına, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve erişi düzeylerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda denkleştirilmemiş-eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili, Üsküdar ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 55 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda karikatür destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise sadece Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program içeriği ve etkinlikleri uygulanmıştır. Deneysel uygulama yedi hafta sürmüştür. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgiler Formu", "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri", "Tutum Ölçeği" ve "Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi" kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler frekans (f), yüzde (%) ve çeşitli Non-Parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür destekli probleme dayalı öğrenme programının öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve erişi düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda araştırma kapsamında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sosyal Bilgiler dersi, karikatür, problem çözme, tutum, algı, erişi düzeyi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CARTOON-SUPPORTED PROBLEM-BASED LEARNING METHOD IN SOCIAL STUDIES CLASS ON PROBLEM SOLVING PERCEPTIONS, ATTITUDES TOWARDS THE LESSON AND LEVEL OF ACHİEVEMENT

This study attempted determining the impact of the problem-based learning method supported by cartoons, which are humorous elements, in fourth-grade Social Studies course on students' perceptions of their problem-solving skills, their attitudes to the social studies course and their level of achievement. Accordingly, the study is quasi-experimental and has a pre-test post-test unequalled control group design. The study group consists of 55 fourth-grade primary school students receiving education at a primary school located in Üsküdar, Istanbul. The cartoon-supported problem-based learning method was applied in the experimental group, whereas the standard Social Studies Curriculum was followed in the control group. The experiment lasted for seven weeks. In the collection of data, 'Personal Information Form', 'Problem-Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education (PSIC)', 'Attitude Scale' and 'Science, Technology, and Society Learning Space in Social Studies Achievement Test' were used. The data obtained from the measurement tools were analysed using frequency (f), percentage (%), and various Non-Parametric tests. Based on the findings, it was concluded that the use of cartoon-supported problem-based learning method in teaching fourth-grade Social Studies course positively affected the students' perceptions of their levels of problem-solving skills, their attitudes to the social studies course and their level of achievement.

Keywords: Primary school, Social Studies course, cartoon, problem-solving, attitude, perception, achievement level.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI ..... **İİ**
ÖN SÖZ ..... **V**
ÖZET ..... **Vİİ**
ABSTRACT ..... **Vİİİ**
İÇİNDEKİLER ..... **İX**
KISALTMALAR ..... **Xİ**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **Xİİ**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XİV**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
1.6. Araştırma Tanımları 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 8
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntemler *13*
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılması *16*
2.1.3. Problem *18*
2.1.4. Problem Çözme *23*
2.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi *24*
2.2. Mizah 36
2.3. Karikatür 48
2.3.1. Karikatürün Tarihçesi *58*
2.3.2. Karikatür Türleri *61*
2.3.3. Karikatürün Eğitimde Kullanımı ve Önemi *71*
2.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımı *77*
2.4. İlgili Araştırmalar 80
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar *80*
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar *95*
BÖLÜM III: YÖNTEM **100**
3.1. Araştırmanın Deseni 100
3.2. Deney ve Kontrol Grubu 100
3.3. Deneysel İşlem Basamakları 101
3.4. Veri Toplama Araçları 106
3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu *106*

3.4.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ... 106
3.4.3. Tutum Ölçeği ... 107
3.4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi ... 108
3.5. Verilerin Analizi ... 108

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR ... 111

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları ... 111
4.2. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular . 116
4.3. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular ... 123
4.4. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular ... 126

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ... 130

5.1. Sonuç ... 130
5.1.1. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar ... 130
5.1.2. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar ... 131
5.1.3. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar ... 132
5.2. Tartışma ... 133
5.3. Öneriler ... 141
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler ... 141
5.3.2. MEB'e Yönelik Öneriler ... 141
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler ... 142

KAYNAKÇA ... 143

EKLER ... 162

EK 1 – Anket ve Araştırma İzin Talebi ... 162
EK 2 – Anket Araştırma İzni ... 163
EK 3- Veli İzin Belgesi ... 164
EK 4- Kişisel Bilgi Formu ... 165
EK 5- İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ... 166
EK 6- İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni ... 167
EK 7- Tutum Ölçeği ... 168
EK 8- Tutum Ölçeği Kullanım İzni ... 169
EK 9- Sosyal Bilgiler Dersi "Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme" Alanı Başarı Testi ... 170
EK 10- 1. Uygulama Çalışma Örnekleri ... 174

KISALTMALAR

PDÖ :Probleme Dayalı Öğrenme

SBDÖP :Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

ÇPÇE :İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

TDK :Türk Dil Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Problem Çözme Yaklaşımları 18
Tablo 2.2. Yapılandırılmamış Problemlerin Çözüm Aşamalarına Farklı Yaklaşımlar 24
Tablo 2.3. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmen Sorumlulukları 30
Tablo 2.4. Gülmenin Nedenleri ve Çeşitleri 39
Tablo 2.5. Gülme Durumları 44
Tablo 2.6. Eğitimde Mizahın Etkileri 47
Tablo 2.7. Karikatürü (Cartoon) Oluşturan Unsurlar 54
Tablo 2.8. Karikatür Tanımları 55
Tablo 2.9. Karikatür Türleri 70
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri 100
Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı 111
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 112
Tablo 4.3. Öğrencilerin, Evdeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı 112
Tablo 4.4. Öğrencilerin, Kardeş Sayısına Göre Dağılımı 113
Tablo 4.5. Öğrencilerin, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı 113
Tablo 4.6. Öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı 114
Tablo 4.7. Öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı 115
Tablo 4.8. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Durumlarına Göre Dağılımı 115
Tablo 4.9. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları 116
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 116
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 117
Tablo 4.12. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön test-Son test Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 117
Tablo 4.13. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön test-Son test Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 118
Tablo 4.14. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Kalıcılık Testi Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 118
Tablo 4.15. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 119
Tablo 4.16. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Son Test-Kalıcılık Testi Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 120
Tablo 4.17. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Son Test-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 120
Tablo 4.18. Kontrol Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son Test Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 121

Tablo 4.19. Kontrol Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son Test Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 121
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Son Test Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 122
Tablo 4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 122
Tablo 4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 123
Tablo 4.23. Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 123
Tablo 4.24. Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 124
Tablo 4.25. Deney Grubu Tutum Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 124
Tablo 4.26. Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 125
Tablo 4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 125
Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 126
Tablo 4.29. Deney Grubu Başarı Testi Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 126
Tablo 4.30. Deney Grubu Başarı Testi Ön Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 127
Tablo 4.31. Deney Grubu Başarı Testi Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 127
Tablo 4.32. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları 128
Tablo 4.33. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları 128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklerin Gruplandırılmış Gösterimi 15
Şekil 2.2. Problem Çözme Basamakları 23
Şekil 2.3. PDÖ'nün Uygulama Basamakları 25
Şekil 2.4. Mizah Unsurları 37
Şekil 2.5. Mizahı Hazırlayan Sebep ve Etkenler 38
Şekil 2.6. Karikatürde Bulunması Gereken Öğeler 49
Şekil 2.7. Karikatürle İletişim Süreci 51
Şekil 2.8. Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci 52
Şekil 2.9. Kavram Karikatürü Örneği 65
Şekil 2.10. Hakkı Uslu Tarafından Çizilmiş Vinyet Örneği 67
Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan PDÖ Uygulama Basamakları 103
Şekil 3.2. Karikatür Örneği 104
Şekil 3.3. Karikatür Örneği 104
Şekil 3.4. Karikatür Örneği 104
Şekil 3.5. Karikatür Örneği 105

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temel yapısını oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmanın varsayımları açıklanmış ve araştırma tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Problemle karşı karşıya gelmek sadece okulda geçen yıllara özgü bir durum değildir. Her gün yaşamımızın bütün alanlarında zorluk ve önem bakımından farklılık taşıyan sorunlarla karşılaşırız. Problem çözme ve karar verme işi sabah uyandığımız an başlar ve gece uykuya daldığımız ana kadar sürer (Yalın, 2000).

Düne göre bugün sorunlar artmıştır. Gelecekte daha da artacaktır. Öyle ki, problemin biri çözülmeden bir başkası ortaya çıkmakta ya da bir anda birkaç problemle karşı karşıya kalınabilmektedir. Aslında insanın hayatı problemler ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır. Birey, sorunlarını çözebildiği ölçüde hayata uyum sağlayacak ve yaşama dengesini kuracaktır. Eğitimci L. A. Averill (2006)'in de belirttiği gibi belki de "Zahmete değer tek hayat biçimi, problemleri olan bir hayattır; hiçbir istek ve tutkusu olmadan yaşamak, ancak yarı yaşamaktır" (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Sorunlarla baş edebilmek için de problem çözme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Ancak ne yazık ki bu yetenek bize doğuştan verilmemektedir.

Problem çözmenin insanların hayatındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim metoduna yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumlarında, bireylerin "okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma" olarak adlandırılan temel becerilerin ötesinde, "yeni yeterlilikleri" kazanmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimlerin en önemlisi, bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları "problemleri tanımlama ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme" becerisidir (Saban, 2002). Dolayısıyla, okulun görevlerinden biri de öğrencilerin hayata başarıyla uyum yapacak şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Bu nedenle problem çözme metoduna yer verilmesi, okulun bu görevinin gerçekleştirilmesi için önemlidir. Öğrencinin öğrenim hayatında, okuduğu dersler ve bu derslerin konuları onun için bir sorundur. Konular çözüldükçe (öğrenildikçe) sorunlar da ortadan kalkar. Her ders,

sorunları çözme için öğretilir, öğrenilir. Bu sebeple problem çözme becerisinin, küçük sınıflardan itibaren seviyelerine uygun olarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir (Kemertaş, 1999).

Problem çözme, "öğrenmenin temeli" ni teşkil eder. Çünkü problem çözme, çocuğun öğrenmek ve yapmak istediklerini nasıl yapacağını öğrenmesine yardımcı olur. Bir başka deyişle çocuk, "öğrenmeyi öğrenir". Aynı zamanda problem çözme yetisi kazanmış ve problem çözmekten zevk alan bir çocuğun, doğal olarak okulda da başarılı olma şansı büyüktür. Çünkü problem çözmedeki başarı, çocuğa başka problemleri çözmesinde kendine güven verir. Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden, ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünme sürecidir. Bu süreç, çocuk için oldukça karmaşıktır. Çocuğun, problem çözmenin her bir basamağında tek tek etkin olması ve ustalaşması gerekir ki, tam bir problem çözme becerisi kazanabilsin. Bu becerilerin kazandırılmasında öğretmen ve anne-babaların, yani yetişkinlerin çocuklara rehberliği çok önemlidir. İyi bir "problem çözücü" olmak, zaman, bilgi ve deneyim gerektirir. Çocuklar hâlihazırda yoğun bir öğrenme süreci içinde iken onlara problem çözme becerisi kazandırmada daha kolay yardımcı olunabilir (Ülküer, 1988).

Öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştirilmesi tüm eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. İnsanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olması için bu beceriye sahip olması gerekir (Erden, 2000). Demokratik gelişmeler, artık eğitimde de pek çok değişimi gerektirmektedir. Toplumların daha fazla özgürlük ve demokrasi anlayışına paralel olarak eğitim anlayışları da değişmiştir. Yüzyıllardır süren öğretmen merkezli eğitim, yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. Sadece kendisine sunulanı almaya çalışarak hep edilgen bir rol içinde yer alan eğitilenin yerini daha fazla merak eden, ihtiyaç hisseden, sorgulayan, kuşku duyan, araştıran, deneyen, kendini motive eden, uyarlayan ve pekiştiren bir eğitilen almıştır. Kişiye bu becerileri kazandıran bir öğrenme süreci kuşkusuz daha başarılı olacaktır. Öğrencinin içinde bulunduğu zamanda ve gelecekte karşılaşacağı her durumda, yapacağı ve söyleyeceği her şeyi okulun öğretemeyeceği doğaldır. Onun için okul, öğrencilere düşünmeyi öğretecek ve sorunları çözerken de düşündüklerini uygulayabilecek bir duruma gelmelerini sağlayacaktır.

Problem çözme yöntemi, bir anlamda düşünme becerilerini geliştirme yöntemidir. Düşünme problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç

bireyin düşüncesini yönlendirir. Problem çözmeye dayalı öğrenme; öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyde düşünmelerini destekler, motivasyonlarını arttırır, öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir, öğrencileri öğrenmeye teşvik eder, öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar ve öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir (Saban, 2002). Bu yöntemin kullanılmasıyla öğrencileri geleceğe özgüveni yüksek, geleceğin kendi kendine problemlerini çözen bireyleri haline getirmek mümkündür. Öğrencileri aktif ve etkileşimli hale getirmesi, öğrenciye nasıl öğreneceğini öğreterek bilgiye ulaşmayı öğretmesi, hayat boyu öğrenmeyi sağlaması, öğrencileri yarıştırmak yerine iş birliğine yönlendirmesi, onları daha yaratıcı, üretici ve sorgulayıcı olmaya sevk etmesi, öğrenmenin kontrolünü öğrenene vererek kişiyi kendi öğrenmesinde sorumlu yapması gibi sebeplerle kimi yazarlar, problem çözme yöntemini 21. yüzyılın öğrenme ve öğretim yöntemi olarak görmekte, diğerlerinin yalnızca öğretim teknikleri ve stratejileri olduğunu belirtmektedir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Özdemir, 2005).

Okullarda problem çözme becerisinin kazandırılması Fen ve Matematik ağırlıklı derslerin dışında, diğer derslerde de bu yöntemin işe koşulması ile mümkündür. Çünkü bilimsel düşünme ve problem çözme Sosyal Bilimlerin kapsamında yer alan diğer becerilerden ayrı tutulmamalıdır. Sosyal Bilgiler, bireye toplum hayatına aktif bir biçimde uyumunu sağlaması için gerekli temel bilgiler kazandırır. Bireyden de bu bilgileri yeni güçlükleri çözmede, problemleri inceleme ve yeni konuları öğrenmede kullanabilmesi beklenir. Eğitim programlarının çağımızın isteklerine cevap verecek şekilde değişmesi, Sosyal Bilgiler öğretiminde de çalışma yöntemlerinin çağdaş gelişmelere göre yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. Bu dersin öğretiminde eskiden kullanılan birçok yöntem ve teknik artık yeni ihtiyaçları karşılamamaktadır. Genel öğretimin temel amaçlarının yerine getirilmesinde önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler öğretimini, sadece kitap, dergi, sınıf ve öğretmeninin anlattıklarıyla sınırlandırmak mümkün değildir. Sosyal Bilgiler dersinde amaçların yerine getirilebilmesi için öğrenciyi aktif, öğrenmeyi kalıcı kılan yöntem, strateji ve faaliyetlerin kullanılması gerekmektedir. Bu noktada işe koşulacak yöntemlerden biri de bilgiyi hem kazandırma da hem de sürekli hale getirmede önemli olan “Problem Çözme” yöntemidir. Öğrencilere “eleştirel düşünme, bilimsel düşünme ve akıl yürütme” gibi becerileri sağlayan problem çözme, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması gerekli bir yöntemdir. İlköğretimdeki öğrenmelerin gerek bilişsel, gerek

duyuşsal ve devinişsel açıdan sonraki öğrenmelere temel oluşturduğu düşünüldüğünde problem çözme yönteminin ilköğretim düzeyinde uygulanması oldukça önemlidir (Köken, 2003). Ancak bu becerinin geliştirilmesi ile demokratik toplumda sorumluluk sahibi vatandaşların yetişmesi sağlanacaktır (Baysal, 2003). Kısacası öğrencileri, probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ders işleme yeterliliğine ulaştırmak gerekir. Yapılan araştırmalara göre, probleme dayalı öğrenme yönteminin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Türkçe gibi derslerde uygulanmasının ilköğretim öğrencileri için olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir (İnel ve Balım, 2010). Özellikle bu yöntemin, eğitimle günlük hayat arasındaki boşluğu dolduran bir köprü vazifesi olduğu gözlenmiştir (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2007).

Tıp eğitiminden kaynak alan ve tıp eğitiminin her aşamasında yıllardır kullanılan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) birçok alanda hızla yayılmaktadır. Eğitim alanına bakıldığında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programları yenileme çalışmaları içerisinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ve uygulanışı ile ilgili açıklamalara rastlanmamaktadır. Öğretim müfredatlarında ve stratejilerinde probleme dayalı öğrenmeye geçen birçok yurt dışı eğitim kurumu bulunmasına karşın ülkemizde bu süreç sadece tıp ile sınırlı kalmaktadır. Özellikle ilk ve ortaöğretimde benzer bir eğilimin gerçekleşmesi gerekmektedir (Koçakoğlu, 2010). Tıp fakültelerinin yanı sıra bazı hukuk fakültelerinde de bu yöntem kullanılmaya başlanmıştır. Ancak Türkiye'de Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretiminde var olan durum, eğitim dünyasındaki gelişmelerle paralellik gösterememektedir. Türkiye'deki okullarda okutulan kitaplarda sunulan bilgiler maalesef öğrencilerin problemleri hissetmelerine ve çözümlemelerine yönelik çalışmalarına uygun değildir. Ülkemizde yaygın olarak bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri, farklı zekâ alanları gibi konulardaki gelişmeler dikkate alınmadan eğitim-öğretime devam edilmektedir. Kitapların çağa uygun hale dönüştürülmesinde yavaş hareket edilmekte, yeni teori ve yaklaşımlardan habersiz kalınmaktadır (Baysal, 2005).

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek farklı yaklaşımlardan bir tanesi bahsedildiği şekliyle PDÖ yöntemidir. Bu yöntem için gerekli olan problem durumları/problem senaryoları; karikatür, pandomim, drama, fotoğraf/resim, makale, öykü gibi farklı materyal ve tekniklerden yararlanılarak oluşturulabilir (Baysal, 2005). Tüm bunlara bağlı olarak karikatürlerle desteklenerek hazırlanmış olan PDÖ yöntemi, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını, Sosyal

Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve erişi düzeylerini ne derece etkilemektedir? sorusuna yanıt aramak için böyle bir araştırma yapma ihtiyacı hissedilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmak üzere hazırlanan Karikatür Destekli PDÖ yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarına, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve erişi düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda:

1. Karikatür Destekli PDÖ yöntemi, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği;
2. Karikatür Destekli PDÖ yöntemi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği;
3. Karikatür Destekli PDÖ yöntemi, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde etkilediği hipotezleri test edilmiştir:

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma;

1. Hazırlanan PDÖ yöntemi ile öğrencilerin hayat boyu öğrenmesini sağlayacak problem çözme gibi üst düzey becerileri geliştirmesi açısından,

2. Öğrencilere eğlenirken öğrenme fırsatı vererek içsel bir motivasyonla daha kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve onların mizah anlayışlarını geliştirmesi açısından,

3. Karikatür Destekli PDÖ yönteminin ilkokul öğrencileri üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermesi açısından,

4. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından PDÖ yöntemi geliştirmek için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından,

5. Yayınevleri, öğretim materyali hazırlayan kurumlar ve kişilere konu ile ilgili hazırlanacak metin, etkinlik vb. materyallerin hazırlanmasında yol göstermesi açısından,

6. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadan elde edilen bulgular;

1. Konu açısından, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile,

2. Zaman açısından, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının II. döneminde yapılan uygulamalar ile,

3. Çalışma grubu açısından, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki bir devlet okulunun dördüncü sınıfında okuyan, iki farklı şubedeki deney ve kontrol grubu öğrencileri ile,

4. Ölçme aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına samimi yanıtlar verdikleri,

2. Deney ve kontrol grubu öğretmeninin arasında sınıf yönetimi açısından bir tutum birliği olduğu,

3. Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma ile ilgili olarak etkileşim içine girmedikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Algı: Bireyin dışarıdan edindiği bilgiyi tecrübelerine, sahip olduğu inanca, his ve çevresine bağlı olarak yorumlamasıdır (Stupak, 2001).

Erişi: Öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin girişteki davranışları ile çıkıştaki davranışları arasındaki farktır (Ertürk, 1972).

Karikatür: İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Problem: J. Dewey'e göre ise insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren olgu (Baysal, 2003).

Problem Çözme: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenmek sürecidir (Bingham, 1998).

Problem Çözme Becerisi: Genelleme ve bununla ilgili bilişsel ilkeleri kavrama ve kullanabilme becerisidir. Genel kanunları bilme, bilgiyi transfer etme, hipotez geliştirebilme ve bilgiyi belli ilkeleri kullanarak yapılandırabilme (Güneş, 2015).

Problem Çözme Yöntemi: Problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993).

Probleme Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin günlük yaşamdan alınmış gerçek ya da gerçeğe yakın problemleri gruplar halinde işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları bir öğrenme yöntemidir (Şenocak ve Taşkesenligil, 2005).

Sosyal Bilgiler: Öğrencilerin yeterli birer birey ve yeterli birer vatandaş olacak şekilde yetişmelerinde rol alan önemli bir alandır (Smith, 1963'ten akt. Kan ve Demirhan, 2022).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Demirel ve Ün, 1987).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusu ile ilgili kavramsal açıklamaların yer aldığı bu bölümde önce SBDÖP hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntemler, PDÖ, mizah, karikatür ve karikatürün Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı konuları üzerinde durulmuştur.

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler alanı yıllar boyu birbiriyle çelişen tanımlardan, işlev örtüşmesi ve felsefî karmaşadan olumsuz etkilenmiştir (Wesley, 1950; akt. Öztürk, 2015). ABD'de, profesyonel Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin üyesi olduğu Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 1992 yılında Sosyal Bilgiler'in tanımıyla ilgili tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Bu tarihten itibaren Sosyal Bilgiler uzmanları tarafından üzerinde uzlaşı sağlanan ve temel referans kabul edilen bu tanım şöyledir (Savage ve Amstrong, 1990; akt. Öztürk, 2015):

> "Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, Antropoloji, Arkeoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Hukuk, Felsefe, Siyaset Bilimi, Psikoloji, Din Sosyolojisinin yanı sıra Beşerî Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgiler'in öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır."

Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretimi üzerine çalışan Türk bilim adamları ise alanı şöyle tanımlamışlardır (Öztürk, 2015): "Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp **problem** çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır."

Etkin, demokratik değerleri benimsemiş, karar alıp **problem** çözebilen vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler dersi bir öğretim programı olarak 20. yüzyılın başlarında eğitim programlarındaki yerini almıştır. Etkin vatandaşlık eğitimi olarak görülen Sosyal Bilgiler dersi, zaman içerisinde de pek çok ülkenin eğitim programlarına girmiştir (Kabapınar, 2007; akt. Akengin ve İbrahimoğlu, 2010). Sosyal Bilgiler program anlayışının anavatanı ABD'dir. Türkiye'de ise Sosyal Bilgiler dersinin ilk kez 1968'de İlkokul Programı'nda yer aldığı görülmektedir (Öztürk, 2015).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) geçmişten bugüne farklı felsefi akımların, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının da etkisinde kalmıştır. Teknolojik gelişmeler ve küresel sorunlara karşı alınacak ortak beşerî tavırlar SBDÖP'nin yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Küreselleşme ile birlikte uluslar, kendi ulusal kültürlerinin zenginliğini ve insanlığın ortak mirasına katkılarını daha fazla vurgulamaya başlamıştır (Ata, 2015).

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, **problem** çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya başlanan SBDÖP de bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesi amacıyla bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, bir takım değer ve beceri kazandırma hedefi ile hazırlanmıştır. Öğrencileri üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programıdır.

Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlâki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını

etkileyebilmelidir. Öğretim programlarının bütününde yer alan "kök değerler" şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler ile ilişkili olarak SBDÖP'de yer alan alt değerler ise aşağıdaki gibidir (MEB; 2018):

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Değerler eğitimi, 2018 SBDÖP'de ayrı bir konu alanı, ünite olarak değil eğitim sürecinin en önemli amacı olarak tüm süreçte yer almıştır ve programın en önemli parçası olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2020). Bu değerler bize günlük hayatta karşılaştığımız sorunları çözme becerisi veren, temel insani özelliklerdir.

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır (MEB; 2018):

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade

Amaçlarda ifadesi olan ve TYÇ ile de uyumlu olarak SBDÖP ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ise aşağıdaki gibi listelenmiştir (MEB; 2018):

- Araştırma
- Çevre okuryazarlığı
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Dijital okuryazarlık
- Eleştirel düşünme
- Empati
- Finansal okuryazarlık
- Girişimcilik

- Gözlem
- Harita okuryazarlığı
- Hukuk okuryazarlığı
- İletişim
- İş birliği
- Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
- Kanıt kullanma
- Karar verme
- Konum analizi
- Medya okuryazarlığı
- Mekânı algılama
- Öz denetim
- Politik okuryazarlık
- **Problem** çözme
- Sosyal katılım
- Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Yenilikçi düşünme
- Zaman ve kronolojiyi algılama

SBDÖP'nin özel amaçları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir (MEB; 2018): SBDÖP ile öğrencilerin;

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
- Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
- Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
- Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

SBDÖP aşağıda sıralanan yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB; 2018):

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Etkin Vatandaşlık
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Küresel Bağlantılar

Bu öğrenme alanları içerisinden "etkin vatandaşlık" alanı 2018'de yayınlanmış olan SBDÖP'de ilk defa yer almıştır. İçinde bulunduğumuz çağda bireysel ve toplumsal olarak varlığımızı sürdürebilmemiz, dünyaya olumlu katkılar getirebilmemiz, dünya genelinde etkin ve üretken bireyler olarak yetişmemizde bu alanlar doğrultusunda hazırlanmış olan amaçlar önemlidir (Öztürk, 2020).

Öğretim programının içeriği burada sıralanan öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir. 2018 yılında yayınlanan SBDÖP'de de bu öğrenme alanlarına ait olarak dördüncü sınıflar için belirlenmiş toplam 33 kazanım vardır. Bu çalışma ise *"Bilim, Teknoloji ve Toplum"* öğrenme alanındaki **"***Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır."* ve *"Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır."* kazanımları ile ilişkilidir.

2018 yılında yayınlanan SBDÖP'nin öğrenme öğretme sürecinde harmonik, çok disiplinli, genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım benimsendiği ifade edilebilir. Aynı zamanda açıklamalar kısmında programın disiplinler arası olduğu ifade edilmiş olmasına rağmen Öztürk (2020), programın incelendiği zaman disiplinler arası değil ABD ve Fransa gibi ülkelerin programlarında olduğu gibi çok disiplinli bir yapıda olduğu görüşünü savunmuştur.

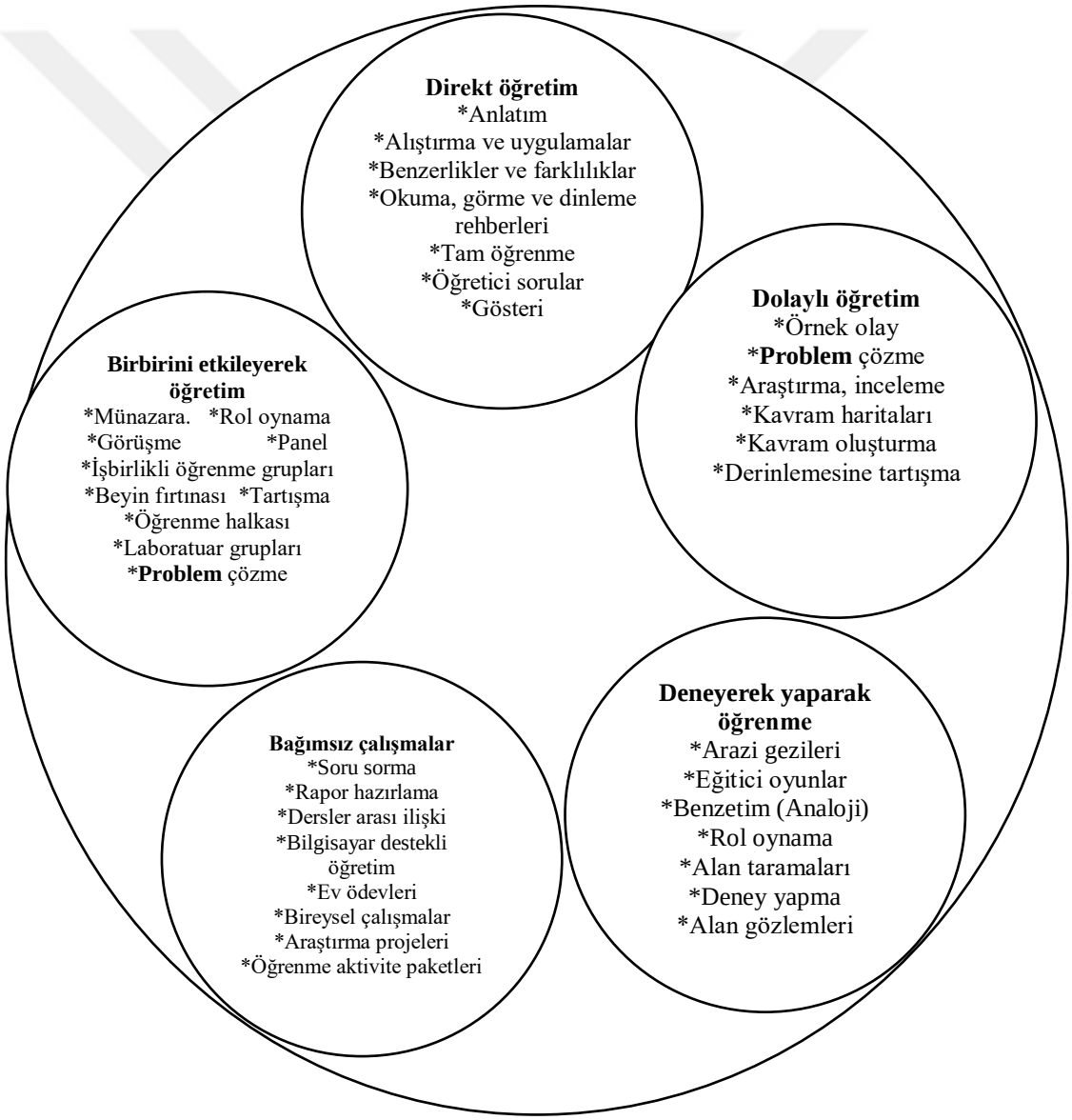
SBDÖP'lerde yaygın olarak genişleyen çevre programı ve sarmal (spiral) program yaklaşımı kullanılmaktadır. Günümüzde daha etkili ve kapsamlı program geliştirme çabalarının bir gereği olarak, hem genişleyen çevre programı hem de sarmal program yaklaşımının bir arada ve çoğu kez kaynaştırılarak kullanılması yeğlenmektedir. Dolayısıyla, iyi bir SBDÖP, karmaşık becerilere geçmeden önce basit becerileri geliştirmek, somuttan başlayarak soyuta ilerlemek, tarih konularında mümkün olması halinde kronolojik sırayı izlemek, faydalı ve güncel konuları sınıfa taşıyabilmek için, öğretmene hareket alanı bırakmak durumundadır. Ülkemizde cumhuriyet dönemi boyunca SBDÖP'ler genişleyen çevre programı yaklaşımından etkilenmiş iken, 1968'den sonra sarmal program anlayışı uygulanmıştır (Öztürk, 2015). 2018 programı da bu yaklaşıma göre düzenlenmiştir ve böylece öğrencinin sosyalleşmesinin yanı sıra becerilerinin gelişmesini de amaçlamaktadır.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntemler

Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerin amaçlar ile belirlenen özellikleri kazanabilmeleri ve kalıcı izli davranış değişikliği oluşturabilmeleri için öğretmenlerin birtakım yollardan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu konuda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin işini kolaylaştıracak, etkili öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak çok çeşitli strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Ancak her çalışmaya uygun ve her zaman kullanılabilecek tek bir sihirli strateji, yöntem ve teknik söz konusu değildir. En iyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay ulaştıran yöntemdir (Yaşar ve Gültekin, 2015).

Sosyal Bilgiler dersinde belirlenen amaçların öğrenciye kazandırılmasında işe koşulacak yöntem ve tekniğin seçimi büyük önem arz etmektedir. Öğretmede, öğretilen

konuyu canlı hâle getirmek, öğretim sürecini zenginleştirmek, öğrenmeyi artırarak öğretimi desteklemek ve ders başarısını artırmak amacıyla kullanılacak olan yöntem ve tekniğin hedeflenen kazanımlara ve amaca, işlenecek konuya ve dersi alan öğrencilerin sınıf düzeyine uygunluğu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler, öğrenci özellikleri, öğrenme ortamı, konu, amaç, zaman, öğrenci grubunun büyüklüğü, maliyet, öğretmenin yönteme yakınlığı gibi değişkenleri dikkate alarak en uygun strateji, yöntem ve tekniği seçmeye çalışmalıdır. Yukarıda sıralanan faktörler yanında öğrenci grubunun özelliği ve tutumu, öğretmenin kişilik özellikleri, programın niteliği gibi sebeplerden dolayı da yöntem ve teknik seçimi değişebilir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Bunlar aşağıdaki şekildeki gibi gösterilebilir:



Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklerin Gruplandırılmış Gösterimi (University of Saskatchewan, 2000; akt. Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015).

Sosyal Bilgiler dersinde, ders başarısı üzerinde en etkili olan ve en çok kullanılanlar öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin düşünme becerilerini kullanabilmesi ve geliştirebilmesine olanak sağlayan yöntem ve tekniklerdir. Bunlar arasında **problem** çözme, dramatizasyon, soruşturma, gezi-gözlem, tartışma ve soru-cevap gibi yöntemler gelmektedir. Ayrıca video ve bilgisayarlı eğitim de oldukça etkilidir. Geneline baktığımızda bu yöntem ve tekniklerin bireyi soyutluktan kurtarıp somuta doğru yol almayı sağladıkları görülmektedir. Zaten öğrenciler de Sosyal Bilgiler dersini gördükleri bu dönemde hala somut işlemler dönemindedir, çevrelerini bir bütün olarak algılar ve disiplinleri bütünleştirirler (Yanpar, 1994).

Sosyal Bilgiler dersinde birçok yöntem ve teknik bir arada kullanılabilir. Bu ders için sadece bir yöntemin etkililiğinden bahsetmekten ziyade konunun, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerine göre öğretim süreci planlanmalıdır. Kalıcı ve anlamlı bilginin oluşması için birçok yöntem ve teknik birbirini tamamlayacak şekilde beraber kullanılabilir. Nitekim, Dean (1996), Greatorex ve Malacova (2006), Mitchell (1997) ve Bourdillon ve Storey (2002)'e göre, öğretmenlerden öğrencilerin yaş, beceri, katılım ve farklı öğrenme amaçları doğrultusunda çok farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini eğitim-öğretim ortamına dâhil edebilmesi beklenmektedir. Kullanılan yöntem ve teknikler, sınıfta bulunan öğrencilerin ne kadar fazlasına hitap eder ve öğrenme ihtiyacı oluşturulursa öğrenme o kadar kolaylaşacaktır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015). Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bazıları şunlardır (MEB; 2018):

- Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yöntemi
- Soru-Yanıt Yöntemi
- Socrat Semineri Tekniği
- Tartışma Yöntemi
- Gözlem Gezisi Yöntemi
- Beyin Fırtınası Tekniği
- Anlatım Yöntemi
- Drama Yöntemi
- Sözlü Tarih Tekniği
- Empati
- Serbest Çağrışım Tekniği
- Konuşma Halkası Tekniği

2018 SBDÖP'nin hedeflerini gerçekleştirmede öğrenci katılımının arttığı yöntemlerden bir tanesi PDÖ yöntemidir.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılması

Barr, Barth ve Shermis (1977), Sosyal Bilgiler öğretimini yönlendiren belli başlı yaklaşım ya da gelenekleri şu üç kategoride toplamıştır: a) Kültürel mirasın aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: En eski ve en yaygın yaklaşımdır. Genel amaç, toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamını sağlamaktır. b) Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: Sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğu varsayımına dayanır. c) Yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: Birincil amacı, öğrencilerin **problem** çözme ve karar alma becerilerini öğrenip uygulamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin bireysel ve kamusal **problemleri** tanımlayıp analiz edebilecekleri ve bunlara yönelik bilgiye dayalı kararlar alabilecekleri öğrenme-öğretme süreçlerine ağırlık vermektedir. Bu yaklaşımın temel yöntemi, araştırma-incelemedir (Öztürk, 2015). Nitekim ülkemizde en son 2018 yılında yayınlanmış olan SBDÖP'de bu gelenekleri yansıtmaktadır. SBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar olarak aşağıdaki maddeler sıralanmıştır (MEB; 2018):

1. Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.
2. Kazanımların gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir.
3. "Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler" anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır.
4. Programda değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
5. Programda kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.

6. Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.
7. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.
8. Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.
9. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.
10. Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

Yukarıda görüldüğü gibi PDÖ yöntemi hem dünya genelinde hem de ülkemizdeki Sosyal Bilgiler öğretimini yönlendiren yaklaşımların altında yerini almıştır.

Sosyal Bilgilerde problem çözmenin çoğunlukla kullanılan üç modeli vardır. Bunlar "karar verme", "keşif" ve "araştırma"dır. Keşif, az ya da yeni bilgiye sahip bir öğrenci bir konuya ilgisini ifade ettiğinde ve bu konu hakkındaki sorular için cevaplar sağlayacak verileri aradıktan sonra meydana gelir.

1. Keşif (Exploration): Bilgi edinmek için kullanılır.

2. Araştırma (İnquiry): Problem çözenin kendisi için yeni olan bilgileri üretmek için kullanılır.

3. Karar Verme (Decision Making): Bireye, bir eylem sırasında önüne çıkan seçeneklerden birinde karar kılmada yardımcı olur (Schuncke, 1988; akt. Baysal, 2003).

Tablo 2.1.'de Schunke (1988)'nin, problem çözme süreçleri ile ilgili yaptığı karşılaştırma verilmiştir. Keşif modelinde problemle ilgili elde edilen bilgilerin sentezi yapılmakta, araştırma modelinde problemle ilgili hipotezlerden yola çıkılarak genellemelere varılmakta ve karar verme modelinde ise karar derinlemesine incelenmekte ve sonuçta eylemde bulunulmaktadır (Altun ve Emir, 2008). Tablo 2.1.

incelendiğinde bu çalışmadaki problem çözme sürecinin "Araştırma Modeli"ne daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.1. Problem Çözme Yaklaşımları

Keşif Modeli	Araştırma Modeli	Karar Verme Modeli
Problemi belirlemek Veri toplamayı plânlamak Veri toplamak Verileri incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek Sentezleme	Problemi belirlemek Hipotezler oluşturmak Veri toplamayı plânlamak Veri toplamak Verileri incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek Hipotezleri red veya kabul etmek Genelleme	Alınacak kararı belirlemek Sonuçları ve alternatifleri plânlamak Sonuçlar ve alternatifler meydana getirmek Sonuçları incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek Bir değer sistemine göre seçim yapmak Eylemde bulunmak

Kaynak: (Schuncke, 1988; akt. Baysal, 2003).

Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ'nün kullanılması öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirir. Günlük hayatlarında ve gelecek yaşantılarında karşılaşacakları **problemlere** uygulayacakları çözüm modellerini öğretir (Küçükahmet, 1998; akt. Demir ve Akengin, 2014). Bu yöntemi daha iyi anlayabilmek için "**problem**" nasıl tanımlanır aşağıda yer verilmektedir.

2.1.3. Problem

Problem, o an için cevabı mevcut olmayan, araştırılıp incelendiğinde cevabı mümkün olan bir çeşit sorudur. Bu soru cevabı bulunduğunda bir güçlüğü ortadan kaldırabilecek niteliktedir (Akgün, 2001; akt. Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015). Bir problemin iki temel özelliği bulunur: Bunlardan biri, problem bir bilinmeyeni ifade eder. İkincisi ise bilinmeyeni bulmak için birilerinin sosyal ya da kültürel değerlerine sahip olmak gerekmektedir. Eğer bulunacak cevabın bir bilinmeyen olduğunu hiç kimse kabul etmezse, orada bir problem algısı yoktur. İyi bir problemde bulunması beklenen özellikler şunlardır (Alper, 2011):

- Öğrencinin ilgisini çekmeli ve onu güdülemelidir.

- Konuyla ve gerçek yaşamla ilgilisi bulunmalıdır.
- Problem, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını gerektirecek karmaşıklıkta olmalıdır.
- Dersin hedefleri problemde yer almalı ve önceki bilgilerle yeni bilgilerin ve hatta diğer disiplinlerdeki yeni bilgilerle bütünleştirilmesini sağlamalıdır.
- Problemler, öğrencileri bilgi ve kavrama düzeyinin ötesinde düşünmeye yönlendirmelidir.

2.1.3.1. Problem Türleri

Genel olarak problem türtleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Jonassen, 2002; akt. Alper, 2011):

1. Mantıksal Problemler: Daha çok bulmaca ve mantık oyunlarında bulunan sorular bu gruba girer. Her oyuna özel bir yöntemle en etkili çözüm bulunur.

2. Algoritmik Problemler: Okullarda yaygın olarak karşılaşılan özellikle Matematik ve Fen derslerinde belirli bir takım işlem gerektiren problem çeşitlerinden biridir. Bu tür problemler kapsam, ürün ve hesaplama gerektirir.

3. Öykü Problemleri: Burada çözülmesi beklenen problemler öykü ya da olayların içine yerleştirilir. Problem çözücü en uygun problem çözme formülünü ya da yöntemini bulur ve öyküden çıkardığı değerleri buna uygulayarak çözmeye çalışır. Ancak bu tür problemler karmaşık bilişsel süreç gerektirdiğinden problem çözücülerin çok fazla ilgisini çekmemektedir.

4. Kurallı Problemler: Belirli bir amacı ya da hedefi olan ancak belirli bir çözüm yolu olmayan ya da yöntemi olmayan problemlerdir. Bunları çözmek için çeşitli kurallar ya da çözüm yolları kullanılabilir. Örneğin; internet üzerinden arama yapmak bu tür problemlere örnektir. Burada çeşitli araştırma yöntemleri kullanılabilir ve yapılandırılmamış problemler bu grupta tanımlanabilir.

5. Karar Verme Problemleri: Bu tür problemler genellikle belirli sayıdaki çözümlerle karar verilmesi gereken problemlerdir. Örneğin; hangi okul çocuğum için en iyisidir? sorusuna sınırlı sayıdaki çözümlerden biri yanıt olabilir. Bu tür problemlerde çözüm seçeneklerinin avantaj ve dezavantajları karşılaştırılarak en uygun çözüm bulunmaktadır.

6. Sorun Çözücü Problemler: Günlük yaşamda en çok karşılaşılan problem türlerindendir. Bilgisayardaki bir sorunu çözmek buna en uygun örneklerden biridir. İlk adım olarak bilgisayarda bir sorun olduğunda programlama dilindeki yanlış yazımı bulmak gerekir. Burada sistemin çalışmasını engelleyebilecek durumlar çıkartılır ve problem çözücünün bilgisiyle bu sorunlar karşılaştırılarak en uygun çözüm bulunur. Bu tür problemlerin çözümünde alan bilgisi kadar sorun çözme yöntemlerini de bilmek gerekir.

7. Tanı Çözücü Problemler: Bu türde, sorun çözücü problemlerde olduğu gibi öncelikle sorunu ya da yanlış olan durumu tanımlamak gerekmektedir. Ancak buradaki amaç yanlışı düzeltmek ve sisteme en kısa zamanda geri dönmektir. Bu nedenle çözüm yöntemleri oldukça sınırlıdır. Örneğin; bir hastanın tanısını koymadan önce doktor hastanın geçmiş yaşantısını inceler. Bu aşamada verilerin toplanması, hipotezlerin oluşturulması ve test edilmesi doktorun hastası hakkındaki tanıyı belirlemesine yardımcı olur. Tanı belirlendikten sonra genellikle birden fazla çözüm ve çözüm yolu olduğundan doktor benimsediği çözümü açıklar. Çözüm ve çözüm yollarının farklılığı nedeniyle bu tür problemler sorun çözücü problemlerden ayrılmaktadır.

8. Performans Problemleri: Günlük yaşamda karşılaşılan karmaşık ve yapısı tam anlaşılmayan durumları çözümlemek için çeşitli yöntemler ya da stratejiler uygulanmaktadır. Bir durumu ya da problemi çözmek için pek çok yöntem ve stratejiler vardır ancak önemli olan problem çözücünün bu tür sorunlarla karşılaştığında üstesinden gelebileceği en etkili çözüm yolunu buraya uyarlayabilmesi, gerekli performansı gösterebilmesidir. Bu tür performanslar oldukça çoktur ancak aynı zamanda uygulanması da oldukça karmaşıktır.

9. Durum Analizi Problemleri: Olay problemlerinde, problemin ne olduğu açıkça belirtilmediğinden anlaşılması oldukça güç olmaktadır. İyi yapılandırılmamış problem olarak da tanımlanan bu tür problemlerin çözümü önerilmeden önce yapısının iyi tanımlanması ve farklı bakış açılarıyla tartışılması gerekmektedir. Problem, bağlama dayalı olarak analiz edilmelidir. Tıp, işletme, yönetim gibi alanlarda karşılaşılan olayların problem olarak oluşturulması bu tür problemlere örnektir.

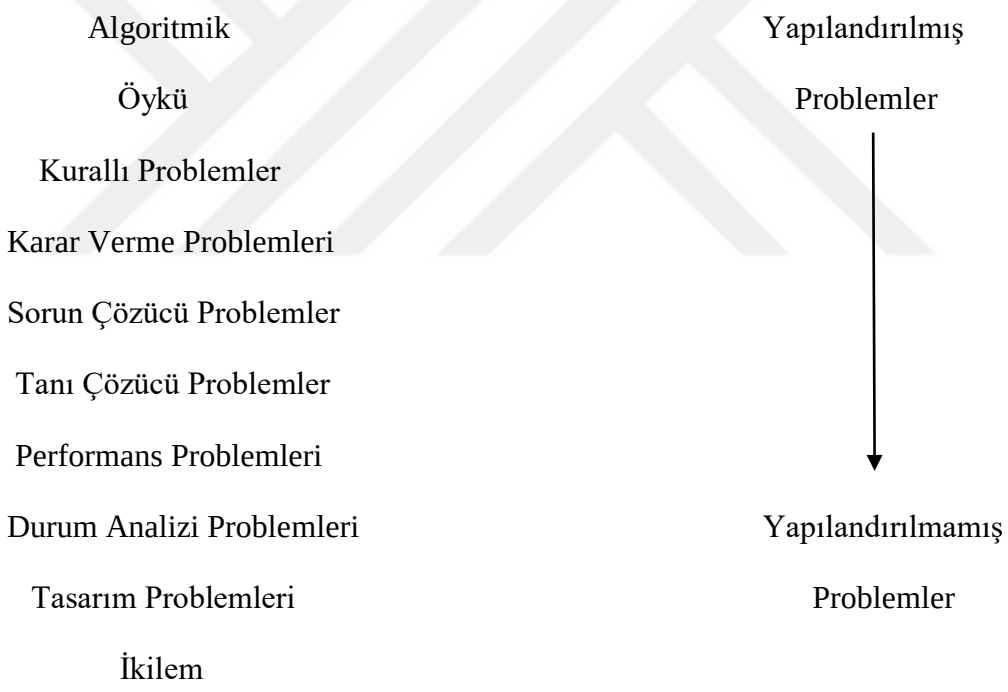
10. Tasarım Problemleri: Bir diğer iyi yapılandırılmamış problem türü de tasarım problemleridir. Öğretimin tasarımı sürecinde karşılaşılan sorunlar da bu tür

problemlerdendir. Birçok çözüm yolu olan bu tür problemlerde alan bilgisi kadar çeşitli yöntemlerin de bilinmesi gerekmektedir.

11. İkilem (Dilemma): Yine yapılandırılmamış, önceden sonucu tahmin edilemeyen ve çözümü kesin belirlenemeyen çok yönlü ele alınması gereken problemlerdir. Örneğin, ülkemizdeki işsizlik sorunu bu tür bir problemdir. Sosyal, politik ve etik boyutları olan çok yönlü bir sorundur ve en iyi çözümü kimse tam olarak bilememektedir.

Yukarıdaki problem çeşitleri yapısal olarak incelendiğinde yapılandırılmış problemlerden yapılandırılmamışa doğru sıralanmaktadır.

Problemler; içerik, biçim ve süreç olarak birbirleriyle aynı biçimde değildir. Yapısal bakımdan problemler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemler olarak ikiye ayrılır (Alper, 2011):



Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ'de yapılandırılmamış problemler kullanılmaktadır.

2.1.3.1.1. Yapılandırılmamış Problemler

Yapılandırılmamış problemler, günlük yaşamda karşımıza aniden çıkagelen problemler ya da sorunlardır. Belirli bir içerikle ilgili çıkmış problemler olmadığından çözümü de hemen anında tahmin edilemez. Problemdeki bilgiler tam verilmemiştir ya da karmaşık durumdadır. Yapılandırılmamış problemlerin birçok çözüm yolu

olabileceği gibi hiç çözümü olmayabilir. Bu problemlerim çözümü yapılandırılmış problemlere göre farklılık göstermektedir. Yapılandırılmamış problemler daha farklı metabilişsel ve tartışma becerileri ve farklı epistemolojik inançlar gerektirir ve bu problemlerin belirgin özellikleri şöyledir (Gallagher, 1997; akt. Alper, 2011):

- Problemi anlamak için gereğinden fazla bilgiye gereksinim vardır ve çözüm için hangi etkinliklerin gerekli olduğuna karar verilmelidir.
- Problemi çözmek için bir çalışmayı yürütürken tek bir formül bulunmamaktadır.
- Yeni bilgi elde edildikçe problem değişir.
- Öğrenciler hiçbir zaman doğru karar verdiklerinden emin olamaz.

Jonassen (1997), iyi yapılandırılmamış problemleri şöyle tanımlamaktadır (Alper, 2011);

- Problemin kesin tanımı ve hedefleri açıkça belirtilmemiştir.
- Çok yönlü çözüm yollarına sahiptir ya da hiç çözümü yoktur, yani problemin çözümü üzerinde bir görüş birliği yoktur.
- Yönlendiricinin problemin çözümüne katılımı daha azdır.
- Orijinal durumlara sahip değildir, çünkü durumdaki öğeler farklı konularda farklı önem taşımaktadır ve birbirleriyle etkileşim halindedir.
- Problemin çözümü için gerekli olan içerik, kurallar ve ilkeler hakkında belirsizlik vardır.
- Durumlara göre tutarsızlık gösteren ilkeler, kurallar ve konular arasında ise belirli bir ilişki vardır.
- Uygun etkinliğin belirlenmesi ve uygulanması için açıkça bir yönlendirme verilmemektedir.
- Problem hakkındaki görüşleri ve düşünceleri alabilmek için öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine gereksinim vardır.

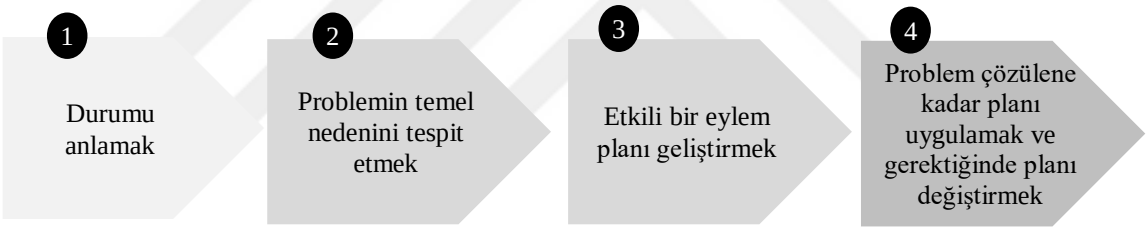
Yapılandırılmamış problemlerin tanımlanması güçtür. Simon (1978)'ın belirttiği gibi bu tür problemler, problemi çözecek olan bireye ilk anda az bilgi sağlaması ile nitelendirilir. Yapılandırılmamış problemler karışıktır ve ilk karşılaşıldığında şaşırtıcıdır, çözüme ulaşmak için gerekli ek bilgilerin araştırılması ve tanımlanması için çeşitli araştırmaların yapılmasını ve problem durumunun tekrar çözümlenmesini gerektirir. Bu tür problemlerin çözümü için sınırlamalar ve kurallar yönlendirici tarafından değil, problemi çözecek birey tarafından bulunmalı veya oluşturulmalıdır. Öğrenciler yapılandırılmamış problemlerde metabilişsel becerilerini kullanarak, kendi denetimlerinde uygun kararlar alabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin gözlem yapmaları, düşünmeleri, karşılaştırmaları, incelemeleri ve çözüme ulaşmaları için yansımalı düşünmeleri gerekir (Alper, 2011). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretiminde

yapılandırılamamış problemler, problem çözerken öğrenci merkezli çalışmalar için önemli fırsatlar sunar.

2.1.4. Problem Çözme

Problem çözme, "bilinmeyeni bulma" süreci olarak tanımlanabilir (Alper, 2011). Problem çözebilme, bazı insanların sahip olup da diğerlerinin sahip olmadığı bir yetenek değildir. Doğru beceriler geliştirerek ve doğru tavrı edinerek, her çocuk problem çözen olabilir (Watanabe, 2017). Problem çözen bir çocuk hem ortaya çıkan yeni durumlara uygun çözüm şekli bularak ihtiyaçlarını karşılamayı hem de mutlu yaşamanın esası olan bir beceriyi öğrenme fırsatı bulmuş olur. Çünkü problem çözme, etkili öğrenmenin ve bireysel yetenekleri geliştirmenin önemli bir yoludur (Bingham, 1998). İnsanın bütün hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bu yeteneğin erken yaşta öğrenilmesi bu sebeple önemlidir.

Problem çözümü dört basamağa ayrılabilecek bir süreçtir:



Şekil 2.2. Problem Çözme Basamakları (Watanabe, 2017'den yararlanılarak düzenlenmiştir.)

Problem çözme yeteneği zaman, çaba ve enerji harcayıp, alıştırma yaparak sürekli olarak geliştirilmesi gereken ve uzmanlık gerektiren bir düşünce tarzıdır. Çok yönlü bir beceri olması bakımdan yaratıcı düşünce ile beraber zekâ, duygu, irade ve eylemi kendinde birleştirir. İhtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlarla ilgilidir. Kişinin geçmiş yaşantıları, değerleri, algılama gücü ve takındığı tavır problem çözme yeteneğini etkiler (Bingham, 1998). Şöyle ki öncelikle bir problemin varlığını fark etmemiz gerekir ancak bu yeterli değildir. Problemin nasıl çözüleceği de etraflıca düşünülmeli ve çözmek için harekete geçilmelidir. Problem çözümü, düşünce ve eylemin bir tür birleşimidir. Sadece birini veya diğerini yapmak sonuca götürmeyecektir (Watanabe, 2017). Problem çözme ile ilgili olan bütün bu unsurların bir arada işe koşulması gerekir.

Yukarıda belirtilen genel çözüm basamaklarından farklı olarak yapılandırılmamış problemlerin çözüm aşamaları ile ilgili olarak ise aşağıdaki gibi görüşler bulunmaktadır. Alper (2011) bunları şu şekilde tablolaştırmıştır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak tek bir yöntem yoktur. Çözümler duruma, zamana, probleme ve kişiye göre değişiklik gösterebilir.

Tablo 2.2. Yapılandırılmamış Problemlerin Çözüm Aşamalarına Farklı Yaklaşımlar

Volt&Post (1988)	**Sinnot (1989)**	**Jonassen (1997)**
Problemi Açıklama • Kavramı ve problemle olan ilişkisini inceleme • Problemin nedenlerini ve sınırlılıklarını belirleme • Farklı bakış açılarını kabul etme	• Problem alanını oluşturma	• Problem alanını ve sınırlılıklarını açıklama • Alternatif görüşlerin, tutumların ve bakış açılarının açıklanması, tanımlanması
Çözümü ifade etme	• Çözümü seçme ve oluşturma	• Probleme olası çözümlerin oluşturulması • Alternatif çözümlerden bireysel düşüncelerin açıklanması ve tartışılmasıyla geçerliği olan yaşama geçirilecek çözümler oluşturma
Değerlendirme	• İzleme	• Problem alanını ve çözüm seçeneklerini inceleme • Çözümü uygulama • Çözümü uyarlama

Kaynak: (Volt ve Post, 1988; Sinnot, 1989 ve Jonassen, 1997; akt. Alper, 2011).

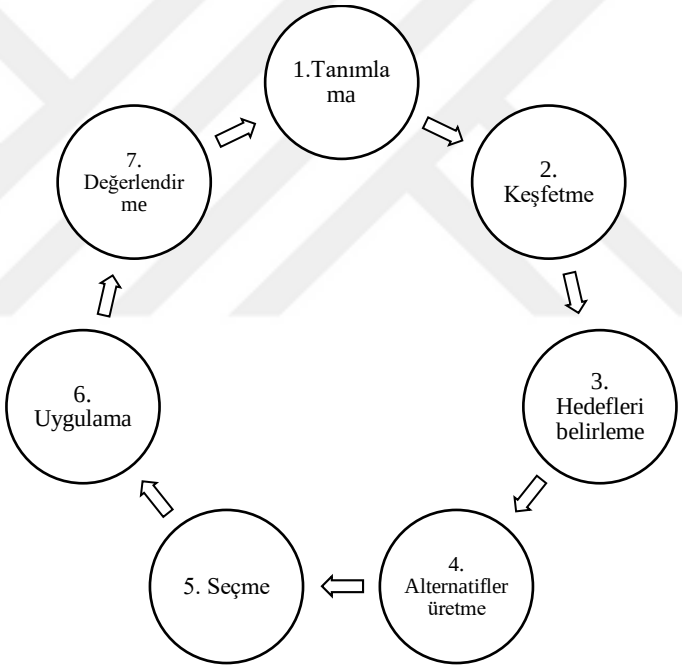
Sosyal Bilgiler öğretiminde yapılandırılmamış problemlerin kullanıldığı PDÖ aşağıda ayrıntıları ile açıklanmaktadır.

2.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi

İnsanlar yaşamlarının her evresinde çeşitli sorunlarla karşılaşır ve bunları çözmek için uğraşır. Bu sorunlar maddi, manevi, sosyal, psikolojik ve bireysel olabilir. Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bir sorunun çözümüne ulaşmayı sağlamak için yaptıkları işlemlere PDÖ denir (Cin, 2005; akt. Demir ve

Akengin, 2014). PDÖ, sınıf ortamında konuların öğrencilere problem olarak hissettirilip, ihtiyaç duyurulması ile başlayan, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla bilimsel düşünerek, bireysel veya grup olarak çözüme ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015).

PDÖ öğrencilerin iyi yapılandırılmamış problemlerle karşılaşması ile başlar (Alper, 2011). PDÖ de öncelikle bir problemin farkına varılır ve problemin ne olduğu net olarak tanımlanır. Daha sonra olası çözümlerinin neler olabileceği konusunda beyin fırtınası yapılır. Bir sonraki aşamada üretilen olası çözüm yolları uygulanıp gerekli ispatlar araştırmaya dayalı olarak tanımlanır. Son olarak da elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılır (Tan, 2005; akt. Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015). Bu basamaklar şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2.3. PDÖ'nün Uygulama Basamakları (Tan, 2005; akt. Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2015'ten yararlanılarak düzenlenmiştir.)

Birçok kaynağa göre (Demir ve Akengin, 2014), Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanılırken aşağıdaki aşamaların sırasıyla takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir. PDÖ'nün doğru ve hedeflerine ulaşabilmesi için bu basamaklardan gerekli olanların öğrenme sürecinde uygulanması önemlidir.

- Problemin farkına varma ve onu sınırlama
- Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama

- Problemin çözümü için denenceler kurma
- Uygun araçları hazırlama ve verileri toplama, organize etme
- Denenceleri test etme
- Çözüme ulaşma

Problem çözme, akla, yaratıcılığa dayanan bir işlemdir. Bu yolla ilişkiler belirlenir, yeni ilişkiler kurulur, sonuç çıkarılır, genelleme yapılır. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek, araştırma ve incelemeler yaptırarak herhangi bir problem üzerinde çalışmalarını sağlar.

PDÖ, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. İyi yapılandırılmamış problemlerin öğrenmeyi uyarmada kullanımını sağlayan aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. PDÖ bir öğretim programının çeşitli parçalarının bir araya getirilmesini sağlaması nedeniyle disiplinler arası becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme) geliştiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Alper, 2011).

2.1.5.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Tarihçesi

Probleme dayalı öğrenme ilk olarak tıp fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır. PDÖ uygulamaları 1960'larda Kanada McMaster Üniversitesi'nde çalışan bir grup eğitimci ile başlamıştır. McMaster ekibi tıp öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf ortamı ile bir doktorun muayene odası arasında bazı farklar olduğunu saptamıştır. Uygulamadaki doktorlar zamanlarının çoğunu hastaların ortaya koyduğu belirsiz durumlarla uğraşarak geçirirken, tıp öğrencileri zamanlarının çoğunu kitaplarda yazılı olan gerçeklerle geçirmektedirler. Alanda çakışan doktorlar hastalarının kendilerine sordukları sorular yardımıyla ve hastaların durumuyla ilgili kendi oluşturdukları sorular yardımıyla her an düşüncelerini değiştirmeye ve hastadaki problemin ne olduğuna ilişkin çeşitli görüşler oluşturmaya hazırdırlar. Tıp öğrencileri ise sadece doğru cevapları bilmekte ve esnek düşünememektedirler. Sorulara cevap alırken, uzman doktorlar sadece yararlı olacak cevapları seçmekte diğer gereksiz bilgilerle uğraşmamaktadırlar. Tıp öğrencileri ise, herhangi bir durumda hangi bilginin uygulanabilir olduğunu bilmemektedirler. Uzmanlar, hastalara yardımcı olmak amacı ile gereksinim varsa yeni bir bilgiye ulaşırken, yeni mezunlar öğrenecek şeylerinin bittiğini düşünmekte ve öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilişkisini anlayamamaktadırlar. McMaster ekibi bu durumun basit bir özelliğini bulmuşlardır: "Hastalar doktorlardan problemlerini çözmelerini istemektedirler." Buna göre tıp öğrencileri bir gerçeği ortaya çıkarmak için iyi bir soru sormayı ve bilgiyi gerektiği zaman hatırlayabilecek ve doğru olarak uygulayabilecek şekilde öğrenmelidir. Bununla birlikte bir bilgiye ulaşmak için soru

sorma uygulamaları yapması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin soru sorma, gerekli ve gereksiz bilgi arasında ayrım yapabilme becerileri konusunda geri bildirime gereksinimleri vardır. En önemlisi de doğru kararlar alabilmeleri ve derinlemesine düşünmeleri gerekmektedir. Tıp öğrencileri, hastalıkları belirlemek ve tanımlayabilmek için problem çözme ve karar verme becerilerine gereksinim duymaktadırlar (Barrows, 1986; akt. Alper, 2011).

2.1.5.2. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Amacı

PDÖ'nün amaçlarından biri, öğrencilerin metabilişsel becerilerini geliştirme ve disiplinler arası bilgi temelini yapılandırmalarına yardımcı olmaktır. PDÖ'nün diğer amaçları ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini artırmak; kendi kendini yönlendirerek öğrenme becerileri, iş birliğine dayalı öğrenme becerileri, bilgiyi edinme ve kullanma becerilerini kazandırmak; araştırma becerilerini geliştirmek ve uygun kaynakları ayırt etmelerine yardımcı olmaktır (Alper, 2011).

2.1.5.3. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Temel Özellikleri

PDÖ yaklaşımı, bilişsel öğrenme teorilerine dayandığından dolayı PDÖ'nün temelinde yapılandırmacı görüşün bulunduğu kabul edilmektedir (Savery ve Duffy, 1995). Yapılandırmacılık öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif katılımcı olmalarını ve kendi entellektüel gelişimlerinde rol almalarını sağlar.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının odak noktası öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmalarına ve onları anlamlı ve anlaşılır olacak şekilde yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmaktır. Kumar ve Kogut (2006), PDÖ'nün en güçlü yönlerini; bireysel kontrol ve bağımsız öğrenmeye yer vermesi, derin düşünme ve bilgi yapılandırmasıyla anlam oluşturmayı gerçekleştirmesi, öğrenmenin etkili alanını kullanmayı sağlaması, bağlamsal (içeriksel) öğrenme ve işbirlikli/grupla öğrenmeye yer vermesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Alper (2011) ise PDÖ'nün özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenci kendi öğrenmesiyle ilgili sorumlulukları almış olmalıdır.
- Problemler iyi yapılandırılmamış olmalı ve araştırmaya açık olmalıdır.
- PDÖ'deki etkinlikler gerçek yaşamdan alınmış ya da gerçeğe yakın olmalıdır.
- Gerek problem ve gerekse çözümüyle gerçekleşecek öğrenme farklı disiplinleri ve konuları içerecek şekilde olmalıdır.

- Grup çalışmasında işbirlikli öğrenme gereklidir.
- Öğrenciler kendi kendilerini yönlendirerek edindikleri bilgileri problemin çözümünde kullanabilmelidirler.
- Öğrencilerin problem hakkında o ana kadar neler öğrendiklerini ve hangi ilke ve kavramları tartışabildiklerini analiz etmeleri gerekir.
- Gerek süreç boyunca ve gerekse problemin çözümünde öğrencilerin hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmeleri gerekmektedir.
- Öğrencinin değerlendirilmesinde PDÖ'nün hedeflerine uygun olarak tüm süreç ele alınmalıdır.

2.1.5.4. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Problem Oluşturma

Geleneksel öğretimde problemler, değerlendirme amacıyla kullanılırken, PDÖ'de öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve yeni kazanmaları edinmelerini sağlamak için bir araç olarak kullanılmaktadırlar (Neville ve Britt, 2007). PDÖ'de problemler, öğrencilerin öğretim programının amaçlarını keşfetmeleri ve bu amaçları başarmaları için tasarlanmakta ve seçilmektedirler.

PDÖ'nün başarısında en önemli faktör problemin kendisidir. Bu sebeple problemler öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde dikkatlice seçilmelidir (Khoo, 2003). Problemlerin iyi yapılandırılmamış olması, öğrenciyi birçok açıklamaya veya çözüme götürebilecek şekilde sorgulamaya izin verir durumda olması önemlidir (Savery, 2006). PDÖ literatüründe iyi yapılandırılmamış terimi, açık–uçlu problemler için kullanılır. Bu problemler birden çok çözüme sahip problemlerdir. Eğitimsel olarak iyi yapılandırılmamış problemler önemli kavramların, fikirlerin ve tekniklerin kavranmasında yardımcı olur (Ctl, 2001). Problemlerde, problemi ortaya çıkaran koşullar ve problemin ne olduğu açıkça anlatılır ve problemler, genellikle ilgili konudaki olayların anlatıldığı senaryolar şeklinde sunulur.

Seçilecek senaryolar amaca en iyi hizmet edecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca bu senaryoların öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun, ilgilerini çekebilecek, çeşitli kaynaklardan yararlanabilecekleri, çeşitli araç-gereçleri kullanabilecekleri, diğer bilimlerle bağlantı kurabilecekleri ve var olan bilgilerini kullanabilecekleri şekillerde olması gerekmektedir (Karakuş, 2006).

PDÖ'de problemler, öğrencilere yazılı metinler halinde sunulduğu gibi simülasyon, video gibi görsel araçlar kullanılarak da sunulabilir. Böylece problemler daha ilgi çekici ve açık uçlu hale getirilmiş olur. Bu problem durumları aslında yeni öğrenmeler için bir uyarıcıdır. Açıkgöz-Ün (2006), PDÖ'de kullanılan problemlerin; öğretim alanın tipik

sorunlarını yansıtan, dersin öğretimsel amaçlarına hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına imkân veren ve onları düşünmeye yönelten problemler olması gerektiğini belirtmiştir.

Baysal (2005), PDÖ'de başlangıç aşamasında ders amaçları ile tutarlılık gösteren ve sorgulanması öğrencileri bir düşünme ve araştırma sürecine götürebilecek bir ya da bir seri karikatürün kullanılmasının ilgi çekici olabileceğini söylemiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin problemi hissetmelerinde karikatürlerden yararlanılmıştır. PDÖ'de problem durumları farklı şekillerde sunulsa da dikkat edilmesi gereken en önemli nokta öğrencilere sunulacak problemlerin, öğrencilerin becerilerini sınamak yerine, onların üst düzey beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olmasıdır.

2.1.5.5. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolü

PDÖ'nün odak noktası öğrencilerin yeni bilgileri ile önceki bilgilerini ilişkilendirmesini sağlamaktır. Öğrenciler PDÖ sürecine, bildiklerini belirlemekle başlarlar. İlk önce problemin farkına varmalı ve çözümü uygulamaya koymak için daha önceki bilgilerine dayanarak hipotez kurmalıdırlar. Daha sonra ise senaryoları anlamak için bilmeye ihtiyaç duydukları bilgilere dayalı olarak sorular üretirler ve araştırmalar yapmaya başlarlar (Johnstone ve Otis, 2006). Ayrıca öğrenciler bu yöntemde yönlendiriciyle ve diğer grup üyeleriyle iş birliği içinde çalışmak zorundadırlar.

Probleme dayalı öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini yönlendiren öğrenciler, problem analizi ve çözümü aşamasında gerekli olan bilgi ve becerileri elde etmek için de grup içerisinde sorumluluk almaktadırlar (Massa, 2008). Problem çözmeye olan ilginin artması öğrencinin başkalarına karşı sorumluluk duymasına bağlıdır. Sorumluluk duygusu olan çocuk hem problemleri daha çabuk anlar hem de problem çözme ihtiyacını daha şiddetli hissederek problem çözmeye olumlu yaklaşır. Ayrıca kişisel özellikler açısından bakıldığında sebatkârlık, girişimci olmak, yaratıcılık, kendine güven ve kendini kabul, tarafsızlık, sorumluluk, korku ve yenilgiye karşı cesaret problem çözme ile ilişkilidir (Bingham, 1998). Bir çocuğun araştırıcı bir zihne sahip olması problemleri ortaya çıkarmasında ve çözmesinde büyük bir avantajdır. Bütün bu özellikler bireylerin problem çözmedeki verimliliğini artırır.

2.1.5.6. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü

PDÖ'de yönlendirici öğrencilerin bilgiyi tekrarlama, ezberleme ve belleklerine kaydetmelerinden sorumlu olan, bilginin kaynağı ve resmi otoritesi olarak hizmet veren öğretmenlerin bulunduğu geleneksel sınıf ortamlarındaki modelinden belirgin bir biçimde farklılık göstermektedir. Bu nedenle PDÖ ortamında öğretmen kimliği değişmekte ve öğretmene koç, yönlendirici, kolaylaştırıcı gibi isimler verilmektedir. PDÖ ortamlarında sadece bilgiyi derleyip gelen ve öğrenciye bilgiyi aktaran öğretmen yerine, nasıl ve niçin öğreteceğinin farkında olan, öğretim programını dikkate alarak bir ya da birkaç disiplini içeren problem durumu, senaryo ya da olay tasarlayarak derse başlayan, bu problem durumunu öğrenciye sunan ve öğrencinin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardımcı olacak yönlendirme sorularını yönelten, araştırma için gerekli kaynakları sağlayan ya da öneren, süreci ve sonuç raporlarını değerlendiren, öğrencilere gösterdikleri performansları hakkında sıklıkla geri bildirim sağlayan bir yönlendirici konumundadır. PDÖ'de yönlendiricinin uygulamaya başlamadan önce, uygulama sırasında ve sonrasında çeşitli sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2.3. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğretmen Sorumlulukları

Uygulama başlamadan önce	Uygulama sırasında	Uygulama sonrasında
• PDÖ materyallerini hazırlamak ve gözden geçirmek • Sınıfı PDÖ uygulamasına hazırlamak • Çalışmada gerekli olabilecek insan kaynaklarını (uzmanları), kitap, gazete, dergi gibi dokümanları, sınıf ya da laboratuvar gibi fiziksel ortamları ve bilgisayar gibi ekipmanları hazırlamak	• Problemi öğrencilere tanıtmak • Problemin önemini, ulaşılması beklenen öğretim hedeflerini, değerlendirme şeklini, grup üyelerinin görevlerini ve uygulama süresini öğrencilere açıklamak • Öğrencilerin hem bireysel öğrenmelerini hem de grubun öğrenmesini sağlayacak etkinliklerde bulunmalarını ve probleme odaklanmalarını desteklemek	• Öğrencilere geri bildirim vermek • Öğrencilerin yönlendiriciye geri bildirim vermesini sağlamak • Öğrencilerin hazırladıkları raporları değerlendirmek • Yazılı yoklama yapmak • Süreci gözlemlerini değerlendirmek • Öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak almak

	• Gruptaki tüm öğrencilerin katılımını sağlamak • Öğrencileri kendi düşüncelerini ortaya koymaya ve diğerlerinin düşünceleri hakkında yorum yapmaya yönlendirmek • Öğrencileri kaynaklara yönlendirmek • Öğrencilere yönelttiği sorularla onların üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak • Öğrencilerin problemi tanımlamalarına, gerçekleri bulmalarına, kendi kendilerini yönlendirerek öğrenmelerine ve problem çözümünde hangi soruları sormaları gerektiğini anlamalarına yardım etmek

Kaynak: (Alper, 2011).

Tablo 2.3.'te de görüldüğü gibi PDÖ'de öğretmenin (yönlendiricinin) en büyük sorumluluğu, öğrencilerini cesaretlendirerek onların problem çözme güçlerini geliştirmelerine yardım etmektir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin problem çözmedeki ilerlemelerini de takip etmelidir. Öğretmen bu yönden ana kaynaktır.

Hayali işletmek, fikirleri teşvik etmek, geçerli seçenekleri çoğaltmak, yaratıcılığı beslemek, değişik eylem şekilleri ortaya koymak ve problem çözmeye bir istek uyandırmak şarttır. Öğretmen, karşılıklı saygı ve işbirliği ortamı sağlayarak hem grup üyeleri arasındaki etkileşimi güçlendirmeli hem de bireysel olarak çocukların mevcut kendine güven ve bağımsızlık duygularını teşvik etmelidir. Çocuklar için problem çözme ile çocukların problem çözmesi arasında fark vardır. Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine problemlerini çözecek yollarını bulmalarında onlara yardım etmelidirler. Ancak öğretmen, problem çözme davranışının, duruma ve problem çözen kimsenin niteliğine bağlı olarak çocuktan çocuğa değişebileceğini unutmamalıdır. Değişen şartlar altında karar verebilmeleri için çocuklara devamlı fırsat sağlanmalı,

durumu görüp anlaması için öğrencilere yardım edilmelidir. Sonrasında ise durum üzerinde öğrencilerin kendi tercihlerini yapmaları ve karara varmaları konusunda onlarda istek uyandırılmalıdır (Bingham, 1998). Bu sebeple öğretmenler iyi birer gözlemci olmalı ve her çocuğun kendi potansiyelinde gelişmesi için sürekli yeni fırsatlar sunmalıdır.

Öğretmenler öğrencilere türlü ilgilerle harman edilmiş sosyal görevler vermeli ve onları değişik materyallerle karşı karşıya bırakmalıdır. "Materyaller fikirleri teşvik ve tahrik eder. Fikirler, tecessüse yol açar. Tecessüs düşünme, duyma, araştırma ve deney yapma gibi faaliyetlere götürür. Etkinlik, problemlerin ve daha çok fikirlerin ortaya çıkmasını, en sonunda anlayışların, becerilerin ve tutumların gelişmesini sağlar. Çocuklar, kendi ilgileri yönünde seçtikleri materyalleri kullanma imkânına sahip oldukları ve belli sonuçlar elde edilmesi için baskı hissetmedikleri zaman geniş bir alan içinde yeni ilgiler, hayali serüvenler ve yeni yaklaşımlar edinme serbestliğine kavuşurlar. Bu serbestlik çocukları sadece çeşitli problemler karşısında daha duyarlı hale getirmez, aynı zamanda problemlerin çözümüne yaratıcı bir özellik kazandırma yolunu da açar." Öğretmenler öğrencilerin farklı farklı gruplar içerisinde olmalarını sağlayarak onları yeni ilişkiler kurmaya teşvik edip kişisel yaşantılarının sınırlarını genişletebilir. Böyle ce çocuklar daha fazla farklı fikirle karşılaşmış olurlar. Böyle bir çeşitlilik bireyleri daha nesnel yapar. Yetişkinlerin problem çözme konusunda çocuklardan daha üstün olmalarının bir sebebi de onların daha nesnel davranmalarıdır (Bingham, 1998). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler PDÖ'de grup çalışmasına daha çok fırsat vermelidir.

Fikirler, bazen problemleri çözer bazen de insanların hayatına yeni problemler çıkartarak insanın gelişmesini sağlar. Daha fazla fikrin ortaya çıkmasında öğretmenin öğrencilere nasıl sorular sorduğu da önem arz eder. Kapalı uçlu sorular bir problemle uğraşırken düşünme alanını sınırlar. Ayrıca doğal olarak meraklı olan çocukların sordukları sorular da problem çözme yönünden önemlidir (Bingham, 1998). Bu sebeple PDÖ'de çocuklara açık uçlu sorular yöneltilerek hem onların eleştirel düşünmelerine fırsat verilmeli hem de onların da merak ettikleri şeyleri sormaları sağlanmalıdır.

2.1.5.7. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Avantajları

PDÖ'nün sonucunda öğrenciler (Alper, 2011);

- Eleştirel düşünebilmekte ve gerçek yaşama uygun ya da yaşanmış karmaşık problemleri çözebilmekte,
- Konuya uygun kaynağı bulup kullanabilmekte ve değerlendirebilmekte,
- Takım ruhu içinde küçük gruplarda iş birliğine dayalı çalışabilmekte,

- Hem sözel hem de yazarken çok yönlü, etkili iletişim kurabilmekte,
- Zihinsel becerilerini ve ön bilgilerini kullanarak yaşam boyu karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelebilmektedir.

Bütün bu avantajlar çocuğun kişisel gelişimini hızlandırırken, yeteneklerini de geliştirir. En önemlisi ise bireyin özsaygı ve özgüven duygularının gelişmesine katkı sağlar. Karşılaştığı problemleri çözmek için girişimde bulunan bir çocuk hem sorumluluk almayı hem karar vermeyi hem de cesaretli olmayı öğrenir.

PDÖ çocuğun yeteneklerini keşfedip, geliştirmesini, hem iç hem dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesini sağlar. Bingham (1998)'e göre PDÖ sayesinde çocuk karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklere çözüm yolları bulmaya çalışır. Çözüm bulmak için teşvik edilen çocuk mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, maharet ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece gündelik hayatında da herhangi bir problem ile karşılaştığında zorluk çekmeden nasıl davranması gerektiğini ve ne tür bir sonuç ile karşılaşacağını bilir.

Problem çözme belli amaca ya da amaçlara ulaşmak için bilgileri düzenlemeyi, esnek olmayı ve bilişsel kaynakları etkili bir biçimde kullanmayı gerektirir. Problem çözme sürecinde birey, sürekli sorgular ve topladığı bilgileri karşılaştırır, ihtimalleri hesaplar ve seçim yapar (Tavukçu, 2006). PDÖ ile problem çözme becerileri, düşünme becerileri, takımla çalışma becerileri, iletişim becerileri, yönetme becerisi, bilgiyi araştırma becerisi, bilgisayar kullanma becerisi kazanılır (Prpic ve Hadgraft, 2002; akt. Benzer, 2011).

PDÖ'de öğrenci öğrenmeye aktif olarak katılır; algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur. PDÖ, öğrencilere ders kitabının dışındaki kaynak ve materyallerden yararlanma fırsatı verir ve öğrencilere sonuçlara ulaşmak için nasıl bağımsız düşünmeleri gerektiğini öğretir (Özdemir 2005).

Genel olarak öğrencilerin kapsamlı ve esnek bilgiler kazanmasında, problem çözme becerilerinin gelişmesinde, bireysel ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinde, işbirlikli öğrenmeyi öğrenmelerinde ve öğrenmeye teşvik edilmelerinde PDÖ'nün onlara yardımcı olduğu söylenebilir (Hmelo-Silver, 2004).

2.1.5.8. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

PDÖ, birçok alanda başarıyla uygulanıyor olmasına rağmen birtakım sınırlılıklara da sahiptir. Xiuping (2002), PDÖ yönteminin başarısını olumsuz etkileyen durumları şu şekilde sıralamıştır: Öğretmenin alan bilgisinin ve PDÖ hakkındaki yeterli deneyiminin olmaması, öğrencilerin yeterince bilgilendirilmemeleri, sınıf ortamının elverişsiz olması, araç-gereç ve materyal desteğinin yeterli olmaması, bu çalışmalara gerekli zamanın ayrılamaması, ölçme ve değerlendirmesinin zorluğu ve uygun problem durumlarının seçilememesi.

Yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenden kaynaklanan sınırlılıkların yanı sıra öğrenciden kaynaklanan bir takım sınırlılıklar da vardır. Ortaklaşa kullanmayı öğrenme ve paylaşmayı bilme problem çözmenin tam anlamıyla bir parçasıdır.

İyi bir problem çözme iklimi için rahat ve hoşgörüye dayalı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olduğu bir ortam şarttır. Korku ve utangaçlık gibi duygular yaratıcılığı ve bir işi başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneğini köreltir. Yaratıcılığın önündeki bir diğer engel de zamandır. Zaman baskısı, yaratıcı problem çözmeye engel olur (Bingham, 1998). Çocukların değişik hızlarda çalıştıkları ve öğrendikleri düşünüldüğünde bu durum PDÖ için büyük bir sınırlılıktır.

2.1.5.9. Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Ölçme ve Değerlendirme

PDÖ'deki değerlendirme anlayışı geleneksel eğitimdekinden farklıdır. Geleneksel eğitim yoluyla öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için genellikle standart testler kullanılırken, PDÖ'de yazılı sınavlar veya raporlar, uygulamalı sınavlar, kavram haritalarının yapımı, grup değerlendirmesi, bireysel değerlendirme veya sözlü sunumlar kullanılmalıdır (Sönmez ve Lee, 2003).

PDÖ yaklaşımına uygun ölçme ve değerlendirme amaçlarının tasarımı için içerik bilgisi kadar süreç ve yöntemin göz önüne alınmasına, öğrenme konuları ile sıkı ilişkiye, bireysel ve grup performansı ile dengeli olmasına dikkat edilmelidir.

Saban'a (2002) göre PDÖ'de problemin tanımlanması aşamasından verilerin toplanıp analiz ve sentez yapılıp sunulmasına kadar her aşama elde edilen ürün ve formlar çeşitli kriterlere göre öğretmen tarafından değerlendirilmelidir. Öğrenciler süreç boyunca yönlendirici tarafından dikkatle izlenerek hem akademik yönden başarıları

hem de oturum sırasındaki katılımları dikkate alınmaktadır. PDÖ'de öğrencilerin problem çözmesi, kullandıkları mantıklı düşünme stratejileri ve problemi çözerken yaptıkları açıklamaların tutarlılığı incelenerek değerlendirilmektedir (Hmelo, Gotterer ve Bransford, 1997).

Balım, İnel ve Evrekli (2007) ise PDÖ'de öğretmenlerin öğrencileri, aşağıdaki boyutlar bakımından değerlendirebileceklerini ifade etmişlerdir:

- Temel bilgileri kavrayabilme
- Problemi tanımlayabilme
- Hipotez üretebilme
- Öğrenme konularını belirleyebilme
- Önceki bilgilerini problem çözümünde kullanabilme
- Bilgiyi eleştirel olarak açıklayabilme
- Yeni bilgiyi ekleyebilme
- Tartışmayı ve anlamayı kolaylaştıran sorular sorabilme
- Bilgiyi düzenli bir şekilde sunabilme
- Oturum için hazırlanma
- Gruba katılabilme
- Başkalarının öğrenmesini destekleme
- Grubu takip edebilme
- Yapıcı eleştirilerde bulunabilme
- Savunma göstermeden eleştiri alabilme

PDÖ'de geleneksel yaklaşımdan farklı olarak değerlendirme sürecine öğrenciler de aktif olarak katılmaktadırlar. Öğrenciler, oturumların sonunda, kendilerini bireysel olarak ve grup olarak problem çözme becerileriyle, bilgi edinmeyle, kendi kendini yöneten öğrenmeyle ve grubun desteğiyle ilgili olarak değerlendirmektedirler (Iglesias, 2002). Böylece değerlendirme sürecinde eğitim yönlendiricisi; öğrenci ve grubu, öğrenci; grubu ve eğitim yönlendiricisini, grupta; öğrencileri ve eğitim yönlendiricisini olmak üzere, tüm grup her şekil de birbirlerini denetlemektedir (Yenal, İra ve Oflas, 2003). Bu şekilde gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda her oturum sonunda elde edilen dönütler doğrultusunda var olan eksiklikler giderilerek daha sonra gerçekleşecek olan oturumların daha etkili ve verimli olması sağlanmaktadır.

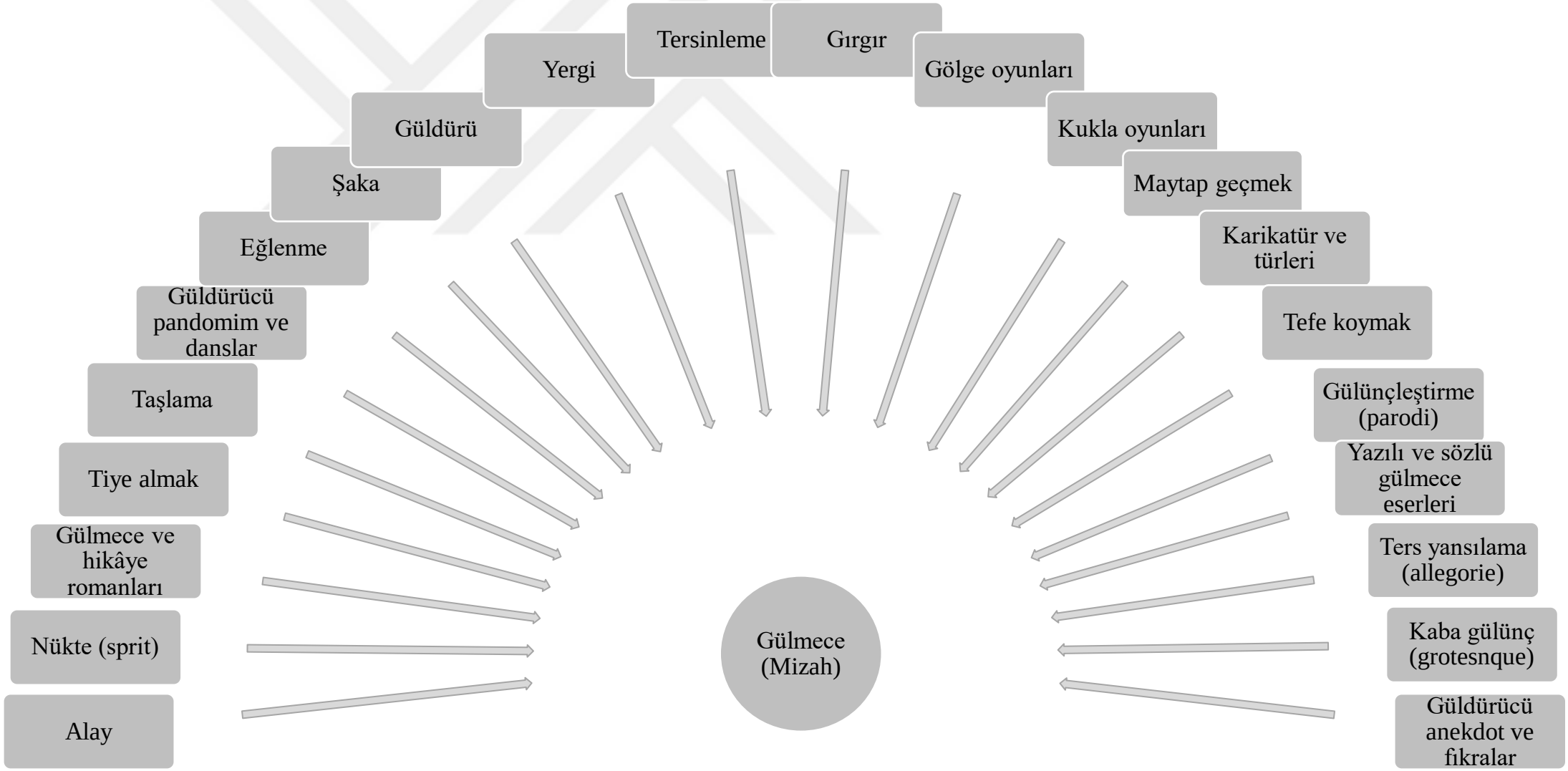
2.1.5.10. Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Geliştirilebilecek Beceriler

PDÖ sürecinde, öğrencilerin kendi kendini yönlendirerek (self-directed) bilgilerini probleme uygulayabilme ve problemin çözümlerini gerekçeleriyle savunabilme becerileri gelişmektedir (Alper, 2011). Ayrıca PDÖ, öğrencileri işbirlikli gruplar içinde günlük hayat problemlerine çözüm aramaya iten eğitimsel bir yöntem olduğundan PDÖ'nün uygulama süreci içerisinde grup çalışmalarının önemi oldukça fazladır. Öğrenciler bu grup çalışmalarında kendi öğrenmeleri için hem bireysel hem de grup olarak sorumluluk alırlar ve farklı öğrenme stillerini kullanmak için fırsat bulurlar (Özgen ve Pesen, 2008). Bu grup çalışmaları sorumluluk alma duygusunu geliştirdiği gibi öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

PDÖ'nün bir diğer yararı da, bireylerin kararsızlıktan ve çekingenlikten kurtulmasını sağlayarak karar verme yeteneklerini geliştirmektir. Bu yeteneğin gelişimi karar verme aşamasında kullanılan süreçler sayesinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkiler.

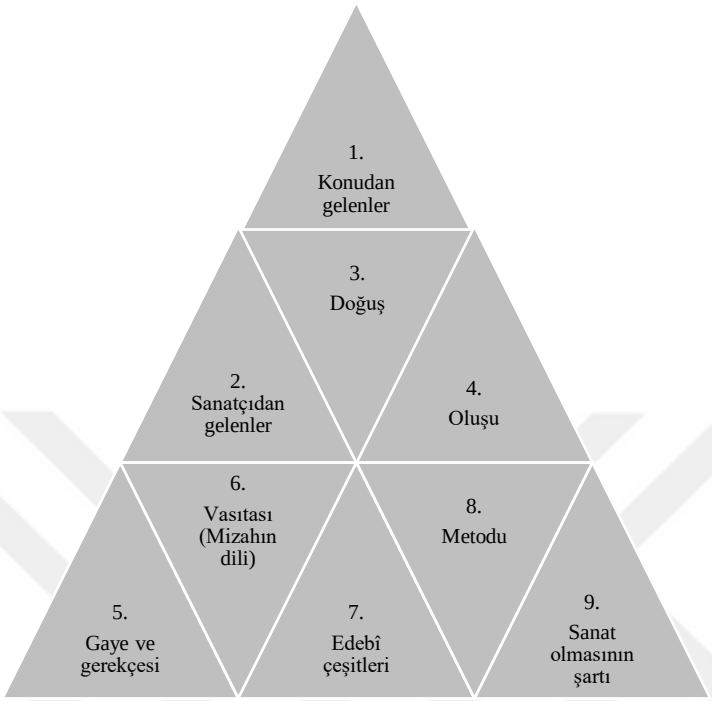
2.2. Mizah

Dilimize Arapça'dan geçmiş olan "mizah" sözcüğünün aslı "müzah"tır. "Mizah" sözcüğü Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat'ta şaka, lâtife, eğlence olarak tanımlanmıştır (Develioğlu, 2016). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte ise "mizah" gülmece; "gülmece" ise eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). Nesin de "mizah" yerine gülmece sözcüğünü kullanmakta ve "gülmece"yi, "Seslendiği insanı, hangi oranda olursa olsun, sağlıklı olarak güldürebilen her şeydir." diye tanımlamaktadır. Aşağıdaki unsurların hepsinin de gülmece içerisinde kabul etmektedir (Nesin, 2001; akt. Eroğlu, 2008):



Şekil 2.4. Mizah Unsurları (Nesin, 2001; akt. Eroğlu, 2008'den yararlanılarak düzenlenmiştir.)

Mizahı, başlı başına bir edebî tür olmaktan ziyade bir anlatım tarzı, bir üslup unsuru olarak gören Ali Nar, mizahı hazırlayan sebep ve etkenleri şu şekilde sıralamıştır (Nar, 1999; akt. Eroğlu, 2008):



Şekil 2.5. Mizahı Hazırlayan Sebep ve Etkenler (Nar, 1999; akt. Eroğlu, 2008'den yararlanılarak düzenlenmiştir.)

Şekil 2.4 ve Şekil 2.5. incelendiğinde birçok türün yanı sıra bu tezde araç olarak kullanılan karikatürlerin de, "oluşu", "metodu", "vasıtası", "gaye ve gerekçesi" gibi etkenler açısından değerlendirildiğinde mizah unsuru olarak ele alındığını görebiliriz.

Mizahı nükte, hiciv olarak gören Refi Cevat Ulunay, gerek siyasi gerekse sosyal hadiselerin mizaha konu olabileceğini belirtmiştir (Eroğlu, 2008). İşte karikatür de nükte yapıcı ve hicvedici olmasının yanı sıra değişik türleri ile sosyal ve politik olayları konu edinen bir mizah türüdür.

Mizah, gülme olgusu üzerine temellendirilmiş bir kavramdır. Gülmenin olduğu her yerde mizah vardır. Ancak, bu gülmenin şiddeti değişik düzeylerde olabilir. Bıyık altından gülmekten gözlerinin içi gülmeye, katılırcasına gülmekten gülümsemeye, belli belirsiz gülümsemekten kasıkları çatlatıncaya dek gülmeye, dıştan hiç belli etmeden içten gülmeye dek hepsi mizahın kapsamı içine girer ve mizahın konusu olabilir (Nesin, 2001; akt. Eroğlu, 2008). Bu sebeple mizah kavramını ele alırken "gülme"yi de ele almak ve anlamak gerekir.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte "gülme"; "Gülme işi, kahkaha." şeklinde tanımlanmıştır. Nesin, "Gülme eylemi insanlara yakın düzeydeki köpek, maymun ve kimi ötücü kuşlarda çok silik izlerle görülse de bu gülme psikolojik değil, yüz kaslarındaki gerilme ve kıpırdama biçiminde salt fizyolojik belirti olarak kalır; buna gülme denilemez." diyerek gülmeyi salt insana özgü bir özellik olarak belirmiştir (Nesin, 2001; akt. Eroğlu, 2008). Gülme hem fizyolojik hem de psikolojik boyutu olan ve insan dışındaki varlıklarda olmayan, insani bir eylemdir.

John Morreall, insanların duygularını ve bu duygularla ilişkili olayları açıklayabilmek için yüzyılımızda birçok araştırma yapıldığını ancak bunların daha çok korku, endişe ve kuşku ile ilgili olduğunu söylemiştir. Ciddi bir eylem olarak görülmeyen, aptallık ve kötü davranış belirtisi olarak kabul edilen gülme ile ilgili çalışmalar yapılmasının ise yakın tarihe kadar akademik çevrelerce anlamsız bulunduğunu ifade etmiş; "Gülmemizi anlamak insanlığımızı anlamaya yönelik uzunca bir yoldur." diyerek aslında gülme konusunun araştırılması gerektiğinin altını çizmiştir. Son birkaç yılda, en azından psikolojide, gülme üzerine daha olumlu bir tutum ortaya çıkaran araştırmalar yapıldığını ancak bu araştırmaların da karşılaştırmalı gülme ve mizah kuramı oluşturma çabalarının sınırlı kaldığını söylemiştir. İnsanların gülme durumlarını mizahi olan ve mizahi olmayan durumlar diye ikiye ayıran Morreall, hâlâ yeterli genel bir gülme kuramının olmayışını gülme durumlarının hepsini kapsayacak tek bir tanıma varmanın zor olmasına bağlamıştır (Morreall, 1997). Gülmenin tek bir tanımı olmadığı gibi tek bir nedeni ve tek bir çeşidi de yoktur. Gülmenin nedenlerini ve çeşitlerini aşağıda verilen tablodaki gibi sıralayabiliriz:

Tablo 2.4. Gülmenin Nedenleri ve Çeşitleri

İnsan Neden Güler? (İnsan neyiyle güler?)	**Gülme Çeşitleri**
• İnsan bedeniyle güler.	• Aristokratik gülüş-Halk gülüşü

• İnsan duygularıyla güler.	• Alaycı gülüş-Neşeli gülüş
	  • Asbestos gülme
	  • Homerik gülme
	  • Demokritosgil gülüş

• İnsan aklıyla güler.	• Mizahi gülme-Mizahi olmayan gülme
• İnsan çevresiyle güler.	• Doğal gülme-Yapay gülme

Kaynak: Eroğlu, 2008'den yararlanılarak düzenlenmiştir.

Bazıları gülmeyi bir duygu, bazıları ise gülmeyi bir davranış olarak açıklayarak, her ne kadar temel noktalarda bile birbirleri ile bağdaşmasalar bile gülmenin geleneksel üç kuramı olduğu söylenebilir. Bunlar; üstünlük kuramı, uyumsuzluk kuramı ve rahatlama kuramıdır. Üstünlük kuramı gülmeyle ilgili duygular üzerinde, uyumsuzluk kuramı gülmeye yol açan nesneler ya da düşünceler üzerinde dururken rahatlama kuramı ise gülmenin biyolojik işlevi üzerinde yoğunlaşmıştır (Morreall, 1997). Bir de bu geleneksel kuramlardan hareketle konuya daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşan çağdaş kuramlar vardır. Bunlar da Morreall ve Bergson'un ortaya koyduğu kuramlarıdır (Usta, 2005; akt. Eroğlu, 2008). Bu kuramlar mizahın daha kolay anlaşılmasını sağlamak için insanın neden güldüğünü ve nelere güldüğünü açıklamaya çalışmışlardır.

Platon ve Aristoteles tarafından ortaya konan daha sonrasında da Hobbes tarafından da savunulan Üstünlük Kuramı, en eski ve en yaygın gülme kuramıdır. Bu kurama göre kendimizi diğer insanlara veya geçmişimize kıyasla zekâ, güç, şans, güzellik vb. açıdan daha üstün, daha kusursuz sandığımızda içimizi aniden bir yücelik duygusu kaplar. Bu durum bizi sevindirir ve güldürür. Burada, gülen insanın kusur ya da eksiklikten dolayı komik olanı küçümsemesi, onunla dalga geçmesi ve onu alaya alması söz konusudur (Yerlikaya, 2007). Bu alay etme bazen kişinin geçmişindeki herhangi bir duruma karşı taşıdığı üstünlük duygusundan dolayı kendi kendine gülmesi, kendisi ile alay etmesi de olabilir.

Platon için, bir kişiyi gülünç kılan şey, onun kendisini bilmemesidir. Gülünç kişi, kendisini gerçekte olduğundan daha varlıklı, daha hoş, daha erdemli ya da daha akıllı sanan kişidir. İşte böyle insanlara gülünür. Bu gülme kötüleme içermektedir. Ayrıca gülmede dikkat, kusur üzerine odaklanmaktadır. Platon ve Aristoteles, gülmenin "alay"ın bir türü olduğu konusunda hem fikirdir. Hobbes'da insanın içindeki bitmek bilmeyen güç arzusu nedeniyle bir kavgada galip geldiğinde gülmenin işin içine karıştığını belirtir. Aslında bu gülme bir çeşit insanın kendi kendini kutlaması, kendisini bir başkasından ya da önceki durumundan daha iyi görme duygusudur. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki bu üç düşünür de başkalarına yukarıdan bakarak kendini iyi hissetmenin yanlış bir şey olduğunu ve bu sebeple de "gülme"nin kişinin karakterine zarar verebileceğini düşünmektedir. Bu kuram ile ilgili en son gelişme etolog Konrad Lorenz tarafından ortaya konulmuştur. Lorenz "gülme"yi kontrol altına alınmış bir saldırganlık durumu olarak görmektedir. Bu kuramın bir diğer savunucusu olan Ludovici de gülmenin bir düşmana meydan okuma ya da bir gözdağı olduğunu ve bir

kişinin bir başka kişiden üstün olabildiğini göstermenin yollarından birinin de gülme olduğunu söylemektedir. Nihayetinde geçmişte olduğu gibi günümüzde de insanların zayıflık, sakatlık, talihsizlik ve yenilgilerine gülünmektedir ve bu yüzden de insanlar mağlup olmaktan ve yanlış yapmaktan çekinmektedirler (Morreall, 1997).

Gülmeye ilişkin asıl görüşleri üstünlük kuramı ile ilgili olsa da uyumsuzluk kuramını da vurgulayan ilk düşünür Aristoteles'tir. Uyumsuzluk Kuramı; mizahın, gülmenin duyusal yanı ile değil düşünsel yani bilişsel yönü ile ilişkilidir. Bu kurama göre gülme hiç beklenmedik bir anda, beklediğimizin aksine, mantıksız ya da uygunsuz bir şeyle karşılaşıldığında meydana gelir ve bu duruma tepki olarak güleriz (Morreall, 1997). Bu kuramın en önemli savunucuları Kant ve Schopenhauer'dir. Kant'a göre insanın umduğunu bulamaması gülmeye neden olmaktadır. Kant gülmeyi, *"Gergin bir bekleyişin ansızın boşa çıkması dolayısıyla oluşan şiddetli heyecan"* olarak tanımlamaktadır. *"Akıl için hiç de sevindirici bir şey olmayan bu boşa çıkma, aslında dolaylı yoldan sevindirmektir."* (Şentürk, 2016; akt. Erkek, 2017). Schopenhauer'e göre ise gülmenin nedeni tam olarak Kant'ın düşündüğü gibi, bir beklentinin boşa çıkmasından değil, *"Her durumda gülmenin nedeni, bir kavramla, o kavram ilişkisi içerisinde düşünülen gerçek nesneler arasındaki uyumsuzluğun aniden algılanmasıdır."* (akt. Morreall, 1997). Bacanlı (2010) bu durumu, *"Komik olan şey bilişsel senaryolara aykırı olan durumlardır"* diyerek ifade etmiştir (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017). Ancak Beattie, her uyumsuzluğun gülme duygusunu başlatmadığının altını çizmiştir. Korku, acıma, ahlaksal kaygılardan doğan hoşnutsuzluklar, öfke ya da nefret duygularının uyumsuzluğa gülme eğilimimiz karşısında ağır basabileceğini dile getirmiştir (Morreall, 1997). Gerçekte yukarıda bahsedilen duygular bakımından rahatsız olunan bir duruma gülmeyip kaçmak, ağlamak gibi tepkiler verilir.

Rahatlama Kuramı ise, gülmeyi psikofizyolojik bir görüş ile açıklar. İlk olarak 1711 yılında Shaftesburry "Nükte ve Mizahta Özgürlük" (The Freedom of Wit and Humor) makalesinde bu kuramdan bahsetmiştir. Ancak bu kuramı açıklamaya çalışan iki önemli isim Spencer ve Freud'dur. Rahatlama Kuramına göre, gülmenin nedeni duygusal boşalmadır (Morreall, 1997).

İnsanlar yasak, baskı ve sıkıntıların neden olduğu sinirsel enerjiyi gülerek boşaltır ve sonrasında da biyolojik ve psikolojik olarak rahatlar. Genellikle cinsellik ve şiddet gibi yasak olduğu için bastırılan ve yerine getirilemeyen arzuların dışa vurumu gülme

şeklinde olmaktadır. Ancak insanlar bazen duygusal bir etki olmadan da yani bastırılmış bir enerji hissi yaratmayan şeylere de gülebilir. Bu kuram, gülmeyi tek bir sebebe bağlamasa da mizahın iyileştirici bir gücü olduğunu kabul etmektedir. Ayrıca mizahın; günlük hayat içerisinde karşılaştığımız korku, hastalık, başarısızlık vb. yenmemize yardım eden, olaylara farklı açılardan bakabilmemizi sağlayan ve yeri geldiğinde bizi hayata bağlayan olumlu bir olgu olduğunu ifade etmektedir (Eşigül, 2002). Bu kuramın farklı savunucuları gülmenin, sinirsel enerjinin ortaya çıkışı olduğu noktasında uzlaşmışlardır. Rahatlamada, gülme durumunun kendisi sinirsel enerjinin serbest kalmasına veya birikmesine neden olabileceği gibi serbest kalan sinirsel enerji de kişiyi bu duruma sokabilir (Morreall, 1997).

Rahatlama Kuramından bahsedildiğinde mutlaka Freud anılır. Ancak Freud rahatlamayı baskı altındaki cinsellik ve şiddetin açığa vurumu şeklinde, kendi psikoanalitik yöntemiyle açıkladığından onun görüşleri bazı kaynaklarda "Psikoanaltik Kuram" adıyla ayrı bir kuram olarak ele alınmaktadır.

Psikoanalitik Kuramı filozof ve psikanalist Freud ortaya atmıştır. Kurama, "Tezli Gülmece Kuramı" da denilmektedir. Bu kurama göre, her insanda gizli kalmış bir saldırı isteği vardır. Bu istek zaman zaman davranışlar ve konuşmalar ile açığa çıkabilir. Bu niteliği gerçeklerle çakışınca da bir terslik doğar, bu terslik de insanları güldürür (Özünlü, 1999; akt. Eroğlu, 2008).

Freud, "gülme"nin üç türünü birbirinden ayırmıştır: Şakalar, komik durumlar ve mizah. Bu türler arasından da özellikle şakaların üzerinde daha çok durmuştur. Freud, şaka yapmayı, bilinçaltına bastırılmış duygu ve düşünceleri ortaya çıkaran rüya görmeye benzetir. Başka bir biçimde tatmin edemeyeceğimiz zevklerimizin tatmin edilmesini sağladığı için de şakalardan zevk aldığımızı söyler. Freud'un kuramının özü şudur: Tüm gülünecek durumlar için insanlar belli bir enerji ayırmışlardır, bu enerji belli bir ruhsal durumda harcanmak için ayrılmış ama gerekli olmamıştır, bu gereksiz enerji daha sonra gülme biçiminde kullanılır. Freud, şaka yaparken, bastırılmış ya da yasaklanmış duygu ve düşünceler için kullanılacak olan enerjiyi, komik durumlara tepki verirken düşünmek için kullandığımız fazla enerjiyi, mizah için ise, duygularımızca kullanılmayan enerjiyi harcadığımızı söyler (Morreall, 1997).

Pek çok kaynakta olmamasına karşın Özünlü (1999)'nün kitabında yer verdiği bir diğer geleneksel kuram da "Kavrama Kuramı"dır. Bu kuramın öncüsü Gregory Bateson'dur. Bu kurama göre, olayların ve konuşmaların akışında bazı zıtlaşma noktaları ve mantıksal sorunlar bulunur. Bu noktalar ve sorunlar gülmeye yol açar. Özünlü; üstünlük, uyuşmazlık, psikoanalitik ve kavrama kuramını tek bir fıkrada örnekleyerek göstermiştir (Özünlü, 1999; akt. Eroğlu, 2008):

> *"Aktör ve yazar Peter Ustinov, Londra'da bir ilkokulun önünde gazete okuyarak bekliyormuş. Okuldan çıkan bir öğretmen hanım kendisine sormuş:*
>
> *-Bir çocuk mu bekliyorsunuz?*
>
> *Şişman bir adam olan Ustinov, bir eliyle göbeğini sıvazlayarak yanıtlamış:*
>
> *- Hayır, ben oldum olası şişmanımdır. Ya siz?"*

Üstünlük Kuramına göre, fıkrayı dinleyen kişi, Ustinov'un göz göre göre soruyu yanlış anladığına karar verir ve kendisinin o yanlışı yapamayacağından emin olduğu için Ustinov'un aptallığına güler.

Uyuşmazlık Kuramına göre, öğretmen hanımın o sorusu, o koşullar içinde yalnız bir tek ve kesin yanıtı gerekli kılar. Oysa beklenmeyen bir yanıt gelmiştir. Fıkrayı dinleyen ya da okuyanlar bu yüzden güler.

Psikoanalitik Kurama göre, öğretmen hanımın sorusunda, gizli kalmış bir saldırı amacı, Ustinov'un şişmanlığıyla alay etme duygusu bulunabilir. Ustinov'un yanıtında da öğretmen hanıma bir saldırı isteği de bulunabilir. Bu çelişkiler de fıkrayı dinleyen ya da okuyanları güldürür.

Kavrama Kuramına göre, öğretmen hanımın sorusundaki değişik yer, durum ve zamanlara göre oluşabilen anlam farklarından dolayı, fıkrayı dinleyen ya da okuyan kimse, verilen yanıtın yanlış olduğuna karar verdiği için gülmektedir.

Gülme kuramların ortaya çıkışlarında temel soru "Niçin güleriz?" olmasına karşın her biri gülmenin farklı yönü ile ilgilenmiştir. Eğlence, Üstünlük Kuramında birinci derece etkiliyken; Uyumsuzluk Kuramı içinse umulmadık, mantıksız ya da şöyle böyle uygunsuz bir şeye karşı gösterilen zihinsel tepki ön plandadır. Rahatlama Kuramında ise "Gülme neden girdiği fiziksel biçimi alır ve bu olgunun biyolojik işlevi nedir?" sorusu etrafında kuram geliştirilmeye çalışılmıştır (Tok, 1998; akt. Eroğlu, 2008).

Ancak Morreall'in da tüm bu gülme kuramlarına yönelik bir eleştiri getirmiştir. Morreall gülme durumlarını aşağıdaki gibi iki gruba ayırmıştır:

Tablo 2.5. Gülme Durumları

Mizahî Olmayan Gülme Durumları	***Mizahî Gülme Durumları***
• *Gıdıklama* • *Cee yapma (bebeklerde)* • *Havaya atılıp tutulma (bebeklerde)* • *Sihirbazlık numarası izlemek* • *Tehlikeyle karşılaşmanın ardında kendini yeniden güvence içinde duyumsama* • *Bir bulmaca ya da sorunu çözme* • *Bir spor etkinliğini ya da oyunu kazanma* • *Yolda eski bir dostla karşılaşma* • *Piyangodan para çıktığını öğrenme* • *Zevkli bir işe girişme* • *Utanç duyma* • *Histeri* • *Azot oksit soluma*	• *Fıkra dinleme* • *Birisinin bir fıkrayı mahvettiğini duyma* • *Bir fıkrayı anlamayan birisine gülme* • *Birisini garip giysiler içinde görme* • *Bir örnek giyinmiş erişkin ikizlere rastlama* • *Üçlü uyaklar ya da aynı cümle içerisinde çok fazla ses benzeşmesi duyma* • *Ses ya da hece karışması ve cinaslara kulak misafiri olma* • *Bir çocuğun büyüklere özgü bir ifadeyi yerli yerinde kullandığını duyma* • *Yalnızca aptalca bir hava içinde olma ve yerli yersiz her şeye gülme*

Kaynak: Morreall, 1997'den yararlanılarak düzenlenmiştir.

Mizah, basit bir kahkaha değildir. Mizah, kavrayış değişikliğine dayanır. Çocukluk çağında mizah daha çok şaşkınlıktan kaynaklanır. Yetişkinlerin mizah anlayışı ise, şaşkınlığın yanı sıra genellikle uyumsuzluğa dayalıdır. Uyumsuzluğu "şeylerdeki uyumsuzluk" ve "sunuştaki uyumsuzluk" diye ikiye ayırabiliriz. Şeylerdeki uyumsuzluğa örnek olarak görmeye alıştığımız bir düzenin bozulmasını; bir nesnedeki ya da bir insandaki bazı bozuklukların o nesneyi ya da o kişiyi oldukça bayağılaştırmasını, insanlardaki fiziksel bozuklukları, bilgisizlik ya da aptallıkları, ahlaki bozuklukları, başarılamayan işleri, beklenmedik başarıları; taklidi; uygunsuz bir yerde ya da durumda olan şeyleri bizlere komik gelen ve bizi güldüren durumlar arasında sayabiliriz. Sunuştaki uyumsuzluk, ise o şeyin kendisinde değil de kişinin o şeyi sunuşundan kaynaklanan uyumsuzluklardır. Bunlara örnek olarak da ses tekrarlarını, uyakları, dil sürçmelerini, şiveli konuşmaları, cinasları, hatalı çevirileri, sözlü hataları, yanlış telaffuzları, bazı atasözlerini, çelişkileri verebiliriz. Bunlar dilin kullanımı ile ilgili uyumsuzluklardır. Bunlara bir de konuşmayla ilgili bir takım genel geçer kalıpların bozulmasına dayanan uyumsuzlukları da ekleyebiliriz (Morreall, 1997).

Bergson, ilk olarak sadece gerçek anlamda insani olan şeyler için gülünçlükten bahsedilebileceğini ve gülmenin insana keyif veren bir şey olduğunu söyler. Hayvanlar veya bazı cansız nesnelerin de insanı güldürmeyi başardığını, ancak buradaki gülmenin sebebinin onların insanla olan benzerlikleri, insanın onlar üzerinde bıraktığı iz veya insanın kullanımına bağlı olarak gerçekleşen durum olduğunu belirtir. İkinci olarak, gülmenin insanın duygularının hissizleştiği an, yani duyguların susturulduğu an ortaya çıktığını söylemektedir. Son olarak da gülmenin yankılanmaya, paylaşılmaya ihtiyaç duyduğunu; gülmenin de ağlamanın da bir ittifakın, bir ortaklığın ürünü olduğunu ve insanın yalnızken gülmeyeceği şeylere bir topluluk içerisinde iken güleceğini ifade eder. Ayrıca gülmenin toplumun gelenek ve görenekleri ile ilgili olarak toplumsal bir anlamı olduğunu ve güldürü unsurlarının tercüme edilemediğini de belirtmiştir (Bergson, 2011).

Çocuklarda mizah davranışı en belirgin şekli ile iki yaştan sonra başlar (Başaran, 1996; akt. Oruç, 2006). Mizah, çocuğun kavrayış dizgesini karıştırdığı için, çocuğun mizahi durumları anlaması da biraz zaman alır. Bu sebeple bazı çocuklar kendisine yapılan uyumsuzluk içeren şakaları şaşırtıcı bulabilir hatta bu şakalardan rahatsız olabilir ve bunların eğlenmek için yapıldığını anlayana kadar da mizahtan zevk alamaz. İlk yıllarda basit uyumsuzluklar içeren şakalar yapan ve böyle şakalara gülen çocuklar altı yaşına geldiğinde daha soyut ve mantıklı düşünebilme yetenekleri geliştiği için bilmecelere ilgi duyar. Sekiz yaşından sonra bilmecelerin yerini fıkralar almaya başlar. On iki yaşlarında ise gerek kısalığı gerek zekice olması gerek fıkrayı dinleyenlerin verdiği tepkiler ve gerekse anlatma biçimleri açısından fıkralar daha da önem kazanır. Ergenlik çağında ise fıkralar karmaşıklaşmaya başlar, günlük olayların anlatım biçimi komikleşir ve artık hazırcevaplık öne çıkar (Wolfenstein, 1954 ve McGhee, 1979; akt. Morreall, 1997). Mizah davranışının, mizahi tutumun gelişmesinde yaş önemli bir faktördür ancak bu konuda yetişkinlerin de bazı sorumlulukları olduğunu unutmamak gerekir.

Çocuğa mizah duyarlılığı kazandırma sürecinde en önemli görev anne-babalara, eğitimcilere ve kitle iletişim araçlarını yöneten kişilere düşmektedir. Nitelikli mizah örnekleri seçilerek ve mizahın eğitici özelliğinden yararlanılarak çocuklarda mizah duyarlılığı olumlu yönde geliştirilmelidir (Vural, 2004). Paul E. McGhee (2002) de bebeklikten itibaren çocukların mizah anlayışını desteklemenin ve beslemenin onların

entelektüel, sosyal, duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimlerini kolaylaştırmada güçlü bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Mizahın olumlu kişilik özellikleri oluşturma, stresle başa çıkma, sağlıklı bir şekilde iletişim kurma, kaygı düzeyini azaltma ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler açısından çocukların gelişmesini sağlama konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple de mizahın eğitimde kullanımı önemlidir. Mizahın öğrenme sürecinde olumlu etkileri olduğunu yapılan araştırmalar da desteklemektedir.

Loomans (2002)'a göre mizah; iletişim, yaratıcı/eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme, baş etme ve farkındalık becerilerini artırmaktadır (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017). Victor Borge de *"Gülme eylemi iki insan arasındaki en kısa mesafedir."* diyerek, mizahın kişiler arası iletişim becerilerinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Bu becerilerin yanı sıra mizahın problem çözme becerisinin gelişimine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca Kılınç (2008) da mizahın ve problem çözmenin temelde aynı bilişsel süreçleri kapsadığını ve mizahi çözümlemenin, ıraksak düşünmeyi, yaratıcılığı ve oyunsal bir bilişi gerektirdiğini ifade etmiştir (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017). Masten (1986) yaptığı bir araştırmada mizah duygusu gelişmiş olan çocukların daha mutlu, daha üretken, daha yaratıcı, daha işbirlikçi, daha sosyal olduklarını saptamıştır. Mizahi gelişim duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim ile ilişkilidir. Bu alanlardaki gelişim de sorunların üstesinden gelmenin önemli bir parçasıdır (Akın ve Bilgin, 2015). Eğer çocukları problem çözebilen bireyler olarak yetiştirmek istiyorsak onların bu becerilerinin gelişmesine de fırsat vermemiz gerekir.

Gülme ve mizahı gayrı ciddi bir iş olarak görmenin aksine, eğer öğretmenler mizaha daha çok önem verirse öğrencilerin hayal gücünün, estetik ve yaratıcılık duygularının gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamış olacaklardır. Ancak ne yazık ki öğretmenler yeteri kadar gerek zaman gerekse disiplin ile ilgili kaygılardan dolayı "mizah"ı bir öğretim tekniği olarak kullanmamaktadır. Ancak "mizah"ı, öğretime (bilgi aktarmaya) kıyasla özellikle de eğitime uyarlamak hem öğrenciler hem de öğretmenler için oldukça yararlı olacaktır. Çünkü mizah sanılanın aksine aklın kullanımı kısıtlamaz, aklın ciddi olmayan bir biçimde kullanılmasını sağlar. Mizah için akıl ve özgür düşünce gereklidir. Akıl olmaksızın uyumsuzluğun farkına varılamaz, mizah yaratılamaz ve mizahtan zevk alınamaz. Ancak mizahın iyileştirici etkisi olduğu unutulmamalıdır. Yaşama sağlıklı

bakabilmek için mizah şarttır. Mizah hem "akıl sağlığının" hem de "beden sağlığının" korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca mizahın insanları birbirine yakınlaştıran, birleştirici, bütünleştirici, kenetleyici ve sosyal etkileşimi kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu da unutulmamalıdır. Mizah şikâyetlerimizi, eleştirilerimizi dile getirmenin ve insanları kolayca etkilemenin bir yoludur (Morreall, 1997).

Mizah ayrı olarak öğretilebileceği gibi öğretimde mizahtan bir yöntem, teknik ya da strateji olarak da faydalanmak mümkündür. Anadil öğretimi, Sosyal Bilgiler dersi, kelime öğretimi, fen bilimleri, sanat eğitimi vb. alanlarda çeşitli mizah türlerinin eğitim ve öğretiminde kullanılması ile ilgili çok sayıda çalışmalar yapılmaktadır (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017). Yapılan bu çalışmalar mizahın eğitim öğretim programlarında etkin bir şekilde kullanılabilmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Ziegler (1998), mizahın eğitimde kullanılmasıyla meydana gelebilecek yararlara ilişkin iddiaları ve bu iddiaların referanslarını şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2.6. Eğitimde Mizahın Etkileri

Eğitimde Mizahın Etkilerine Yönelik İddialar	
İddialar	**Referanslar**
Stres ve kaygıyı azaltır.	Smith ve diğerleri (1971)
Motivasyonu arttırır.	Struthers (1994)
Güven inşa eder.	Powell Andresen (1985); Goodman (1992)
Öğretmen/öğrenci uzlaşmasını geliştirir.	Robinson (1991)
Anlayışı geliştirir.	Powell & Andresen (1985)
Kalıcılığa, hatırda tutmaya yardımcı olur.	Powell & Andresen (1985); Ziv (1988); Deniere (1995)
Hoşnutluğu, doyumu yükseltir.	Parrott (1994)
Verimliliği, üretkenliği arttırır.	Parrott (1994)
Yaratıcılık	Peterson (1980); Hillman (1995)
Iraksak düşünceyi teşvik eder.	Ziv (1983); Parrott (1994); Hillman (1995)
Dogmatizmi azaltır.	Parrott (1994)
Can sıkıntısını azaltır, özellikle tekrardan kaynaklanan.	Felson (1987); Gentilhomme (1992); Parrott (1994)
Zevk katar.	Ness (1989); Johnson (1990)
İlgiyi arttırır.	Ness (1989); Deniere (1995)
Sosyalleşmeyi kolaylaştırır (meslekte)	Ness (1989); Robinson (1991)
Konuyla ilgili olunmak zorundadır.	Zillman & Bryant (1983); Robbins (1994); Hillman (1995)
Aşırı dozda olmak zorunluluk değildir.	Bryant et al. (1980); Ziv (1988)
Saçmalanabilir.	Ness (1989)

Kaynak: Oruç, 2006'dan yararlanılarak düzenlenmiştir.

2.3. Karikatür

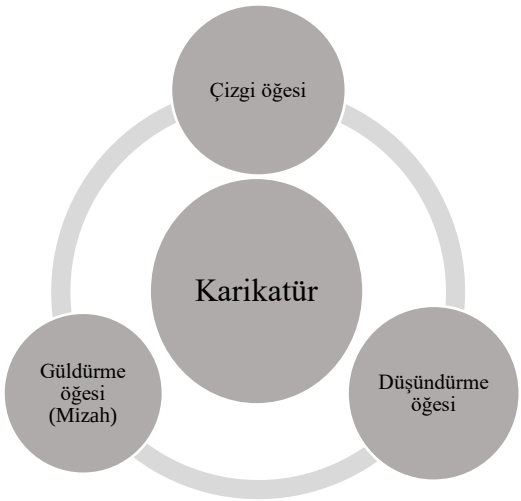
Karikatür İtalyanca "caricare" sözcüğünden türemiştir. Anlam yüklemek, hücum etmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Sözlük anlamı üst üste yüklemek, (resim gibi bir ortamı) taşıyabileceğinden çok ayrıntıyla doldurmaktır. Benzetme yoluyla abartmak, bozmak-çarpıtmak, alay etmek anlamlarını kazanmıştır. İtalyan sanatçılarının bu tür abartılı çizimlere "caricatura" adını verdiği, sözcüğün 1665 yılında Fransızca'ya da bu biçimiyle geçtiği anlaşılmaktadır. Daha sonra bütün dünyaya yayılan karikatür Türkçe' ye de bu dilden girmiştir (Alsaç, 1994). Buradan hareketle karikatür çizimlerinin tarihinin oldukça eskiye gittiği söylenebilir.

Karikatür, başlangıçta sadece insanların görünüşünü, yüzünü (çehresini) konu edinmekteydi. Bugün "portre karikatür" denilen çizgiler karikatürün bir kolu olarak hâlâ sürdürülmektedir. İnsanların görünüşlerini bozma, abartma, karakteristik yüz hatlarını ön plana çıkartma olarak değerlendirilen karikatür, sonraları bu dar çerçeveden dışarı çıkmıştır. İlk zamanlarda portre karikatür anlayışı ile çizilen böylesi çalışmalar abartmaya, çeşitli bitki ve hayvanları insanların bir parçası gibi göstermeye veya insan hareketleri ile hayvan hareketlerini karşılaştırmaya dayanırdı. Yaygın anlamıyla, orijinali halk tarafından bilinen insanların davranış ve düşüncelerinin çizerin yorumunun da katılarak çizgilerle çizilip verilmesidir, diyebiliriz (Özer, 1998). Ancak karikatür; sadece insanların dış görünüşlerini abartılı olarak çizmek anlamında kullanılsaydı belki de bugün ondan bir sanat olarak söz etmek herkesçe benimsenmeyecekti. Ne var ki sanatın öz olarak; biçim kaygısının yanı sıra, toplumsal ilişkilere ışık tutmak, insanları aydınlatmak, insanların toplumsal gerçekleri tanıyıp değiştirmelerine yardımcı olmak, insanları bilinçlendirmek gibi görevleri olduğu söylenebilir. Bu genel çerçeve içinde karikatür de bu işlevleri tümüyle üstlendiği için onun da bir sanat dalı olarak ele alınması kaçınılmazıdır (Özer, 1998). Çünkü karikatür yalnızca güldürmek, eğlendirmek için yapılabildiği gibi bir konu üstünde düşündürmek, bir olaya dikkati çekmek amacıyla da kullanılabilir (Alsaç, 1994). Karikatür sanatsal bir faaliyet olarak değerlendirilebilmesinin yanı sıra düşünme eyleminin de başlangıç noktası olabilmektedir.

"Edebiyat ve resmin çocuğu" diye tabir edilen karikatür biraz eleştiri, biraz eğlence, biraz haber, biraz eğitim ya da tüm bunların çizgiyle ifade edilmesidir. Karikatür; eğitici, öğretici, gülümseten, düşündüren ve eleştiren yaygın ve etkili bir sanat dalıdır

(Efe, 2005). Sanatın estetik yönünden çok toplumsal yönüne hitap etmektedir (Altun, 2015).

Birçok mizah tarihçisi "Hiyeroglif" yazısını karikatürün başlangıcı olarak gösterir ve "çizgi"nin yazıdan önce var olduğunu kabul ederler (Şenyapılı, 2003). İnsanlar yazmaya başlamadan önce taşlara, duvarlara, ağaç kabuklarına, papiruslara, pişmiş toprağa hep bir şeyler çizmişlerdir ve bu çizimler de bir kısım araştırmacı tarafından resim sanatının, karikatürün ilk örnekleri olarak gösterilmiştir (Efe, 2005). Karikatür resimden doğmuştur ancak bazı sanatçılara (Ceyhun DEMİRTAŞ) göre kesinlikle bir resim değildir, resmin bir dalı değildir. Bu yüzden de karikatür seyredilemez olsa olsa okunabilir. Resmi karikatürden farklı kılan renk, çizgi ve ileti gibi unsurlar vardır. Modern resim çizgiyi, deseni, figürü dışlamaktadır. Oysa karikatür çizgiye dayanır, özü çizgidir ve "*çizgi sanatı"* diye anılır. Aynı şekilde çağdaş resim rengi öne alır, karikatür ise rengi gereksinmez. Gerçi, karikatürde de renk kullanılmaktadır ama olmazsa olmaz değildir renk karikatür için. Renk kullanılmazsa karikatür iletisinden herhangi bir şey yitirmez. Bir de resmin, karikatürle aynı ya da benzer iletişim aracı kimliğini paylaştığı söylenemez. Karikatür, resmin basitleştirilmiş ve sadeleştirilmiş bir şeklidir. Bu bakımdan karikatürde desen ve kompozisyon kudreti mühimdir (Şenyapılı, 2003). Karikatürde kompozisyon; şekillerin, yazıların yani tüm öğelerin bir çerçeve içerisine iyi bir şekilde yerleştirilmesidir. Ali Ulvi'nin dediği gibi; "resimde renklerin, müzikte seslerin, heykelde hacimlerin, şiirde sözcüklerin, hikâye ve romanda cümlelerin, sinemada planların, karikatürde ise mizahın ve çizginin kurgusudur" kompozisyon (Özer, 1998). Bir karikatürde bulunması gereken üç öğe vardır:



Şekil 2.6. Karikatürde Bulunması Gereken Öğeler (Özer, 1998'den yararlanılarak düzenlenmiştir).

Bu üç öğe her zaman bir arada olmayabilir. Bazı karikatürler çizgi öğesi ile güldürme öğesini içermekte, bazıları çizgi ile düşündürme öğesini içermektedir. Burada çizgi öğesi mutlaka gerekli olmakla birlikte diğer öğeler çizer tarafından anlayışa göre tercih edilmektedir. Ancak ideal olan güldürürken düşündüren ve iyi bir çizgi ile oluşturulmuş karikatürdür. Bazı karikatürcüler izleyiciyi gülümsetmek, birazcık olsun hoş vakit geçirtmek için çizmektedir. Kimileri de güldürme öğesini hiç kullanmadan, bir fikri, bir görüşü kendi mizah anlayışlarıyla yorumlayarak izleyiciyi düşündürmek için çizmektedir. Bazıları da her iki türü de benimseyerek ayrı ayrı kullanabilmektedir (Özer, 1998). Desenin temeli, belkemiği olan çizgi, karikatürün özüdür dense de günümüzde özellikle teknolojinin gelişmesi ile birlikte çizgi kullanmadan da karikatürler yapılmasının olanağı artmıştır (Şenyapılı, 2003).

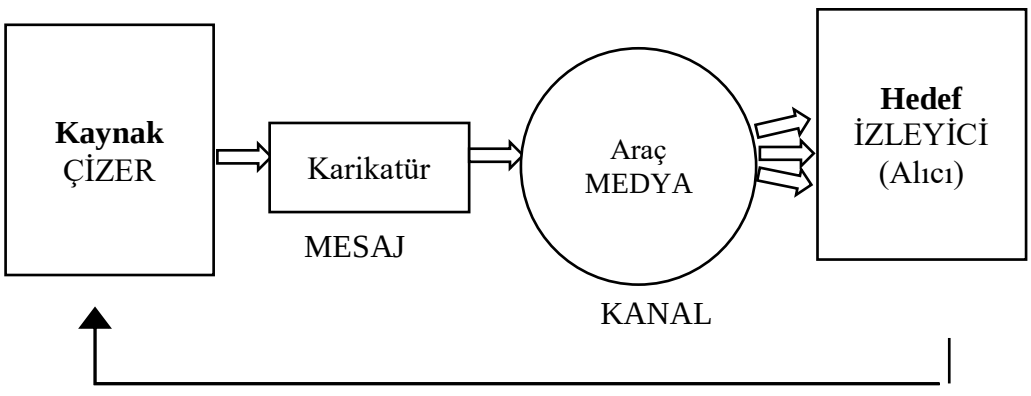
Hep mizahla karıştırılan karikatür kavramı, mizahtan farklı bir kavramdır. Karikatürün içinde mizah da vardır. Yukarıda belirtildiği gibi karikatürü oluşturan üç temel unsurdan biridir mizah. Mizaha, karikatüre göre daha geniş bir açıyla bakılabilir. Böylece mizah; söz, şekil, yazı, mimik, jest, çizgi vb. alanda genişletilebilir. Buna göre karikatürün alanı mizaha göre daha sınırlıdır. Karikatür için hangi tanıma bakarsak bakalım, içinde mutlaka çizgi kavramı bulunacaktır. Çizgi unsuru eksik olan her türlü gülmece ürünü yani mizah, kesinlikle karikatürün dışındadır. Mizahın tanımındaysa çizgi olabilir de olmayabilir de. Sonuçta karikatür olmadan mizah olabilir. Günlük koşuşturmalarımızda her an karikatürle karşılaşmayabiliriz ama mizahla çoğunlukla iç içeyizdir. Çünkü mizah hayatın her alanına taşabilir (Efe, 2005).

Karikatürü, yalnızca olayları mizahi yönden ele alan, alaycı bir güldürü sanatı olarak düşünmek yanlıştır. Bugün bu sanat dalı çağımızın hızına uygun bir şekilde, görüşleri en kısa yoldan ve en hızlı şekilde okuyucuya veren, basının etkin bir anlatım koludur. Kelimelerin, cümlelerin, güldürünün, acının, her türlü olayın anlatım yolu haline gelen karikatür, adeta çizgiyi konuşturan, çizgiye dayalı bir iletişim sanatıdır (Turan, 1975).

Esasen insanlar arasında iletişim yüz yüze ve araçla iletişim olmak üzere iki türlüdür. Yüz yüze iletişim; bir kişinin bir grupla ya da iki grubun karşılıklı olarak birbirleriyle mesaj alışverişi anlamını taşımaktadır. Daha kolay bir iletişim şeklidir. İki taraf da birbirlerine vermek istedikleri mesajı yanlışsız vermeye çalışırlar. Eğer yanlış anlama olursa, tekrar ederek anlaşılıncaya kadar bu alışverişi sürdürürler. Burada "anlaşma" terimini her zaman olumlu olarak düşünmemek gerekir. Bazen de insanlar konuştukları

halde anlaşmazlık yaşayabilirler. İnsan iletişimi yalnızca anlaşma sağlayan değil, zaman zaman sorunlar yaratan, ya da sorunları pekiştiren bir olgu olarak düşünülebilir. Ama bu anlaşmazlık içerisinde bile yine de bir anlaşma vardır. Bu da "anlaşamamanın anlaşılmasıdır". Araçlarla iletişim ise iki kişi ya da grup arasına başka araçların girmesiyle gerçekleştirilen iletişim türüdür. Karikatürle iletişimi bu iletişim türü içerisinde değerlendirmek gerekmektedir. Karikatürcü genellikle yazılı basını araç olarak kullanmakta ve okuyucuya mesajını bu araçla iletmektedir. Araçlarla iletişimde mesaj açık ve anlaşılır olmalıdır. Yüz yüze iletişimde olduğu gibi yanlış anlaşılmayı anında düzeltmek ve konu üzerinde bire bir tartışma yapmak olanaklı değildir. Karikatürcü okuyucu ile iletişimi karikatür çizerek gerçekleştirmektedir. Karikatürle iletişim süreci, kitle iletişimi içinde değerlendirilmelidir. Çünkü kullandığı araçlar, kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişimde geniş halk kesiminin etkilenmesi amaçlanmaktadır. Bu etkilenme küçük çapta ya da çok derinden olabilir (Özer, 1998). Tek bir karikatür; binlerce kelimeyle anlatılamayan bir olayı, durumu anlatabilecek ve dil engelini aşarak birçok ülkede pek çok insana mesajını kolaylıkla iletebilecek kadar etkili bir iletişim aracıdır (Altun, 2014).

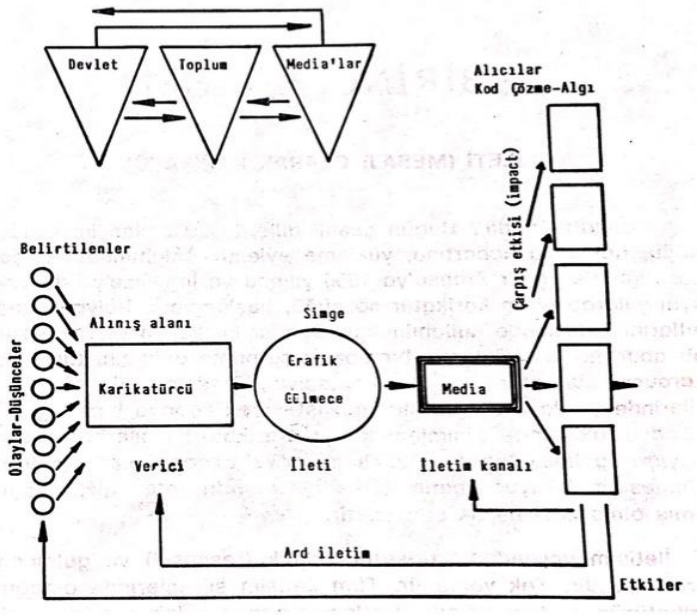
Karikatürde çizgiler vardır, simgeler vardır, tüm bunların taşıdığı bir mesaj vardır. İletişimden arzulanan doğru ve etkili iletişimdir. Etkili iletişimde karikatür önemli bir görev üstlenmektedir. Bir yazar, tüm cümleleri ve sözcükleri özenle seçerek doğru bir iletişim sağlayabilir ancak "etkili" olduğunu iddia etmek tartışma götürür. Karikatürcü etkili mesajı oluşturmak için çizgilerinde abartmalara yönelmiştir. Bir kare içindeki insan tiplemesi, gerçek insandan farklıdır. Bu yöntem karikatürün özündeki genel kuraldır. Karikatürcünün çizgilerindeki gerçek dışılık izleyiciyi rahatsız etmez. Aksine sempatik gelir, ilgi çekme özelliğini oluşturur (Özer, 1998).



Şekil 2.7. Karikatürle İletişim Süreci (Özer, 1998).

Karikatürle iletişim süreci; Kaynak, Mesaj, Alıcı ve Kanal öğelerinden oluşmaktadır. Burada Kaynak; karikatür sanatçısıdır. Mesaj; alıcıya verilmek istenen, (toplumsal ortamca bilinen simgelerle kodlanmış) aktarılmak, paylaşılmak istenen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü karikatürdür. Alıcı; karikatürcünün gönderdiği mesajı ve bu mesajın içerdiği kodları çözümleyerek alan, bu mesajdan etkilenen karikatür izleyicisidir. Kanal; karikatürün alıcıya ulaşması sürecinde çizgi, yazı ve simgeleri taşıyan gazete, dergi, kitap, sergi salonu, bilgisayar ve televizyon gibi araçlardır (Özer, 1998). Bu araçlar zaman içerisinde değişse de karikatür özünden hiçbir şey yitirmeden hep çizilecek, bu iletişim biçimi hiçbir zaman yok olmayacaktır.

> İletişim açısından, karikatür, ikonik (resimsel) ve gülmeceli bir görsel iletidir. Tek yönlüdür. Tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi, karikatürün de kaynağında, başlangıcında, olgular, olaylar, kişiler ve düşünceler vardır. Dilbilimsel terimlerle, bunlar iletinin belirtilenleridir. Sonra verici, yani karikatürcü bulunmaktadır. İletişim zincirinde bunun ardından ileti (mesaj), yani, karikatür gelmektedir. Daha sonra, gazete ve benzeri yayın organları gibi iletim kanalı yer almaktadır. Sürecin bir ucunda alıcı, yani okuyucu bulunmaktadır. Okuyucunun mesajı almasıyla birlikte iletinin çarpış etkisi söz konusu olmaktadır. İletinin okuyucu üzerindeki etkileri iletişim sürecinin bir başka halkasını oluşturmaktadır. İleti ile etkilenen okuyucunun ortaya koyduğu ve bir bakıma iletinin etkisi sayılabilecek ard-iletimlerle (feed-back), iletişim süreci tamamlanmaktadır. (Topuz, 1986). İletişim sürecinin bu öğelerini Topuz (1986) ise aşağıdaki şekildeki gibi belirtmiştir.



Şekil 2.8. Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci (Topuz, 1986).

Karikatürcü, sosyal bir ortam içinde yaşar. Her gün bu ortamdan binlerce ileti alır. Karikatürü hazırlarken her şeyden önce kendi çevresine, topluma ve insana yönelir. Bir mesajı hazırlarken, yani karikatürünü çizerken ya da çizmeden önce sürekli kendi kendisiyle iletişim içinde olur. Buna "*iç iletişim"* denmektedir. Bu iç iletişimde karikatürcü düşüncelerini, hayallerini, üzüntülerini, zevklerini kontrol etmektedir (Özer, 1998). İçinde yaşadığı toplumun en önemli konularını ve sorunlarını anlamaya, belirtmeye ve yansıtmaya çalışır. Kendi alanına giren bütün olay ve düşünceleri kafasında yoğurur, bunlardan soyutlamalar yapar ve kendine has çizgisiyle bir yorum çıkarır, bir yapıt tasarlar. O zaman da bir verici durumuna gelir. Kafasındaki düşünceleri ve duyguları şemalaştırıp, nicelleştirerek birer simge (signe) yaratır. Bu simgeler birer fotoğraf değildir, soyutlamadır. Simgeler çoğu zaman açık olmadıkları için çeşitli yorumlara konu olabilirler. Bir simgeyi herkes kendine göre yorumlayabilir. Bazen de bir simge, bir kişinin kafasında çeşitli düşünce ve anlayışlara, çağrışımlara yol açabilir, çeşitli imgeler (hayaller) yaratabilir. Karikatürcü sürekli bir değişim içindedir, her gün yeni simgeler yaratır. Bu simgeyi ya da simgeleri çizeceği yapıta, yani, karikatüre yansıtır (Topuz, 1986).

Karikatürcüler okuruyla (bakarıyla) sağlıklı ve eksiksiz iletişim kurma kaygısıyla kimi simgelere yaygın olarak rağbet ederler. Bilinen simgeleri kullanmak, çizgiyle anlatılan iletinin karşı yanca daha çabuk ve sağlıklı olarak algılanmasını sağlayacaktır. Barış güvercinini gören bir alıcının, karikatürün barışla ilgili bir iletisi olduğunu anlaması gibi. Elbette karikatürün iletisinin sağlıklı olarak algılanmasında karikatür okuyucusunun eğitim düzeyinin de payının unutulmaması gerekir. Karikatür kültür işidir. Karikatürün iletisini eksiksiz olarak algılayabilmek için görülenin çağrıştıracağı görülmeyenleri görebilmek gerekmektedir (Şenyapılı, 2003).

Altun (2014)'e göre karikatürist düşüncelerini, duygularını çizgiye dökerken bazı stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler karikatürün temel unsurlarıdır. Bunların bilinmesi karikatürün vermek istediği mesajın doğru anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bir karikatürde bu unsurların hepsinden ziyade birkaç tanesi bir arada bulunabilmektedir. Karikatür sanatına ilişkin unsurlar ve bu unsurların karikatür içindeki fonksiyonları şöyledir:

Tablo 2.7. Karikatürü (Cartoon) Oluşturan Unsurlar

Kavram	Açıklama
Karikatür (caricature)	Karikatür, konunun kolaylıkla ayırt edilebilen özelliklerinin ve acayipliklerinin, komik ya da güldürecek kadar acayip bir etki meydana getirmek için kasten abartıldığı ve çarpıtıldığı özellikle resimsel ya da yazınsal bir betimlemedir.
Hiciv (satire)	Hiciv bireylerin, fikirlerin, kurumların, sosyal geleneklerin ya da sanat ve edebiyat çalışmalarının eleştirilmesi ya da onlarla alay edilmesidir.
İroni (irony)	İroni ifade edilen ile amaçlanan ya da olması umulanla gerçekte olan arasındaki zıtlıktır. Sözlü ironide, bir kelime ya da ifade genel anlamının zıddını akla getirmek için kullanılır. Dramatik ironide, karakterin doğru olarak bildiği ile okuyucuların doğru olarak bildikleri arasında çelişki vardır. Durumsal ironide, karakterlerin ya da okuyucuların beklentilerine ters düşen bir olay meydana gelir.
Sembolizm (symbolism)	Sembol, başka bir şeyi temsil etmek üzere onun yerini alan herhangi bir şeydir. Geleneksel ve özel olmak üzere ikiye ayrılırlar.
Abartma (exaggeration)	Karikatürlerde sık sık abartıya başvurulur. Bu bir kişinin bazı özelliklerinin olumlu ya da olumsuz olarak abartılmasıyla olur.
Küçümseme (understatement)	Abartıyla birlikte karikatürlerde olumsuz olarak sık sık küçümsemeye de başvurulur.
Alegori (allegory)	Soyut olan veya soyut yönü ağır basan bir kavramın veya varlığın kendisini hatırlatmak, o kavram veya varlıkla ilgili duygu, düşünce ve hayal uyandırmak için varlığın bütününü değil, herhangi bir yönünü veya bir parçasını doğrudan yahut az örtülü bir şekilde somutlaştırılarak ifadelendirmeye alegorik ifade denir. Alegorik anlatımda daima çağrıştırılan ile ilgili bir çağrıştıran unsur vardır ve çağrışım ne kadar güçlü olursa çağrıştırmak üzere seçilen yol ve obje de o kadar etkilidir denilebilir. Karikatürde, soyut bir düşünceyi heykel ya da resim ile göstermek gibi. Örneğin; adalet düşüncesinin gözü bağlı ve elinde terazi bulunan bir kadınla anlatılması gibi.
Kalıpyargılar (stereotip)	Stereotip terimi, genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Örneğin; bu çerçevede kadınlar romantik ve duygusal, "kötü şoför", geveze; erkekler mantıklı ve rasyonel; Almanlar disiplinli ve çalışkan; İtalyanlar coşkulu ve gürültülü vs. olarak etiketlenir. Bu süreç stereotipleme sürecidir.
Benzetme (simile)	Karikatürlerde iki unsur arasında benzerlik kurulur ve bu benzerlikle diğer unsurlar (ironi gibi) ortaya konulabilir. Ayrıca benzetmenin yanı sıra karşılaştırmaya da başvurulabilir.
Mecaz (metaphor)	Metafor, bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanmadır. Karikatürde, ironiyi ortaya koymak için sıklıkla kullanılmaktadır.
İmâ (allusion)	İmâ iyi bilinen kişiler, yerler, olaylar, edebiyat çalışmaları ya da sanat çalışmalarına yönelik olur.
Karakter (character)	Karikatürlerin en önemli, vazgeçilmez unsurlarındandır. Diğer unsurların bir nevi tatbik alanıdır. Diğer unsurlar karakter üzerinde anlam kazanırlar.
Ana fikir (main idea)	Ana fikir çoğunlukla kelimelerle ifade edilmez. Çizgiler vasıtasıyla aktarılır. Ana fikir karikatüristin, karikatür gözden geçirildikten sonra aklımızda kalmasını istediği anlamdır.
Ortam (setting)	Karakterden sonra diğer unsurların anlam kazandığı diğer bir kritik unsur da zaman ve mekân unsurudur.
Bakış açısı (point of view)	Karikatürü özgün yapan unsurudur. Her karikatür, karikatüristinin bakış açısını yansıtır.

Kaynak: 05.02.2005 tarihinde http://taje.org.fortaje/PDF/cartoonhandbook.pdf internet adresinde yer alan dokümandan yararlanılarak Altun (2014) tarafından yeniden düzenlenmiştir.

Esasen karikatürde alıcı durumunda olan insan; seçici bir varlıktır. Her mesaj onu ilgilendirmeyebilir. Kişilerin ilgi alanları, kişisel özellikleri, eğilimleri, değer yargıları, beklentileri, zekâsı ve geçmiş deneyimleri farklı farklıdır. Bu yüzden de iletişim içindeki mesaj, herkesi etkilemeyebilir. Ancak karikatürün diğer mesajlardan bir farkı vardır; o da mesajını mizahsal gözlükle vermesidir. Mizah ise genel olarak her kesimden insanın hoşuna giden, gülümseten, gergin ortamı yumuşatan, insanlara haz aşılayan bir olgudur. Karikatürle iletişimin bir başka avantajı da çok küçük bir alan içerisinde, alıcının fazla zahmete girmeden izleyebileceği şekilde verilmiş olmasıdır. Yazı ile verilen mesajlar gibi sayfalar dolusu, minik minik harflerden oluşmaz. O nedenle karikatürle verilen kısa ve çarpıcı mesaj çekici gelecektir (Özer, 1998).

Karikatür, sosyal bir gösterge, bir yansıtıcıdır. Bir durumun özüdür. Gereksiz, yararsız olanın bir cümleye, bir tutuma, bir düşünceye, bir konuya indirgenmesidir. Karikatür evrenseli hedefler, kişisel düzeyden evrensel düzeye tüm çarpıklıklar karikatürün temel iletisi olagelmiştir. Karikatür, gerçekliğin bir tür şemalaştırılması, günlük yaşamın bir enstantanesi, bir mikro-sahnesidir. Karikatürde çoğu zaman resimle yazı birbirini tamamlar. İletişim kuramı açısından karikatür, algı psikolojisinde belirtildiği anlamda bütünüyle kapanmamış, yarı *"kapalı"* bir biçimdir. Onu kapalı duruma getiren şey, karikatürcünün resim ve resim altını uygun bir şekilde birleştirerek ortaya koyduğu "sorun"un okuyucu tarafından kavranmasıdır (Topuz, 1986).

Karikatür, dönem dönem kökten değişimlere uğradığı için karikatür ile ilgili genel bir tanım vermek hep zor olmuştur. Ancak yine de karikatürün ne olduğu ile ilgili çok sayıda tanım vardır. Bu tanımların bir bölümünü İsmail Kar şu şekilde toplamıştır:

Tablo 2.8. Karikatür Tanımları

İtalyanca "Caricare" sözcüğünden gelerek Türkçe'ye yerleşmiştir. Başlangıçta insanların yüzlerinin, görünüşlerinin komik bir şekilde çizilmesiydi. İnsanların görünüşlerini bozma, abartma, karakteristik özelliklerini ön plana çıkartma olarak değerlendirilen karikatür anlayışı ile çizilen böylesi çalışmalar abartmaya, çeşitli bitki ve hayvanları, insanların bir parçası gibi göstermeye veya insan karakteri ile hayvan karakterlerini karşılaştırmaya dayanırdı. Yaygın anlamı ile orijinal, halk tarafından bilinen insanların davranış ve düşüncelerinin, çizeri yorumu da katılarak çizgilerle çizilip verilmesidir. (Birittanice Ansiklopedisi)
Din, dil, ırk, ulus, yaş ve eğilim farkı gözetmeksizin tüm insanlara mesajını veren bir sanattır. (Faruk Çağla)
Bugünkü durumuyla 'Çizgiyle Mizah' yapma sanatıdır. (Turhan Selçuk)
Tılsımlı bir sanattır. (Çetin Altan)
Kapsamı geniş bir kelime, güldürmek için biraz şehla baktıran bir göz, biraz büyütülen buruncuk, biraz sırıtılan bir ağız, hülasa biraz yampiri, çiziliveren bir çizgi, bazen hiddet uyandıran, güldürecek iken kızdırır. Melek bir fikri ifrit bir başkanlık şekline sokar. (Cemil Cem)
Mizahın soyutlamasından çizginin geometrisine varmaktır. (İlhan Selçuk)

Çizgiyi konuşturmasını bilmektir. (Demirtaş Ceyhun)
Anlatımı kendinde olan bir çizgi sanatıdır. (Orhan Veli)
İyi bir şeydir, çizgi ile yapılır. Çizen çizmekten hoşlanıyorsa, bittiği zaman tat alabiliyorsa, sanırım o çizgilere bakanlar da üzerinde düşünüyor ve sonunda ağızlarında bir tat kalıyordur. Karikatür işte böyle bir şey, yani iletişimin neşeli yollarından biridir. (Tan Oral)
… İçtimai silah olarak yazıdan, şiirden ve resimden daha kuvvetli olduğu gerçektir. Büyük halk kitlelerine hitap etmek isteyenler için karikatürün en kısa yol olduğu bilinmektedir. (Abidin Dino)
Hakikatin kabak duruşudur. (Cenap Şehadettin)
Görsel sanatların en naifi en yalınıdır. Karikatürde önemli olan mizahtır. Fakat kişiyi düşündüren bir mizah. (İsmail Gülgeç)
"Benim için karikatür her şeyden önce iyiyi, doğruyu, güzeli savunmada bir araçtır. Bir savaşım aracı…" (Mustafa Doğruer)
"Bir yandan çizilip, bir yandan tartışması yapılan bir sanattır. Karikatür, neresinden bakarsanız bakın (çizgiyle yapılan) mizahtır." (Semih Poroy)
Çok çalışmayı gerektiren, ürünü o denli zor olan bir uğraştır. Karikatürün evrensel bir dil olduğunu biliyoruz… (Nezih Danyal)
"Çizgi ile mizah yapma sanatıdır." (Sait Munzur)
Düşüncelerin çizgi yoluyla şaka, nükte, abartma ve mübalağa edilerek resme aktarılmış durumdur. (Ekşi Sözlük)
Çizgi ile mizah yapma sanatıdır. Yazısız karikatürün uluslararası bir dil olması, hem de çizgi ile mizah yapma olanağı vermesi karikatürü yazıdan kurtarmış ve karikatürü sanat olarak kabul ettirmiştir. (Şadi Dinççağ)
Fransızca, bir kimsenin, bir şeyin ya da olayın bazı özelliklerini gülecek ya da güldürecek biçimde abartılarak çizilmiş resmidir. (Milliyet Sözlük)
Çok kez belli kimselerin ya da belirli bir grup insanın kimi özelliklerini abartarak ayrıntılara yer vermeksizin çizilen resmidir. (A'dan Z'ye Genel Bilgi Ansiklopedisi)
İnsanın veya eşyanın abartılarak çizilmesi olayıdır. Her şeyden önce bir şakadır. Şaka kalıbına bürünmüş bir çizgi tekniğidir. Günümüz anlayışında ise karikatür, çizgide mizah yapma olayıdır, çizgide mizah yapma sanatıdır. Görülüyor ki, bunca tanım ve sözden de anlaşılacağı gibi, çok sesli bir sanattır… Karikatürün yalnızca tek kare olarak değil strip, çizgi roman, öykü, renkli, siyah-beyaz, yağlıboya… gibi türlerinin hepsini içeren görsel, basılı, plastik sanatları da içeren bir mizah olayı olduğunu unutmamak gerekir. (İsmail Kar)

Kaynak: (Kar, 1999).

Karikatürcü Örgütleri Avrupa Federasyonu ya da kısaca anılışıyla FECO'nun Genel Sekreteri Peter Nieuwendijk karikatürü, basit olarak gülünç bir çizim diye tanımlamış ve karikatürlerin bir olayı veya eylemi daha açık kılan sözlerle (altyazı) çizilebileceği gibi sözler olmadan da çizilebileceğini söylemiştir. Ayrıca altyazısız karikatürde söze gerek olmadığını ve bu yazısız karikatürlerin dünyanın her yerinde anlaşılabileceğini belirtmiştir. Ancak çizgiyi anlayabilmek için çizgi dilini öğrenmiş olmak gerekmektedir. Nasıl ki bir sözcüğü anlayabilmek bile o sözcüğün anlamını biliyor olmaya bağlı ise karikatürcünün kullandığı karakter ve simgelerin de biliniyor olması gerekmektedir. Bazen bu karakter ve simgeler sanatçının üyesi olduğu toplumun tümünce dahi anlaşılmıyor olabilir. Bunlar evrensel olmadığı için çizgi dili de sanıldığınca evrensel değildir. Üstelik karikatürü anlamak için sadece çizgiyi okumak, çizgiyi anlamak da yeterli olmayabilir. Çünkü karikatür bir çizimden daha fazlası demektir. Karikatür hiçbir zaman düz okunmaz. Çizgiler üzerinde düşünerek karikatürü çözmek gerekir (Şenyapılı, 2003).

Her ne kadar karikatürde, karikatürist kendi bakış açısını yansıtmaya çalışsa da okuyucunun da kendi fikir yapısını oluşturmasını beklemektedir (Özer, 1985). Karikatürü eline alan kişi karikatüre baktıkça onu daha iyi anlayabilmek için sürekli kendi kendine sorular sorar ve sorulara verdiği yanıtlarla da yeni yeni düşünceler üretir. Böylece karikatürcü çizdiği karikatürle sadece bir şeyi ima etmiş olur, ona bakan kişi ise elindeki karikatürü çözümleyerek ondan bir sonuç çıkarır.

Küba atasözü der ki: "Bir desen bin sözden üstündür. Ama bunu başarabilmek için iyi bir karikatürcü olmak gerekir." İyi bir karikatür her şeyi açıkça ortaya koymalı ve bakan ya da okuyan kişi tarafından hemen anlaşılmalıdır. Karikatüre bakan kişi, mesajı çok kısa bir sürede kavrayabilmelidir. Bir karikatürist için de ne demek istediğini açıkça anlatabilmesi çok önemlidir (Şenyapılı, 2003). Bunun için çizerler, yazıyı, karikatürün daha kolay kavranması için kullanırlar. Yazıyla karikatürlerde verilmek istenen ileti hemen beliriverir. Yani okuyucu çizgiyi yazının yardımıyla daha çabuk kavrar. Eğer karikatür yazısızsa, okur iletiden de uzaksa konuyu daha zor kavrar. Ancak yazılı karikatürlerle ileti daha çabuk ve kolay olabilir. Günlük yaşamda aynı dili konuşan ve okuyan kişiler için yazılı ya da yazısız olması fark etmez karikatür kavranabilir. Ancak aynı dilin içinde olan, fakat okuma yazması olmayan kişiler yazılı karikatürü hemen kavrayamayabilirler (Efe, 2005).

Baysal ve Tanrıkulu (2021) karikatürün özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Karikatür yaratıcılık isteyen bir sanat dalıdır.
- Karikatür insanları, varlıkları, olayları, duygu ve düşünceleri konu alır.
- Karikatürler yazılı veya yazısız olabilir.
- Karikatürde genellikle çizgiler kullanılır. Ancak bunun yanı sıra çeşitli boyalar ve teknikler (kolaj vb.) de karikatüre uygulanmıştır.
- Karikatürde abartma ve çarpıtma vardır.
- Karikatürde olağanla çelişen tutarsızlıklar yer alır.
- Karikatürde çizgi, mizah, düşünme ve abartı unsurları vardır.
- Karikatür aynı zamanda bir iletişim şeklidir.
- Karikatürler iki boyutlu bir görsel materyaldir.
- Karikatürlerde eleştiri, güldürü ve/veya hiciv olabilir.
- Karikatürler eğlendirmek, güldürmek ve/veya düşündürmek amacıyla çizilebilir.
- Karikatür evrensel bir dildir.
- Karikatürü okuyabilmek, karikatürün/karikatüristin verdiği mesajı anlayabilmek kültürel bir birikim gerektirir.

Özetle bu çalışmada kullanıldığı şekliyle karikatür, okurunu (bakarını) düşündürmek ve ona bir mesaj vermek amacıyla insana ve hayata dair konuların biraz abartı biraz da hicivle ele alınarak çizgiye dökülmesi ile oluşturulmuş iki boyutlu bir görsel materyaldir.

2.3.1. Karikatürün Tarihçesi

Karikatürü andıran ilk desenler, paleolitik çağın insanlarının mağara duvarlarına yaptıkları ancak ne amaçla yapıldığı bilinmeyen desenlerdir. Mağara duvarlarına yapılan bu desenlerden sonra neolitik çağın sanatçıları da vazolarda abartılı ve gülünç desenler yapmayı sürdürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar tarafından karikatüre yönelik çalışmalara Eski Mısır'da (İ.Ö. 1370) rastlandığı da söylenmektedir (Özer, 1998). Karikatürün elle tutulur belgelere dayanarak başlama zamanı için Rönesans'tan sonradır denilebilir. Buna rağmen elimizde 1600'den önce çizilmiş bir portre karikatürü bulunmamaktadır. 1600'lü yıllarda İtalyanlar hayvan başlı insan figürlerine "*caricaro*" demişlerdir (Orhan, 2018). Ancak günümüzde tanımladığımız karikatürün başlangıcı 17. yüzyıldır. 17. yüzyıla kadar sadece portre olarak değerlendirilen karikatür daha sonra konulu anlatıma dönmeye başlamıştır (Özer, 1994).

17. yüzyılın sonuna doğru karikatür kelimesi, zamanla İtalya'dan dünyanın diğer Avrupa ülkelerine taşınmıştır. Önce İngiltere'de kullanılmaya başlanmış ve demokratik rejimin kurulmasıyla özgürlük kazanan basın sayesinde de buraya yerleşmiş ve gelişmiştir. Özellikle William Hogorth'ın yapmış olduğu karikatürlerin, İngiliz karikatürünün gelişimine çok katkısı olmuştur. Roma'da yaşayan Pier Leone Ghezzi yapmış olduğu çizimlerle 18. yüzyılda karikatür sanatına büyük katkı sağlamıştır. Zamanla karikatür dergileri ve gazeteler sayıca çoğalmış ve başka ülkelerde de bu tür yayınlar artmıştır (Meydan Larousse, Cilt 10; akt. Gökbulut ve Kuş, 2016).

19. yüzyılda ise karikatür sanatı altın çağını yaşamış, en büyük gelişme de Fransa'da olmuştur. Napolyon döneminde karikatür tamamen bir tutku olarak görülmüş ve bu yüzden ayrı bir Fransız Okulu açılması uygun görülmüştür. Charles Philppon (1804) tarafından ''*La Caricature*'' adlı ilk mizah dergisi çıkmaya başlamıştır (Meydan Larousse, Cilt 11; akt. Gökbulut ve Kuş, 2016). Karikatürün bu altın çağı, 19. yüzyıl sonlarında doruğa yönelmiş, 20. yüzyıl başlarında özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, siyasal alanda meydana gelen değişiklikler ve karikatüre, gazete ve dergilerde

çok yer verilmemesi nedeniyle bir gerileme dönemine girilmiştir. Karikatür sanatı bu gerileme döneminden sonra, yeniden canlanmaya başlamıştır (Turan, 1975).

İkinci Dünya Savaşı'na kadar söze ağırlık veren karikatür, bu tarihten sonra biçimde ve içerikte çeşitlilikler göstermeye başlamıştır (Özer, 1994). Amerika'da New Yorker dergisinin çevresinde toplanan sanatçılar yazısız karikatüre yönelmişlerdir. Çizgilerini sadeleştirmişlerdir. Bu dönemde gülmecenin konusu, abartmalardan değil çizgilerden oluşmuştur. Karikatürcüler insanların budalalıklarını konu edinmiş ve daha çarpıcı, daha yıkıcı yollar kullanmışlardır (Özer, 1998). Bugün dünyada yaygın olan karikatür akımında, söz ikinci planda kalmış ve yazı olmadan da karikatürler yapılmıştır. Yazının ikinci planda kalması ve çizginin daha sade ve ön planda olması ile yenilikçi karikatürcülerin karikatürlerinde vurucu, şaşırtıcı, çirkin, iğrenç konular ve çizgiler de ön plana çıkmıştır (Baran, 2009; akt. Gökbulut ve Kuş, 2016).

Mizahın çizgilere dökülmesiyle oluşturulan karikatür, Türkiye'de diğer mizahi alanlara rağmen daha geç ortaya çıkmıştır (Orhan, 2018). Semih Balcıoğlu (1983) Osmanlı İmparatorluğu'nda dinsel etkilerle konulan resim yasağının bu gecikmenin ilk ve en önemli nedeni olduğunu ifade etmekte, batıya kapalı bir ulus oluşumuzu, eğitimin tümüyle dinsel temellere bağlı oluşunu ve sanatçının doğrudan doğruya sarayın hizmetinde olmak zorunluluğunu da diğer nedenler arasında saymaktadır (Özer, 1994). Bizde ilk karikatür yazılı basının ortaya çıkmasından sonra görülmüştür (Kar, 1999). Türk karikatüründeki gelişim ve değişim aşamaları incelendiğinde ilk karikatürün 1867 yılında "İstanbul" adlı gazetede yayınlandığı, ilk profesyonel karikatürcünün Ali Fuat Bey olduğu görülmektedir (Özer, 2004). Türk karikatür tarihindeki ilk mizah dergisi ise Teoder Kasap'ın 1870 yılında yayımladığı Diyojen dergisidir (Uçan, 2013).

Diyojen'le başlayan dergicilik serüveni ve daha sonra yayınlanacak diğer dergilerde çalışan isimsiz karikatürcüler, Rum ve Ermeni kökenli Osmanlılar ve Cemil CEM Türk karikatürünün öncüleri olmuşlardır. Kurtuluş Savaşı'nın son döneminde, Refik Halit Karay tarafından yayınlanan AYDEDE dergisi (1922) gerek yazılarıyla ve gerekse Rıfkı'nın çizdiği karikatürlerle Padişah tarafını tutmuş, Atatürk ve Ankara Hükümeti'ne karşı bir tavır sergilemiştir. Herkesin bildiği gibi Kurtuluş Savaşı'nı başarıyla tamamlayan Atatürk ve arkadaşlarından korkan AYDEDE yazar ve karikatürcüleri, ülkeyi terk etmek zorunda kalmışlardır. Osmanlı topraklarında yasaklandığı için Jön Türk hareketiyle Avrupa kentlerinde Türk karikatürü gelişmesini sürdürmüştür. Ancak

1928 yılında Türkiye'de yapılan Harf Devrimi ile Arap harfleri basın-yayın ortamından kalkmış yerine Latin Alfabesi kullanılmaya başlamıştır. Latin harflerle yayınlanan gazeteler birdenbire okuyucularını yitirmiş, kapanma tehlikesi geçirmişlerdir. AKŞAM gazetesi yöneticileri Cemal Nadir adlı bir karikatürcüyü gazetelerine davet ederek, görüntü zenginliği ile satışın düşmesini önleme kararı almış ve başarılı olan Cemal Nadir Güler'le günlük karikatür artık Türk gazetelerinin vazgeçilmez ögesi olmuştur (Özer, 2004). Böylece gelişimi gecikmeli olan Türk karikatürü, 1940'lı yıllardan itibaren ülkemizde gelişme kaydetmeye başlamıştır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Turhan Selçuk, Saul Steinberg'den etkilenerek sade ve yalnız çizgilerle yazısız (çizgide mizah/ çizgi Mizah) karikatürü benimsemeye başlamış, bu anlayış bazı arkadaşları tarafından da kabul görmüştür. "50 Kuşağı" adı verilen kuşak ile Cumhuriyetin temelleri sağlamlaştırıldığı yıllarda Türk karikatürü de 1950'li yıllarda kendini yenilemeye ve gelişim göstermeye başlamıştır. Bu dönemde güçlenmiş, özgünleşmiş ve kendine has anlatımıyla bu dönemde yerini almıştır (Uçan, 2015).

"Toplumcu gerçekçilik" tezini savunan 1950 Kuşağı karikatürcüleri, kurulu düzeni eleştirerek toplumun ezilen kesimlerinin, hatta ezildiklerinin farkında olmayan kaderci halkın savunuculuğunu yapmışlardır. Turhan Selçuk, Semih Balcıoğlu, Selma Emiroğlu, Mim Uykusuz, Ferruh Doğan, Nehar Tüblek, Ali Ulvi Ersoy ve bu gruba dahil diğer karikatürcüler karikatür sanatında kalıcı eserler yaratarak evrensel örnekler vermişlerdir. Ancak 1960'tan sonra karikatür, giderek soyut bir grafik sanat düzeyine gelmesi, anlatımını karmaşık simgeler ve çizim teknikleriyle iletir olması nedeniyle bir duraklama dönemine girmiştir. "Karikatür çizgiyle gülmece yapma sanatı"dır düşüncesi yerini, "karikatür güldürmez düşündürür" düşüncesine bırakmış, gülmecesi sınırlı bu yaklaşım da geniş izleyici kitlesi tarafından benimsenmemiştir. Konu ya da anlatım yolu bulamayan karikatürcüler güncel olayları resimlemekten ileri geçemeyen yapıtlar üretir olmuşlardır. Bu dönemin sonlarında, 1969'da Semih Balcıoğlu, Turhan Selçuk ve Ferit Öngören Karikatürcüler Derneği'ni kurmuşlardır. Daha sonra da 1970'lerin başında karikatür tekrar kendini yenileme sürecine girmiş ve büyük bir yaygınlık kazanmıştır. Pek çok kişi için özellikle de gençler için bir anlatım, bir dışavurum aracı olmuştur. Bu yıllarda Türkiye'de köyden kente göçler yoğunlaşmış, köylü-kentli kültürü birbirine karışmış, bu kültür ile sanatsal yanı ağır basan yazısız karikatür anlayışı yeni nesle ağır gelmiştir. 1950 Kuşağı karikatürcülerden biri olan Oğuz Aral yolunu değiştirerek

popüler karikatürü canlandırmış ve kendi anlayışında başarılı da olmuştur. Nitekim 1975'te de İstanbul'da, Tepebaşı'nda Türkiye'nin ilk Karikatür Müzesi kurulmuştur (Uçan, 2015).

Türkiye'de karikatürde ilk örneklerin verilmeye başlandığı Cumhuriyet öncesi dönemden 1980'lere kadar uzanan tarihsel aralık analog dönem olarak kabul edilebilir. 1980'ler sonrası bilgisayar teknolojisinin kendini göstermeye başlaması ile birlikte dijital döneme geçilmiştir. Bilgisayar teknolojisinin varlığını bu denli hissettirdiği yıllarda, Türkiye'de karikatürde biçimsel ve içeriksel değişimlere uğramıştır. Dijitalleşmenin karikatür üzerindeki etkinliğini en çok arttırdığı dönem ise 2000'li yıllardır. 2000'li yıllar ile birlikte, popüler mizah dergileri Uykusuz, Penguen, Gırgır ve Leman gibi dergiler basılı ya da analog yayınları dışında kendi web sitelerini kurmuşlar ve dergilerinin bilgisayarlara indirilebilir formatların düzenlemişlerdir. Bunun yanı sıra, karikatürler sosyal paylaşım sitelerinin vazgeçilmezleri arasında yer almış, sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla okurların karikatürler üzerine yorumlar yapabildiği ve dönüşler alabildiği, interaktif bir iletişim ortamı oluşmuştur. İletişimin matematikselleşmesi, bir iletişim dili olarak karikatür sanatında da etkilerini göstermiştir (Uçan, 2015). Karikatürün Türkiye'deki tarihsel gelişimi incelendiğinde dünyadaki süreç ile paralellik göstermediği görülmektedir. Türk karikatürü gerek siyasi gerekse sosyal olaylardan etkilenip zaman zaman gerileme yaşamıştır.

2.3.2. Karikatür Türleri

Karikatürler farklı biçimlerde tanımlandıkları gibi biçimsel açıdan, yapısal açıdan ve hazırlanış amacına bağlı olarak da farklı sınıflandırmalara sahiptir.

Vladimir Kazanevsky "Doğu Avrupa Ülkelerinde Karikatür Sanatının Belirli Özellikleri" (1998) adlı çalışmasında karikatürleri üç gruba ayırmıştır. Bu gruplamanın ilki, insanoğlunun felsefi sorunlarını yansıtan çizimlerdir. İkincisi, toplumun sosyal yapısını eleştiren karikatürlerdir. Üçüncüsü ise, sessiz/sözsüz mizah veya saf mizah'ı kapsayan karikatürlerdir. Tan Oral ise karikatürleri ikiye ayırır. Bunlardan ilki insanları düşünmeye yönelten, diğeri ise insanları eğlendirmeyi amaçlayan karikatürlerdir (Özşahin, 2009).

Karikatürler içerdikleri anlam bakımından dört farklı başlıkta sınıflandırılabilirler: Editöryal (politik) karikatürler, esprili-komik-mizahi (gag), açıklayıcı-aydınlatıcı (illustrative) ve Sanat Karikatürleri (Göçer ve Akgül, 2018).

Editöryal-Siyasi-Politik Karikatürler: Güncel olaylar üzerine görsel bir yansıma ortaya koyan yalnızca mizahî olmaktan öte hicvi de içeren karikatürlerdir. Genellikle karikatüristin politik bakış açılarını ortaya koyarlar. Esprisi gazete ya da dergi yöneticilerince oluşturulan karikatürlerdir.

Esprili-Komik-Mizahi Karikatürler: Genellikle bireyleri hicivsel olarak ele almak yerine insan tipleri ya da toplulukları ile alay eden, sadece güldürme amacı olan karikatürlerdir.

Açıklayıcı-Aydınlatıcı Karikatürler: Bu tür karikatürler öğrenme materyalleri ya da reklamlar ile bağlantılı olarak kullanılan onlara ilişkin önemli noktaları açıklayan yapıdadır. Eğitsel bir metni ya da reklamı güçlendirmek için gerekli olan süreçlerin görsel temsillerini sağlarlar. Son yıllarda eğitimde sıklıkla kullanılan kavram karikatürleri bu başlık altında ele alınabilir.

Sanat Karikatürleri (Humoristik Desen): Güldürme amacı ikinci planda olan, daha çok düşündürmeye yönelik çizilen karikatürlerdir.

Uslu ise karikatürleri ifade tarzı, tekniği ve kurgu-yapı özelliklerine göre sınıflandırmıştır (Uslu, 2004; akt. Uğurel ve Moralı, 2006):

- **İfade Tarzına Göre**

Yazılı Karikatürler: Daha çok günlük gazetelerde yayınlanan, geniş kitleleri hedefleyen ve çizgilerin yazılarla desteklendiği karikatürlerdir.

Yazısız (grafik-ciddi) Karikatürler: Evrensel olma ve sanatsal kaygı taşıyan, yazının mümkün olan en az düzeyde kullanıldığı ya da hiç yer almadığı karikatürlerdir.

- **Tekniğine Göre**

Renkli Karikatürler: Yazı ve çizgilerin kuru, pastel, guaj vb. boyalar ile renklendirilerek sunulduğu karikatürlerdir.

Siyah-Beyaz Karikatürler: Beyaz zemin üzerinde siyah çini mürekkebi kullanılarak üretilen karikatürlerdir.

- **Kurgu-Yapı Özelliğine Göre**

Tek Kare Karikatürler: Esprinin tek bir karede (bir aşamada) anlatıldığı karikatürlerdir.

Bant Karikatürler: Belirli mekânların, tiplerin bulunduğu, seri olarak çizilen bir olay örgüsü içeren karikatürlerdir biçiminde sıralanabilir.

Eğitim açısından kullanılacak karikatürleri de dikkat ve eğlenceye yönelik karikatürler, araştırma ve düşündürmeye yönelik karikatürler ve kavram karikatürleri olmak üzere üç grupta toplayabiliriz (Uğurel ve Moralı, 2006):

Eğlence ve Dikkat Çekme Yönü Öne Çıkan Karikatürler: Daha çok güldürme, güldürürken de düşündürme amacı ile hazırlanırlar. Bu karikatürlerin asıl özelliği eğlendirici bir biçimde anlatılmak istenenin verilmesidir. Verilmek istenen mesajın daha çok abartılı veya hiciv edilebilecek yönlerinin işlendiği karikatürlerdir.

Tartışma, Beyin Fırtınası, Araştırma ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler:

a) Hiciv ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler: Bu karikatürlerde amaç verilmek istenenin akıl yürütmeyle kazandırılmak istenmesidir. Daha çok belli olay ve durumlarla ilişkili, önemli noktaların vurgulandığı ve bunun yanında kişinin beyin fırtınası yapmasının da sağlandığı karikatürlerdir. Bu ve benzeri karikatürler ile öğrencilere kısa süreli beyin jimnastiği yaptırtılabilir.

b) Kavram karikatürleri: Kavram karikatürleri günlük hayatta karşılaşılan bilimsel bir olayla ilgili üç, dört veya beş karakterin değişik fikirler sunduğu, olaya ilişkin farklı bakış açıları getirerek yaptıkları tartışmanın resimle ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tartışmada, her bir karakter farklı bir düşünceyi savunmaktadır. Tartışmada sunulan fikirlerden biri, bilimsel doğru kabul edilen düşünce biçimini, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan, ancak öğrencilerin kendilerine has biçimde oluşturdukları düşünce biçimlerini temsil etmektedir. Bu düşünce biçimleri bilim adamları tarafından kavram yanılgıları olarak kabul edilmektedir (Tokcan ve Alkan, 2013). Daha açık bir ifadeyle kavram yanılgıları, öğrencilerin ön bilgilerinde yer alan, bilimsel olarak kabul

edilmiş doğrulara ters düşen bilgiler ya da bilişsel şemalar arasında kurulan yanlış ilişkiler olarak ifade edilebilir.

Bu karikatürler, konuşmaları karikatürize biçimde konuşma balonları içinde sunan "görsel anlaşmazlıklar" olarak nitelendirilebilir. Burada bütün görüş açıları farklı olarak ele alınır ve bu farklılıklar öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarını sağlar. Öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkaracak bir tartışma ortamı meydana getirirler. Kavram karikatürlerinin en iyi yaptığı şey ortaya bir tartışma koymak, kavramsal tartışmaya davet etmek ve derse katılımı arttırmaktır. Öğrencilerin karşılaştırma yapması ve farkları görmesine, kendilerini karikatürdeki karakterlerle özdeşleştirip kanıt aramalarına ve kendi düşüncelerini doğrulamalarına ön ayak olurlar (Dabell, 2008; akt. Topçubaşı ve Polat, 2014). Bu nedenle diğer karikatürlerden daha kullanışlı ve etkili bir yapıya sahiptirler.

Kavram karikatürlerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Keogh ve Naylor, 1999; akt. Topçubaşı ve Polat, 2014):

- Kavram karikatürleriyle bilimsel düşünceler günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilerek aktarıldığı için özgüveni az olan öğrencilerin bile konuyla ilgilenmesini sağlar.
- Bilimsel görüşleri de içeren farklı görüşlere yer verir.
- Boş bir konuşma baloncuğu bulunur, daha önce diyalogda açıklanmamış farklı fikirlerin olduğuna dair izlenim verir ve alternatif fikirler bulmaları konusunda öğrencileri teşvik eder.
- İfadeler günlük konuşma dilinde yazılır.
- Tüm alternatif görüşler eşdeğer statüdedir. Bütün görüşlerin geçerli olabileceği vurgulanarak öğrencilerin özgüvenleri desteklenir.
- Konuşma balonları, yaygın kavram yanılgılarını içerir ve öğrencilerin zihinlerinde oluşabilecek kavram yanılgılarını önlemeye yardımcı olur.

Şekil 2.10.'da, Keogh ve Naylor (1999) tarafından geliştirilen bir kavram karikatürü yer almaktadır:



Şekil 2.9. Kavram Karikatürü Örneği (Tokcan ve Alkan, 2013).

Öğrenme sürecinde öncelikle öğrencilere kavram karikatürleri sunularak öğrencilerin kavram karikatürlerinde işlenen olaya ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmektedir. Kavram karikatürlerinin öğrencilerin önceki bilgilerini ve deneyimlerini harekete geçirmek için yoğun teşvik sağlayabildiği ifade edilmektedir. Bu aşamada öğrenciler kendi düşüncelerini ve önceki bilgilerini sorgulayarak durumu açıklamaya çalışırlar. Sonrasında ise öğrenciler hangi karakterin görüşüne katıldıklarını ifade ederek katılma nedenlerini açıklarlar. Son aşamada ise öğrenciler sorunu çözüme ulaştırmaya ve bilimsel anlamda kimin doğru söylediğine karar vermeye çalışırlar. Bu bağlamda Naylor ve Keogh (1999)'un da belirttiği gibi kavram karikatürlerinin kavramsal yapılandırmayı arttırabilen özgün ve teşvik edici bir görsel araç olduğu söylenebilir (Evrekli ve Balım, 2015).

Kavram karikatürleri öğrencilerin derse daha aktif katılımına olanak tanır ve aynı zamanda öğrencileri karşılaştıkları durumları sorgulayarak bilimsel yöntemi kullanmalarına teşvik eder. Bu karikatürler öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarma ve sınıf içinde tartışma ortamı yaratma gibi konularda kullanılmasının yanı sıra kavram yanılgılarının belirlenmesinde ve giderilmesinde de kullanılmaktadır. Direk olarak doğru yanıtı öğrencilere vermediğinden dolayı, öğrencilerin var olan yanlış görüşleri ve kavram yanılgılarını, tartışma ve bilişsel dengeleme süreci yardımıyla değiştirebilir. Bu nedenle kavram karikatürleri öğrencilerin düşüncelerinin değiştirilmesine ve geliştirilmesine yol açan bir uyarıcı olarak işlev görür ve öğrencilerin kendi

düşüncelerini sorgulamalarına, ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olmaktadır (İnel, Balım ve Evrekli, 2009).

Öğretmenlerin kavram karikatürlerini kullanmalarının en genel sebepleri şu şekilde sıralanabilir (Naylor ve Keogh, 2004; akt. Demir, 2008):

- Öğrencilerin fikirlerini netleştirmek (kesinleştirmek).
- Öğrencilerin fikirlerine meydan okuyarak geliştirmek.
- Alternatif bakış açıları geliştirmek.
- Tartışma için uyarıcı sağlamak.
- Öğrencilere kendi sorularını sormaları için yardımcı olmak.
- Araştırma için başlangıç noktası sağlamak.
- Katılımı yükseltmek ve motivasyonu arttırmak.
- Bilimsel fikirleri günlük durumlara uygulamak.
- Farklılaşmayı sağlamak.
- Dili geliştirmek ve okuryazarlık öğretimine yardımcı olmak.
- Materyali büyütme (genişletme) ya da pekiştirme aktiviteleri olarak kullanmak.
- Bir konunun sonunda özetleme yapmak.
- Karikatürler çizerek öğrencilerin kendi fikirlerini özetlemelerine olanak sağlamak.
- Ders dışı zamanların değerlendirilmesini sağlamak.
- Halkın bilime ulaşmasını desteklemek.

Alsaç (1994)'e göre karikatür iki ana kümeye ayrılır: Birincisi insanların gülünç anlatımı olan portre karikatürü, ikincisi ise olayların gülünç yanlarını ortaya koyan konulu karikatürdür. "Karikatürün Eleştirisi" başlıklı yazısında karikatürü; dergi ve gazete gibi yayınlarda basılıp çoğaltılmak amacıyla yapılan karikatür ve yarışma - sergi karikatürü olmak üzere iki guruba ayırmaktadır. Yarışma ve sergi karikatürlerini karikatürün daha incelmişi, evcilleşmişi ve salon karikatürüne dönüşmüşü diye nitelendirmektedir. Bu karikatürlerin sanatçılar tarafından üzerlerinde uzun süre çalışılarak birçok teknik ve yöntemin bir arada kullanılması ile yapıldığını, genellikle yazısız olduğunu, belli büyüklükte yapıldıkları için ebatlarının değiştirilemediğini, basılıp çoğaltılmaktan ziyade duvara asılmak için yapıldıklarını belirtmektedir (Alsaç, 1989). Ona göre karikatürcülerden bazılarının amacı güldürmek, bazılarının ise güldürmekle birlikte düşündürmek, bir mesaj iletmektir. Karikatür, geleneksel olarak toplumsal eleştiri amacına yönelik olduğu için o eleştiren bir sanattır ve eleştirisel güldürüye dayanır.

Hıfzı Topuz da karikatürü genel olarak iki ana grup olarak değerlendirir. Bu gruplardan birincisine "karikatür", ikincisine ise "humoristik desen" adını vermektedir.

Her ikisi de çizgi ile mizah yapma sanatını uygulamakla birlikte, birbirlerinden belirgin olarak ayrılmaktadır. Ali Ulvi Ersoy; humoristik desen adlandırması yerine sanat karikatürü adının uygun olacağını belirtmektedir. Birinci gruba giren karikatürler; dergi ve gazeteler için çizilmektedir, siyasal ve sosyal konuları işlemekte ve ömürleri kısa olmaktadır. Geniş kitleleri hedef olarak seçmekte, yazısı bol ve güldürü içerikli karikatürlerdir. Bu gruptaki karikatürler çizgisel abartmayı en uç noktasına kadar kullanmaktadırlar. İkinci gruba giren humoristik desenler ise geniş kitlelere seslenme, popüler olma kaygısı gütmezler, güldürme amacı ikinci plandadır, daha çok *düşündürmeye yönelik* çizilen karikatürlerdir. Politik olmayan konuları seçerler, abartmalar azdır, yazısı ya hiç olmaz ya da çok azdır. Kullandığı simgeler ve anlatım biçimi seçkin tabakaya seslenir ve anlaşılması zordur. Bu gruptaki karikatürler uzun ömürlü ve kalıcı eserlerdir. Çok yalın, sade ve az çizgili olabileceği gibi taramalı, ışık gölge kurallarına uyan bir çizgi anlayışını da kabullenebilmektedirler (Özer, 1998).

Çizildikten sonra izleyiciye ulaşabilmesi için gazetenin araç olarak kullanıldığı, Hıfzı Topuz'un sınıflandırmasına göre 1. gruptaki Günlük Gazete Karikatürlerinde karikatürcüler, sanatlarını dört türde uygulamaktadır. Bunlar; Gülmece Deseni, Karikatür, Bant Karikatür ve Çizgi Öykü'dür (Özer, 1998).

Gülmece Deseni (Vinyet): Süreli yayınlarda fıkra, öykü, röportaj ya da herhangi bir araştırma yazısını süslemek için karikatür çizgisiyle yapılan desenler bu gruba girmektedir. Başlı başına bir anlam ifade etmemekle birlikte yazıya destek öğesi olmaktadırlar.

Şekil 2.10. Hakkı Uslu Tarafından Çizilmiş Vinyet Örneği (Göçer ve Akgül, 2018).



Karikatür: Buna tek kare karikatür de denmektedir. Günlük bir olayın, bir karede mizahsal yorum yapmak adına çizilmesi şeklindeki karikatürler bu gruba girmektedir. En çok kullanılan ve hemen her gazetede görülen bir türdür. Gazete karikatürü denince ilk akla gelen de budur. Günlük gazete karikatürcüsü siyasal, sosyal ya da günlük olayları kendi anlayış ve yorumuna göre çizip okuyucuya ulaşmak ister. Bu karikatür yazılı ya da yazısız olabilmektedir. Ancak bu kesin bir kural değildir. Gerekli ise yazı da kullanılabilmektedir. Günlük gazete karikatürleri, her gazetenin kendi anlayış ve değerlendirişine göre gerek büyüklük ve gerekse gazetedeki yeri açısından farklı şekillerde okuyucularına sunulmaktadır.

Bant Karikatürleri: Batılıların "strip" adını verdikleri bu tür, bir karede tamamlanamayan karikatürleri kapsamaktadır. İki, üç zaman zaman daha çok kareden oluşan bant karikatürlerin ilk kareleri olayın hazırlayıcı bölümünü oluşturmakta, asıl vurucu espri son karede verilerek karikatür tamamlanmaktadır.

Çizgi Öykü, Çizgi Roman: Kısa bir öykünün ya da romanın karikatür çizgileriyle baştan sona bir kamera ile çekiliyormuşçasına oluşturulan karikatürler bu gruba girmektedir.

Tüm bu sınıflandırmalara bakıldığında karikatürün iki ana yöne doğru ilerlediği görülmektedir. Biri tüketip atılacak, gülünüp geçilecek eğlendirmeye yönelik tür, diğeri "Grafik Mizah" denilen, değeri her zaman geçerli, yazı kullanılmadığı için aynı zamanda evrensel olan tür. Bu ikincisi güldürmeyi ilk plana almaz, bu tür için fikir ve anlam önemlidir. Bazen gülümsetir, bazen hiç gülümsetmez, insanın kafasında şimşekler çaktırır, kara mizah örneğidir (Efe, 2005).

Bu araştırmada kullanılan karikatürler;

- Uğurel ve Moralı'nın (2006) *"**Hiciv ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler**"* olarak tanımladığı karikatürlerdendir. Bu karikatürlerde amaç verilmek istenenin akıl yürütmeyle kazandırılmak istenmesidir. Daha çok belli olay ve durumlarla ilişkili, önemli noktaların vurgulandığı ve bunun yanında kişinin beyin fırtınası yapmasının da sağlandığı karikatürlerdir. Bu ve benzeri karikatürler ile öğrencilere kısa süreli beyin jimnastiği yaptırtılabilir.
- Uslu'nun (2007) sınıflandırmasında ise;

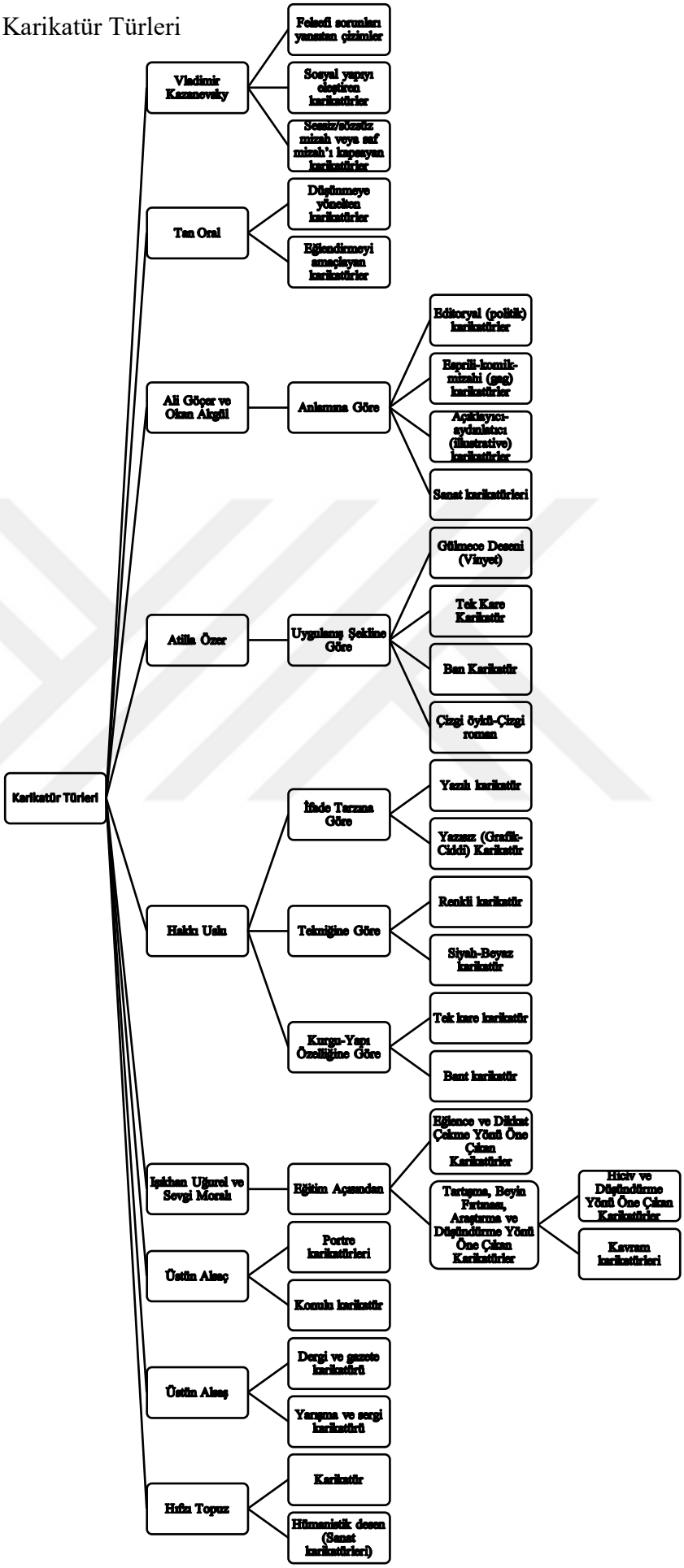
a) İfade tarzına göre *"**Yazısız (grafik-ciddi) Karikatürler**"*dendir**.** Bu karikatürler evrensel olma ve sanatsal kaygı taşıyan, yazının mümkün olan en az düzeyde kullanıldığı ya da hiç yer almadığı karikatürlerdir.

b) Tekniğine göre *"**Renkli Karikatürler**"* ve *"**Siyah-Beyaz Karikatürler**"*dendir.

c) Kurgu-Yapı özelliğine göre *"**Tek Kare Karikatürler**"* dendir.

Tablo 2.9.'da yukarıda açıklanmış olan bütün karikatür sınıflandırmalarına yer verilmiştir.

Tablo 2.9. Karikatür Türleri



2.3.3. Karikatürün Eğitimde Kullanımı ve Önemi

Uslu (2007), *"Karikatür bakmayı değil görmeyi sağlar. Sanatıyla toplumun olumlu yönde ilerlemesini, bireylerin aydınlanarak, sorunları sezip bunları çözebilecek yeterliliğe gelmesini amaçlar."* der. Yaşadığımız yüzyılda eğitim, bireyi sadece bilgi ile donatan değil daha karmaşık ve nitelikli bir yaşama hazırlayan süreçtir. Bu nedenle yeni öğretim programları öğrencileri her yönüyle hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Bireyin sezgi kabiliyetini geliştirmek bu anlamda çok önemli bir eğitim faaliyetidir. Bunun yolu da öğrencileri sanat eserleri ve sanat faaliyetlerine yakınlaştırmaktan geçer. Çünkü sanat, bireyin duygu dünyasına seslenerek sezgilerini geliştirici ve zenginleştirici işlevlere sahiptir.

Sanatın her alanından faydalanmak günümüz eğitim anlayışında önemli bir yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda eğitimde grafik öğelerinin de önemli bir yeri vardır. İşte hem bir sanat dalı olması hem de görsel bir anlatımı olması nedeniyle karikatür eğitimde kullanım imkânı olan bir araçtır. Gerçekçi bir yaklaşımla bakılacak olursa hiçbir araç karikatür kadar öğretimi ilginç kılmaz. Çünkü karikatür göze hitap eder, motivasyon sağlar ve tartışma fırsatı yaratır. Bu nedenle görsel anlatım içerisinde çağımızın en dinamik sanat dalı sayılan karikatürün çarpıcılığı tartışılamaz.

Karikatürün kullanım amaçları çok çeşitlidir; politikada etkin bir silah, pazarlamada satış aracı, halkla ilişkilerde tanıtım etkeni olarak kullanılabilir. Karikatürün tanıtma, haber verme gibi işlevlerinin yanı sıra eğlendirme, tabuları ve mitosları yıkma, karşı çıkma, estetik kaygı ve en önemlisi de eğitim gibi işlevleri vardır. Karikatür, toplumun bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesinde bir araç olma özelliği taşımaktadır (Özer, 1994). Çünkü karikatür, aynı zamanda didaktik bir sistemdir. Okuma yazma bilmeyenlerin de karikatürü anlayabileceği göz önünde bulundurulursa, en karmaşık veya en basit her alanda ve her konuda bir şeyler öğretmek amacıyla karikatür kullanılabilir (Topuz, 1986). Karikatürler, kelime ve sembolleri aracılığıyla herhangi bir konu ile ilgili bilgiyi, resim içine sıkıştırıp yazılı bir metin kadar etkili olacak şekilde özet halinde verebilir.

Gerek tarihsel gerekse aktüel tüm konular karikatürle, karmaşıklıktan ve soyutluktan arındırılmaktadır. Karikatür gibi bir görsel yardımcı, eğitimin yazı tahtası üzerindeki işini fazlasıyla kolaylaştıracaktır. Örneğin; bir derste belli bir konu işlenirken giriş bilgileri olarak sunulan genel açıklamalarda veya konuya başlangıç noktası olarak

yapılan girişlerde karikatür bir provokasyon, zihinleri harekete geçirecek bir dürtü olarak kullanılabilir. Özellikle Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya gibi derslerde, karikatür iyi bir araç olarak değerlendirilebilme potansiyelini taşımaktadır (Özer, 1994).

Karikatürler, eğitimsel amaçlar için değişik şekillerde kullanıla gelmiştir. Bunlar, okuma becerilerinin (Demetrulias, 1982; akt. Altun, 2014) ve kelime dağarcığının geliştirilmesi (Goldstein; akt. Altun, 2014); problem çözme (Jones, 1987'den akt. Altun, 2014) ve düşünme becerileri (De Fren, 1988; akt. Altun, 2014); motivasyonu arttırma (Heitzmann, 1989; akt. Altun, 2014); anlaşmazlıkları çözme (Naylor ve McMurdo, 1990; akt. Altun, 2014); sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmeyen bilimsel bilgiyi ortaya çıkarma (Guttierrez ve Ogborn, 1992; akt. Altun, 2014) ve bilimsel fikirleri ulaşılabilir-faydalanılabilir yapma (Peacock, 1995; akt. Altun, 2014) gibi konulardır.

Karikatürlerin öğretimde kullanımında iki önemli husus vardır. Dougherty (2002) bunları "Doğru karikatürü seçmek" ve "Doğru soruları sormak" şeklinde ifade etmiştir. Karikatürden istenen yararın sağlanabilmesi için karikatürün seçimi konusunda özenli davranmak gerekir. Seçilen karikatürün mizahi değerinden çok eğitimsel değerinin olmasına, doğru bir bilgi kaynağına dayanmasına ve ahlaki bir amaç taşımasına dikkat edilmelidir. Uygun karikatür seçimi gerçekleştikten sonra doğru soruları sormak, karikatürleri sınıfta kullanmanın diğer önemli unsurudur. Bunun için öncelikle karikatürle ilgili genel sorular (Karikatürdeki kimdir? Karikatür neyle ilgilidir? vb.) ve daha sonra da dersin hedeflerine hizmet edecek şekilde karikatürde ele alınan konuyla ilgili spesifik soruların hazırlanması gerekmektedir (Altun, 2014). Karikatür ile ilgili sorulacak genel sorularla öncelikle öğrencilerin ellerindeki görselle etkileşime girmeleri sağlanır. Sonrasında da karikatürden hareketle dersin kazanımlarına uygun sorular yöneltilerek müfredat işlenmiş olur.

Eğitimde algının önemli bir yeri vardır. Bir şey algılanamazsa eğitim sürdürülemez. Dersin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin dikkatlerinin bir noktada toplanması gerekir. Durağan haldeki insan beyni, karikatür kullanılarak harekete geçirilebilir. Dersin başında, konu ile ilgili olacak şekilde, öğrencilere gösterilecek bir karikatür öğrencileri güdülemenin yanı sıra konunun da daha iyi hatırlanmasını sağlar. Çünkü karikatür sayesinde öğrencinin ders içinde dikkati dağılsa bile öğrenci gördüğü karikatürü anımsayıp, konunun karikatürle bağlantısını hemen kurabilir. Böylece hem

konuyu kolayca kavramış olur hem de öğrendiklerini unutmaz. Eğer derste iyi güdüleme yapılmışsa, konu çabuk hatırlanır. Zamanla konu unutulsa bile karikatür anımsanınca, konu yeniden zihinde belirlenebilir. Karikatürlerle eğitimde öğretmen, konunun çabuk kavranmasını istiyorsa güdülemeyi uzatmadan yazılı karikatürün yardımıyla konuyu verebilir. Zaten yazılı karikatürde ileti çabuk alınacağından tartışmalar çok sürdürülmez. Ama öğretmen, konu üzerinde tartışma açmak, konunun değişik boyutlarını kavratmak istiyorsa yazısız karikatür kullanabilir. Ancak eğitim hayatının her basamağında bir araç olarak kullanılabilecek olan karikatürün, derste işlenen konu ile ilişkilendirilerek seçilmiş olması çok önemlidir. Aksi takdirde karikatür yazılı da yazısız da olsa hiçbir işe yaramaz. Karikatürle eğitimde dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta; bu motivasyon süresinin konunun başında olması ve çok uzatılmamasıdır. Bu süre uzatılırsa ve öğrenci mesajı algılamada zorlanırsa dikkat dağılır, mesaj yorumlanamaz ve amaca ulaşılamaz. Öğretmen bu konuda dikkatli olmalı böyle bir şeyi hissettiği an yorumlamayı kendi yapmalı ve algılayamayan öğrencileri yüreklendirerek onların da derse katılmasını sağlamalıdır (Efe, 2005). Derste aktif olan bir öğrenci karikatürün vermek istediği mesajı algılayıp, yorumlayabilir. Burada dikkat edilecek diğer bir husus da o karikatürlerin nasıl yorumlanabileceğinin öğrencilere öğretilmesidir.

Karikatürün seçiminden sonra uygun soruların sorulmasını kolaylaştıran ve karikatürlerin derslerde kullanılmasını daha sistematize eden çeşitli teknikler mevcuttur. Bu tekniklerden ön plana çıkanlar, karikatürlerin analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Karikatürü oluşturan temel unsurların bilinmesi karikatürün sağlıklı bir şekilde analiz edilmesini ve yorumlanmasını sağlayacaktır (Altun, 2014). Bunların yanı sıra hazır karikatür analiz formalarından da yararlanılabilir. Karikatürlerin analiz edilmesiyle ilgili olarak pek çok format kullanılmaktadır (Oruç, 2006). Fetsko (2001) da karikatürlerin analiz formu kullanılarak analiz yapılmasını önermektedir. Analizin aşamalarını ve amaçlarını ise şu şekilde ifade etmektedir (Avşar, 2007):

- Kritik yorumlama durumuna geç,
- Ana elementleri tanımla ve tartış,
- Başka çizgi resimlerle ve durumlarla kıyasla,
- Bu analiz işlemini, belirli bazı kritik düşünme yeteneklerini geliştirmek için kullan.

Analiz süresince geliştirilmesi istenen düşünme yetenekleri ise şöyle sıralanmıştır (Fetsko, 2001; akt. Avşar, 2007):

- Sonuçlara ulaşmak,
- Merkezi konuları tanımlamak,
- Mantıklı yargılar sunmak,
- Alternatifleri tanımlamak,
- Genellemeler yapmak,
- Anlam çıkarmak,
- Bilgiyi sentezlemek,
- Tutarlılığı kontrol etmek,
- İdeolojileri tanımlamak,
- Bilgi analizi yapmak,
- Sonuçları tahmin etmek,
- Sebep ve sonucu anlamak,
- Problemleri anlaşılır şekilde ifade etmek,
- Bilgiyi değerlendirmek,
- Çakışmaları tanımlamak,
- Zan (farz) edilen şeyleri tanımlamak,
- Kıyaslamalar yapmak.

Sınıf ortamında karikatürleri analiz etmenin yanı sıra yapılabilecek diğer bir çalışma da karikatürlerin yorumlanmasıdır. Heitzmann (1998), karikatürlerin yorumlanması sırasında bireylerin gereksinim duyabileceği bazı beceriler olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerden de 1'den 9'a kadar olanları "alt düzeyde düşünme dizisi", 9 ve 9'dan sonrakileri de "üst düzeyde düşünme dizisi" olarak kendi içinde ikiye ayırmıştır (Oruç, 2006):

1. Sanatkârı tanımak,
2. Başlığı yazmak,
3. Kaynağın yerini saptamak ve tanımak,
4. Karikatür (caricature) kullanımının farkında olmak,
5. Stereotipleri (klişe örnekleri) saptamak,
6. Tarihsel göndermeleri ve görüntüleri saptamak,
7. Konuyu ya da sorunu fark etmek,
8. Mizah ve mübalağanın kullanımını fark etmek ve önemini anlamak
9. Karikatürlerin gerçeği yansıtmayan genellemeler (örneğin klişeler) içerebileceğini anlamak
10. Mesajı ya da bakış açısını yorumlamak
11. İki ya da daha fazla karikatürün tekniklerini ya da mesajlarını karşılaştırmak
12. Sahip olduğu bakış açısına göre karikatüristin önyargısını yargılamak
13. Birisinin önyargısını açıklamak için uygun teknikleri kullanarak bir karikatür çizmek (kabul edilebilir figürler olmalı)
14. Karikatürün başyazısal fonksiyonunu anlama

Karikatürü yorumlamak, analiz etmeye göre daha üst düzey beceriler gerektiren bir süreçtir. Çünkü karikatür analiz edilirken sadece karikatürde yer alan bilgileri incelemek yeterlidir. Ancak karikatürün yorumlanması sürecinde ise sadece karikatür değil, karikatürü yapan karikatürist ve onun bakış açısı, yapılmasına sebep olan olaylar ya da durumlar, yapıldığı sosyal, siyasi, ekonomik vb. ortamlar gibi karikatürün içinde saklı olan çeşitli etkenler de göz önünde bulundurulur. Bu sebeple karikatürlerle çalışılırken sağlıklı yorumların yapılması için önce karikatürü analiz etme sonrasında karikatürü yorumlama çalışmalarına yer vermek gerekir. Yani analiz süreci yorumlamanın önkoşulu gibi düşünülebilir (Oruç, 2006).

Eğitimde karikatürlerin kullanımı sadece yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir. Karikatürler mizahın etkili bir biçimde kullanıldığı yerler olarak özellikle psikolojik etkileri açısından öğrenme ve öğretmede kayda değer etkilere sahip araçlardır. Öğretmenler, öğrencileri ile birlikte gülmek ve eğlenceli vakit geçirmek için de karikatürleri kullanabilirler. "Mutluluk ve Eğitim" adlı eserinde Nel Noddings eğitimin amaçları arasında mutluluğa mutlaka yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Altun, 2014). Belki de söz konusu bu etkilerden en çok faydalanılması gereken alan öğrencilerin özellikle korku, kaygı ve olumsuz tutum gibi nedenlerle beklenilen performansı gösteremedikleri dersler ve konular olmalıdır. Çünkü karikatürler sadece bilişsel öğrenmeler için değil, beceri ile değer ve tutum ediniminde de etkili bir şekilde kullanılabilecek materyallerdendir. Uslu (2007)'nun belirttiği gibi, karikatürler öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmekte; bu süreçte öğrenciler ayrıca kendini ifade edebilmekte, özgürce düşünebilmekte, hayal kurabilmekte, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmektedir (Yaman ve Öztürk, 2018).

Eğitimciler, eğitim sürecinde karikatürlerin, özgüveni yetersiz öğrencilerin düşüncelerini ifade etmede ve onları cesaretlendirmede bir motivasyon aracı olarak kullanıldığında faydalı olabileceğini, ayrıca öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde ve bilişsel kavrayış ve anlayışlarını denetleme noktasında da önemli bir unsur olabileceğini ifade etmişlerdir (Keogh ve Naylor, 2004; akt. Demir, 2008). Öğretmenler karikatürleri kullanarak, popüler kültürü ve güncel olayları sınıfa kolay ve etkin bir şekilde taşıyabileceklerini aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırarak keşfetme yeteneklerinin de gelişimini sağlayabileceklerini belirtmişlerdir (Alaba, 2007;

akt. Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014). Dietrich Grünewald "Ders İçinde Karikatür" adlı kitabında, karikatür eğitimi almış kişilere karikatürden yararlanarak ders verildiğinde o kişiler gerçeği ve özellikle o konudaki problemleri daha iyi anlama yoluna gidecektir. Karikatürü gerçeklikle bir arada değerlendirme gerekliliği bilinçli olmayı, demokratik değerleri bilmeyi ve hoşgörüyü gündeme getirecektir. Bunun sonucu olarak, karikatür yoluyla ders gören bir öğrenci, yöntem nitelikli olduğu takdirde öğrenme ve uygulama aşamasında demokratikleşme yolunda da olacaktır görüşünü savunmaktadır (Grünewald, 1979; akt. Özer, 2007).

Karikatürlerin değerlendirme sürecinde de oynadığı rol çok önemlidir. Gerek karikatürlerin analiz edilmesi gerekse yorumlanması birer değerlendirme çalışması olarak kullanılabilir. Verilen bir karikatüre başlık buldurmak, karikatürler üzerinden tartışma başlatmak, verilen konuya uygun olarak bir karikatür çizdirmek vb. gibi çalışmalar da karikatürlerin değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili örneklerdir (Heitzmann, 1979; akt. Altun, 2014).

Karikatürlerin sanatsal açıdan pek çok farklı unsuru içinde barındırması ve içerik yönünden de oldukça geniş bir alana hitap etmesi sebebiyle pek çok dersin amaçlarına hizmet edebilir ve bu derslerde pek çok farklı uygulama yapılabilir. Karikatürleri eğitimde önemli bir materyal yapan da bu özelliğidir (Altun, 2014). Kısacası karikatür, eğitimde gereklidir. Karikatürler ders konusu ile öğrenci arasında sıcak bir iletişim kurar ve onları derse bağlar. Karikatür ezbersiz eğitimin yolunu açacak bir araçtır. Karikatür, öğrencileri eğitirken aynı zamanda da güldürerek öğrenme işlevine hız kazandırır. Çocukların soyutlama gücü fazla olduğu için karikatürler hoşlarına gider. Karikatür ile eğitim uygulamaları bütün eğitim kurumlarında eksiksiz olarak yaygınlaştırılırsa başarı gözle görülür bir biçimde artacaktır. Ancak ne yazık ki karikatür, bugüne dek ciddiye alınmadığı için eğitim kurumları ezbersiz eğitimden kurtulamamıştır (Efe, 2005).

Eğitim sisteminde karikatürün bir araç olarak kullanılmasının gerekliliğini ve önemini Uslu (2007), şöyle açıklamaktadır:

- Karikatür eleştiriye dayalı bir sanat olarak sorunların ve olumsuzlukların tespitini ve dolayısıyla da çözüm yollarının üretilmesini beraberinde getirmektedir. Bu yöntemle karikatürün temelinde insanın ve toplumun eğitimi yatmaktadır.

- Karikatür ilgi süresi kısa ve kısıtlı olan çocukların dikkatlerinin çabuk dağılmasını ve sıkılmalarını engeller. Böylelikle çocukların o dersi sevmelerini de önemli bir katkıda bulunmaktadır.
- Temel bir ana fikri olsa da karikatür yoruma açık bir sanat olduğu için bireylerin aynı karikatürle ilgili farklı bakış açıları ve yorumları olabilir. Böylelikle öğrenciler hem insanlar arasındaki düşünce zenginliğini ve çeşitliliğini görme fırsatı bulur hem de grup olarak tartışmayı ve en doğru sonucu bulmayı öğrenmektedir.
- Karikatür, insanı ve insan yaşamını konu aldığı için her derste ve her konuda, öğretmenin planlamasına göre ister derse hazırlık aşamasında ister dersin işleniş aşamasında istenirse de dersin değerlendirilmesi kısmında kullanılabilecek bir araçtır.
- Karikatür görsel bir öğrenme aracı olduğu için ve karikatürle ders işlenirken öğrencilerin zihinsel çaba harcamaları gerekeceği için öğrenilenler daha kalıcı olacaktır.
- Karikatür sayesinde çocuğun muhakeme gücü geliştiği için çocuklar, olaylar arasında daha kolay neden sonuç ilişkisi kurabilir hale geleceklerdir.
- Karikatür, çocuğun çevresini ve içinde yaşadığı toplumu daha iyi tanımasına yardımcı olacaktır.
- Çocuğun toplumsal olaylara bakış açısını gelişecek ve bilinçlenmesi sağlanacaktır.
- Karikatür, öğrencilerin eleştirme, eleştiriye açık olma, özeleştiri yapabilme, sorunları görebilme ve bu sorunlar için çözüm üretebilme gibi davranışlar kazanmasına önemli katkıda bulunacaktır.
- Çocukların karikatürlerde ele alınan konular üzerinde düşünmeleri, tartışmaları, çeşitli ülkelerden karikatürlerle karşılaşmaları, daha kültürlü olmalarını sağlayacaktır.
- Karikatüre ilgi duyan, karikatür yeteneğine sahip olan çocukların ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

2.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımı

Sosyal Bilgiler dersi, insanın toplumsal yaşama uyumunu sağlamada etkin bir role sahiptir. Bu sebeple dersin amaçlarının en temelleri arasında öğrencilere yaşamla ilgili temel becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak vardır (Köseoğlu, 2014). Karar alma, bilgiye dayalı problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme de bunlar arasından ilk akla gelenlerdir.

SBDÖP'de belirlenen bu hedeflere ulaşmada, pek çok farklı yöntem ve tekniğin kullanılması gerekmektedir (Banks ve Banks, 1999; akt. Akengin ve İbrahimoğlu, 2010). Ancak unutulmamalıdır ki bu yöntem ve teknikler kadar derste kullanılan materyaller de ders başarısı üzerinde etkilidir. Doğru ve yerinde kullanılan materyaller başarıyı yükseltmekte ve öğrencilerin daha iyi anlamalarının yanı sıra derse yönelik tutumlarını da olumlu etkilemektedir (Başak, 2002).

Çeşitli araç gereçlerle desteklenen yöntemler Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde daha etkili olmaktadır. Çünkü kullanılan bu araç-gereçler hem öğretmenlerin işini kolaylaştırır hem de konuyu somutlaştırmaya yardımcı olur. Dolayısıyla bu derste etkili olarak kullanılabilecek araçların başında görseller, görseller arasından da işlevsel olması sebebiyle karikatürler gelir (Şimşek, 2003).

Karikatürler sınıf tartışmalarını başlatmaya, çok disiplinli dersleri desteklemeye, düz anlatıma dayalı dersleri görselleştirmeye, yüksek düzeydeki soruları desteklemeye ve özgün değerlendirmeye bir temel sağlamaya oldukça uygundur (Heitzmann, 1996; 1998; akt. Altun, 2014). Karikatürlerin sahip olduğu bu eğitimsel değerler, Sosyal Bilgiler dersinde çok daha önem kazanmaktadır. Karikatürlerin özellikle Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli yapısına hitap eden nadir materyallerden biri olması, Sosyal Bilgiler dersindeki kıymetini arttırmaktadır (Altun, 2014).

Sosyal Bilgiler dersinde, karikatürlerin çok farklı kullanım şekilleri tasarlanabilir. Çözülmeyi bekleyen bir problemin çıkış noktası olarak karikatürle tartışmaların başlatılması sağlanabilir; karikatürlerden faydalanarak tarihi bir olayın yorumlanması ve güncel bir sorunun analizi yapılabilir; herhangi bir konuyla ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinde karikatürlerden yararlanılabilir; vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak ülkemizin geçmişi ile ilgili birçok konuda karikatürlerden görsel bir tanık ve aynı zamanda da bir kanıt olarak yararlanılabilir; toplumsal ve siyasal açıdan ise karikatürlerden hem siyasal bir muhalif olma hem de en ağır eleştirileri bile yumuşatıp kabul edilebilir bir hale getirerek toplumdaki hoşgörüyü pekiştirme ve geliştirme noktasında yararlanılabilir. Geleneksel sınıf ortamının aksine, öğrencinin derse katılımının sağlanmaya çalışıldığı, öğrenciyi pasif alıcı konumundan etkin üreten hale geçirmenin hedeflendiği bir ortamda karikatür gibi bireyi düşündürmeye ve bu düşünme faaliyeti sonucunda üretmeye, tasarlamaya zorlayan bir eğitim materyalinin kullanımı, hedeflenen kazanımlara ulaşmada yardımcı olabilecektir (Altun, 2014). Çünkü karikatürler ders kitaplarında sadece görsel amaçla yer alabilecek bir kaynak değildir.

SBDÖP'ye göre öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunabilmek için geliştirilmesi gereken yetenekler arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında da karikatürler, eğitsel bir role sahiptir. Yerinde kullanılan bir karikatür sayesinde öğrenciler olay ve durumlar arasında bağlantı kurarak bir yargıya varabilir ve daha doğru kararlar verebilir. Böylelikle de yaratıcı ve eleştirel

düşünmeye sevk edilmiş olur (Durualp, 2006). Eleştirel düşünme becerisi kazanmış olan bir kişi çevresel sorunlara karşı daha dikkatlidir. Bu sorunları dile getirip analiz ederek, doğru bir şekilde çözüme kavuşturabilir. Bu amaca yönelik olarak karikatürlerle eleştirel sorgulamaya dayalı etkinlikler yapılabilir. Karikatür doğası gereği içinde eleştiriyi, düşünmeyi ve düşündürmeyi barındırdığından eğitimde ne kadar çok karikatür kullanılır ise öğrencilerde de o oranda eleştirel düşünme becerileri geliştirilmiş olur.

Karikatür aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, belli bir konuda tartışma yapabilmelerini, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmelerini ve farklı fikirlere saygı duyabilmelerini sağlayarak SBDÖP'de kazandırılması gereken bir beceri olarak belirtilen iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Diğer bir yandan karikatür ile yapılacak; ana fikir bulma, yorum yapabilme, verilen görseldeki ipuçları ve açıklamaları kullanma, olgu ve fikirleri ayırma ve karşı tarafa aktarılmak istenen öğretiyi, düşünceyi tanıma gibi çalışmalar programda yer alan araştırma becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olur. Karikatürle anlatılmak istenen sorunu fark etme, sorunu belirleme, sorununun çözümü için hipotezler üretme, hipotezleri test edip en uygun olanını seçme ve çözümü değerlendirme çalışmaları ise SBDÖP ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında yer alan karar verme becerisinin gelişmesine olumlu yönde katkı yapar (Köseoğlu, 2014). Öte yandan Sosyal Bilgiler dersinin en temel hedeflerinden biri olan problem çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla da karikatür kullanılabilmektedir. Öğretmen tarafından verilen bir karikatürden hareketle öğrencilerden bir probleme ilişkin düşünmeleri, problemi tanımaları, problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya koymaları ve probleme yönelik bir çözüm üretmeleri istenebilir (Akengin ve İbrahimoğlu, 2010). PDÖ'nün, Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı artırmak, bu derse karşı olumlu tutum geliştirmek ve öğrenilen bilgileri kolayca hatırlamak ile ilgili olumlu etkileri (Deveci, 2002) görülünce, karikatür temelli olan probleme dayalı Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde daha da olumlu etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin yaşam değerlerini fark etmesinde, karar almasında, aldığı kararları uygularken güncel çözümler bulmalarında, karikatüristler tarafından çizilmiş değerlerle ilgili karikatürleri gördüklerinde kendilerini sorgulamaya ve bu değer ile ilgili yeniden düşünmeye başlamalarında karikatürler öğrencilerin zihinlerinde bir uyanma sağlayabilir (Köseoğlu, 2014). Böylece SBDÖP'de yer alan gerek kök değerlerin

gerekse alt değerlerin öğretiminde, açıklanmasında ve değerlerin analiz edilmesinde karikatürler öğrencilere yol göstermiş olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde sıkça vatandaşlık ile ilgili konularda politik karikatürler; güncel olayların ve meselelerin öğretiminde güncel karikatürler; tarih konularının öğretiminde de tarihi karikatürler kullanılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde yer alan coğrafya konularıyla ilgili olarak da kavram karikatürlerinden yararlanılabilir (Altun, 2014). Özellikle de son yıllarda Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların öğretiminde karikatürün bir türü olan kavram karikatürlerinden oldukça yararlanılmaktadır.

Türkiye'de, altı ve yedinci sınıf düzeyindeki Sosyal Bilgiler ders kitapları ile sekizinci sınıf düzeyindeki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarına karikatürler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren girmeye başlamıştır. Bu sınıfların ilgili derslerine ait öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde kitaplarda yer alan karikatürlerle ilgili olarak; karikatürü tanımaya, karikatürün verdiği mesajın öğrenci tarafından algılanıp algılanamadığını sorgulamaya veya öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etmeye yönelik sorulara yer verildiği görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan bu karikatürler, daha çok politik karikatürlerdir. Ancak bunların yanı sıra öğrencilerin ilgi alanlarına göre merak ve heyecan uyandırıcı konular ile ders konuları da karikatürlerle zenginleştirilebilir. Hatta öğrencilerin çeşitli kaynaklardan karikatür takibi yapmaları ve buldukları karikatürleri yorumlamaları istenerek güncel olaylara dikkatleri çekilmiş ve dış dünyaya ilgileri artırılmış olur (Köseoğlu, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında problem çözme becerisi, tutum, akademik başarı ve karikatür ile ilgili ilkokuldan üniversite düzeyine kadar her eğitim kademesinde yapılmış olan çeşitli araştırmalar tespit edilmiştir. Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yanı sıra makalelere de yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşağıdaki bölümde, bu araştırma ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Avşar (2007) "Tarih Öğretiminde Karikatür İmgesi" adlı yüksek lisans tezinde, tarih öğretiminde materyal olarak karikatür kullanımının öğrenci başarısına etkisini, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmaya Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı Astsubay Meslek Yüksek Okulu'nda aynı öğretmen tarafından Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini alan, iki farklı şubeden 55 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın deseni, ön test-son test kontrol gruplu desendir. Araştırmanın uygulama aşamasında, kontrol grubuna düz anlatım, soru-cevap, okuma gibi geleneksel öğretim yöntemi olarak nitelendirilen yöntemlerle öğretim yapılırken; deney grubuna, bu yöntemler ile birlikte karikatür materyali kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretimden önce ve sonra olmak üzere ön test ve son test olarak kontrol ve deney gruplarına iki kez "Cumhuriyet Dönemi Konusu Erişi Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu durum karikatür temelli öğretimin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Kaya, Özay Köse ve Konu (2016) "Karikatür Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi: Bitkiler Âlemi" adlı çalışmasında, lise Biyoloji müfredatında yer alan, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ve yanlış anlama geliştirdikleri konulardan birisi olan "Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma" ünitesine ait "Bitkiler Âlemi" konusu ile ilgili dokuzuncu sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde karikatür destekli öğretimin ne derece etkili olduğu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ön test son test kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmaya Erzurum Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim gören ve biyoloji dersi alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinden 20 kişi kontrol grubu, 20 kişi deney grubu olmak üzere toplam 40 kişi katılmıştır. Kontrol gruplarında "Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma" ünitesine ait "Bitkiler Âlemi" konusu geleneksel öğretim yöntemleri ile deney grubunda karikatür destekli öğretim yöntemi ile verilmiştir. Karikatürün başarıya etkisini ölçmek için Bitkiler Âlemi ile ilgili 20 soruluk bir başarı testi ön, son ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Biyoloji öğretiminde karikatürlerin kullanılmasının öğretim başarısını artırmada ve kalıcılığı artırmada geleneksel metoda göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Güler, Çakmak ve Kavak (2013) "Karikatürlerle Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında, karikatürlerle desteklenerek yapılan öğretimin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersi doğal sayılar alt öğrenme alanındaki akademik başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Toplam 109 öğrencinin katıldığı bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 17 soruluk çoktan seçmeli başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Tutum ölçeği ise ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Dersler deney grubunda 5E modeli temel alınarak hazırlanan ders planlarına göre, altı şapkalı düşünme tekniğine uygun tasarlanan karikatürize edilmiş senaryolar kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin başarı testi ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin ön tutum ve son tutum puanlarına bakıldığında ise grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasına uygulama süresinin kısa olması, uygulama esnasında araya yarıyıl tatilinin girmiş olması, öğrencilerin bireysel farklılıkları, çevresel faktörler, matematik öğretiminde doğal sayılar alt öğrenme alanında karikatürlerin akademik başarıyı etkilememesi ve öğrencilerin karikatürlerle ders işlemeye alışkın olmamasının neden olmuş olabileceği belirtilmiştir.

Demirci (2013) "Eğitimde Mizah ve Karikatür Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi (Ortaokul 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde, mizah ve karikatür materyalleri kullanılarak yapılan öğretimi, geleneksel materyaller kullanılarak yapılan öğretim ile başarı ve motivasyon açısından karşılaştırarak incelemiştir. Uygulamada araştırmacı tarafından konu ile ilgili 14 adet karikatür çizilmiş ve öğrencilere her konu sonunda bu karikatür etkinlikleri uygulanmıştır. Ayrıca süreç içinde öğretmen, dersi mizahi hikâye ve örneklerle anlatmış ve bu uygulamaların öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına olan etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, ilköğretim yedinci sınıfa giden 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı dört hafta sürmüştür. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan uygulama ve değerlendirmelerin sonucunda, eğitimde mizah ve karikatür materyali kullanılarak yapılan öğretim ile öğrenim gören öğrenciler "İnsan ve Çevre" ünitesi konularını öğrenmede, geleneksel materyaller ile

öğretim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır ve bu öğrencilerin derse karşı motivasyonları artmıştır.

Oruç (2010) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olan etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla ön test-son test, deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde işlenen konularda deney grubu öğrencilerine mizah ürünlerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma süresi, Yeryüzünde Yaşam ünitesi süresi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla akademik başarıyı ölçen bir başarı testi ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farkın mizah içerikli etkinliklerle yapılan öğretimden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Yaman (2018) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı (Eylem Araştırması)" adlı çalışmasında altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin öğrenilmesinde yaşanan sıkıntıları giderebilmeyi ve bu bağlamda karikatür kullanımının öğrenme ve öğretme sürecine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda da bu çalışmanın, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine derslerinde karikatür kullanmanın önemini anlamaları hususunda fikir vermesi düşünülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde tasarlanan bu araştırma, 2017 yılında Kayseri ili Tomarza İlçesinde araştırmacının kendi okulunda altıncı sınıf öğrencileri ile dört haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında öğretmen, öğrenci günlükleri ile yarı yapılandırılmış mülakattan yararlanılmıştır. Toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda, Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımın öğrencilerin genel olarak ilgisini çektiği, karikatür kullanılan derslerin daha eğlenceli geçtiği, öğrencilerin bu derslere aktif olarak katıldıkları ve Sosyal Bilgiler dersinden haz aldıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanılması soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştırmış ve öğrencilerin başarısına da olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Kuş (2010) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında karikatürlerin öğrencileri derse karşı güdüleyerek ve aktif bir şekilde öğretim sürecinin içine sokarak ders başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesinden hareketle eğitimde karikatür kullanımının başarı üzerindeki etkisini sınamayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Barut ve Akbaba (2017) "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı çalışmasında altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Yozgat ili Fatma Temel Turhan Ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinden 27 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz açık uçlu sorunun yer aldığı "Karikatür Çalışma Kâğıdı", öğrencilere çizdirilen karikatürler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı fikirler ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Seçgin, Yalvaç-Hastürk ve Çetin (2010), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları" adlı çalışmasında çevre konusunda, ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarındaki kavramları ve çevre sorunlarını algılayış biçimlerini karikatürler aracılığı ile tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, Ankara ve Tokat ilinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, bir resim öğretmeni tarafından çizilmiş olan küresel ısınma, ozon tabakası, toprak kirliliği, ışık kirliliği, ses kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, orman tahribatı ve nesli tükenen hayvanlar gibi çevre sorunlarına ait 9 adet karikatürün yer aldığı form kullanılmıştır. Öğrencilerden, bu formda yer alan karikatürleri inceleyip, altlarında yer alan boşluklara karikatürlerle ilgili yorumlarını yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin karikatürlerde yer alan çevre sorunlarını zihinlerinde hangi kavramlarla ilişkilendirdiklerini ortaya çıkartmak ve bu sayede çevre

ile ilgili kavram yanılgıları ya da eksik öğrenme nedenlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin karikatür yorumlarında yer alan kavramların kullanılma sıklığı incelenmiş; bu karikatürlerde en çok küresel ısınma, kirlilik, kuraklık, doğal denge, duyarsızlık, bilinçsizlik, insan gibi kavramların tekrarlandığı gözlenmiştir. Her bir karikatürün ilişkilendirildiği kavramlar ve tekrarlanma sıklıkları incelenerek öğrencilerin çevre ile ilgili kavram yanılgıları ya da eksik öğrenmeleri ortaya konulmuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin derslerinde tüm canlıları yakından ilgilendiren çevre konusunda öğrencilerine bilinç kazandırabilmek için güçlü bir araç olan karikatürlerden yararlanabileceklerini vurgulaması açısından önemlidir.

Tuncel (2017), "Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatürlerle Küresel Isınma Eğitimi Üzerine Örnek Bir Çalışma" adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği ile mücadele bilinçlerinin arttırılmasına yönelik olarak karikatürlerle çalışmanın etkililiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma var olan bir durumun iyileştirilmesini amaçladığından eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilindeki bir devlet okuluna devam eden toplam 100 tane beşinci sınıf öğrencisi oluşmaktadır. Öğrencilerin küresel ısınma ve iklim değişikliği hakkındaki farkındalık ve bilgilerini yükseltmek için karikatürlerden oluşan bir seri sunum hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri ön algı-son algı formu, karikatür analiz formu, öğrenci görüşmeleri, gözlem formu ve veli tepkileri aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi vasıtasıyla çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde karikatürlerle yapılan sunum ile gerçekleştirilen küresel ısınma eğitiminin hem dersin kazanımları açısından hem de öğrencilerin derse karşı tutumları açısından olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir.

Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın (2014), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem: Karikatür" adlı çalışmasında altıncı sınıf SBDÖP'de yer alan "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinin "Kutuplardan Çöllere Değişen İklim" konusunun öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelemiştir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla'da bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmaya altıncı sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci katılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu modele uygun deneysel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Uygulama süresince dersler kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle, deney grubunda ise karikatür ile

etkinlik temelli işlenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak öğrencilerin derse olan tutumunu ve dersteki başarı durumunu ölçmek için tutum ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre karikatür destekli öğretimin düz anlatım yöntemi ile yapılan öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Akengin ve İbrahimoğlu (2010) "Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi" adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin başarısı ve derse ilişkin görüşlerine etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler yedinci sınıf Zaman İçinde Bilim ünitesi karikatür temelli etkinliklerle işlenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmış; öğrencilerin başarıları uygulanan üç çalışma kâğıdıyla, derse ilişkin görüşleri 13 maddelik bir anketle tespit edilmeye çalışılmıştır. Sorulan açık uçlu sorularla da elde edilen bu nicel verilerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımı öğrencilerin akademik başarısını yükseltmekte ve derse ilişkin görüşlerinde genel anlamda pozitif bir farklılık oluşturmaktadır.

Koçoğlu (2016), "Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişiye Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında görsellerin insan hayatında etkisinin artmasına ve görsel okuryazarlığın eğitim-öğretim ortamlarında kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri olduğuna vurgu yaparak Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ili Sur ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda altıncı sınıfa devam etmekte olan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 75'i deney, 75'i kontrol grubundadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak ön test-son test kontrol gruplarının oluşturulduğu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubuna 8 hafta boyunca karikatür destekli öğretim, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada karikatürün Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının etkililiği belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları her iki gruba da eş zamanlı olarak ön test, son test ve uygulamanın bitiminden dört hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön test

verileri incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında bir farkın olmadığı; ancak son test verilerine bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu veriler Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutum düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Totan (2011), "Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi" adlı doktora tezinde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri eğitim programının onların sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarından görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler düzeylerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tam deneysel olarak ön test son test kontrol gruplu desende kurgulanmış ayrıca gruplara izleme ölçümü de uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna problem çözme becerileri eğitim programı uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir uygulama yürütülmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir ili Buca ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele seçkiyle seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde problem çözme becerileri düşük aynı zamanda da ileri düzeyde ruhsal belirti sorunları olmayan öğrenciler Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Kısa Semptom Envanteri kullanılarak belirlenirken, deneysel işlem sonrasında gruplar arasındaki farklılıklar incelemek için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Öğrenme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerileri eğitim programının kontrol grubuna göre deney grubu lehine problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanını önemli düzeyde artırdığı ve deney grubu lehine farkın izleme testinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar ışığında problem çözme becerileri eğitim programının gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetlerinde kullanılabilecek nitelikte olduğu yargısına varılmıştır.

Güner-Yüksel (2019), "Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile

Akademik Başarılarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin öğrencilerin akademik başarı, problem çözme becerisi ve yaratıcılık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılında, Şanlıurfa ili Eyyübi'ye ilçesi TOKİ Şehit Jandarma Er Adnan Yaslı Ortaokulu'na devam etmekte olan 56 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 25'i kontrol, 31'i deney grubundadır. Araştırmada deney grubunda probleme dayalı öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak küresel sorunlar başarı testi, problem çözme envanteri ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, PDÖ yönteminin öğrencilerin küresel sorunlara çözüm önerisi getirme konusundaki akademik başarılarında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla artış sağladığı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılmasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin bu yöntemi benimsediklerini, ilk defa özgürce tartışabildiklerini ve böylece dersteki öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmiş olmaları da oldukça önemlidir.

İnel (2012), "Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Algılarına, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkileri" adlı doktora tezinde, Fen ve Teknoloji öğretiminde kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerileri algıları, fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma İzmir ili Buca ilçesinde yer alan bir merkez ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği", "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği", "Kavramsal Anlama Testi" ve "Kavram Karikatürleri Destekli Dayalı Öğrenme Yöntemine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri algıları, Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kavramsal anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerle

yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenme sürecine ve öğrenmelerine olan etkilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Balım, Deniş-Çeliker, Türkoğuz, Evrekli ve İnel-Ekici (2015), "Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Algıları Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında Fen Bilimleri öğretiminde probleme dayalı öğrenme içerisinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ile problem çözme becerisi algıları düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda denkleştirilmemiş-eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir'in merkez ilçelerinde yer alan dokuz okuldan seçilen toplam 27 sınıfta öğrenim gören 553 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney gruplarından birinde dersler kavram karikatürü destekli PDÖ yöntemiyle (Deney 1), diğerinde sadece PDÖ yöntemiyle (Deney 2) ve kontrol grubunda ise dersler sadece Fen ve Teknoloji Öğretim Program içeriği ve etkinlikleriyle işlenmiştir. Deneysel uygulama 16 ders saati sürmüştür. Verilerin toplanmasında problem çözme beceri algı ölçeği ve kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Kavramsal anlama düzeyi açısından probleme dayalı öğrenme ile kavram karikatürlerinin birlikte kullanıldığı deney grubu ile (Deney 1) kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bunun yanı sıra sadece PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile (Deney 2) kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme becerisi açısından PDÖ ile kavram karikatürlerinin birlikte kullanıldığı deney grubu ile (Deney 1) kontrol grubu arasında ve sadece probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu (Deney 2) ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney gruplarının kendi arasında karşılaştırılması sonucunda ise son test problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, son test kavramsal anlama test puanları açısından PDÖ ile kavram karikatürlerinin birlikte kullanıldığı deney grubu (Deney 1) lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Altun ve Emir (2008), "Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi" adlı çalışmasında geleneksel öğretim ve problem çözme yöntemlerinin öğrencilerin erişi düzeyine, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisini

saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Bolu ili, Kültür İlköğretim Okulu, altıncı sınıfta öğrenim gören 73 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada "Türkiye Tarihi" ünitesi, deney grubunda Problem Çözme Yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Her iki gruba uygulanan başarı ön-son test "t" testi analizi sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler dersinde Problem Çözme Yöntemi ile öğretim yapılan grubun toplam erişi ve kalıcılık ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun toplam erişi ve kalıcılık ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca, Problem Çözme Yönteminin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları artırdığı gözlenmiştir.

Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin, başarı ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılında Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören ve başarıları birbirine denk olan toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 20’si deney, 20’si kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenciler yedi haftalık uygulama süresince probleme dayalı öğrenme stratejisi ile kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle öğrenim görmüşlerdir. Araştırmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmada ölçme aracı olarak başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, başarı ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Ünal, Sever ve Yılmaz (2003), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5.Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği” adlı çalışmasında problem çözme yönteminin öğrenci başarısına etkilerini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 2001-2002 eğitim-öğretim yılında iki farklı ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden 60’ı kontrol, 60’ı Deney 1, 60’ı Deney 2 olmak üzerek toplam 180 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin okullara dağılımı eşittir. Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin uygulandığı deney grupları ile klasik yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ortalamaları arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Problem çözme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenci başarısı

açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu yöntemin işleyişinde; öğrenciler etkin olarak öğrenmeye katılmış ve daha çok motive olarak grup amacını gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Ayrıca bu yöntem öğrenciler tarafından çok sevilmiş, ilgiyle karşılanmış; yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin % 90'ı söz konusu yönteme devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Uluçamlıbel (2009), "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Problem Çözme Teknikleri ve Etkinlikleri" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinde kullanılan problem çözme teknik ve etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ili merkezinde bulunan Aynur Kasabalı İlköğretim Okulunun dördüncü sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinin öğretimi, deney grubunda problem çözme etkinliklerine, kontrol grubunda ise tek yönlü iletişimin egemen olduğu öğretmen merkezli, genellikle anlatım yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencileri uygulama sonunda kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin bu başarılarında problem çözme teknikleri ile öğretimin etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Deveci (2002), "Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi" adlı doktora tezinde, ilköğretim dördüncü sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin uygulama 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulunda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 4-B ve 4-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere kişisel bilgiler formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve hatırlama düzeylerini ölçecek iki tane başarı testi ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında

deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları, akademik başarıları ve bilgileri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker ve Karadeniz (2014), "The Effects of Educational Practice with Cartoons on Learning Outcomes" adlı çalışmasında karikatür kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Zonguldak'taki bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıfa devam eden toplam 56 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yarısı deney, yarısı kontrol grubudur. Araştırmanın uygulama kısmı altı hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, karikatür kullanılarak yapılan öğretim uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları ve bilgiyi akılda tutma düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Başarmak ve Mahiroğlu (2016), "The Effect of Online Learning Environment Based on Caricature Animation Used in Science and Technology Course on the Success and Attitude of the Student for Humor" adlı çalışmasında yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde karikatürlü ve karikatürsüz çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin başarı ve mizaha karşı tutumları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar, Kırşehir'de bir ortaokulda okuyan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulamaya katılan öğrenciler; 23'ü deney, 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 46 kişidir. Veri toplama aracı olarak uygulama öncesi ve sonrası her iki grup için de başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda görülmektedir ki, karikatür animasyonlu çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin başarıları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akbaş ve Toros (2016), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif Kavram Karikatürleri ve Kavram Haritaları Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi" adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritalarının akademik başarıya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 49 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada kontrol grubunda mevcut programa dayalı öğretim etkinlikleri kullanılırken deney grubunda ise araştırmacılar tarafından hazırlanan interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanılarak dersler işlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında Sosyal Bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy, Karatekin, Kuş ve Sönmez (2010), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında eğitimde karikatür kullanımının başarı üzerindeki etkisini sınamayı amaçlamıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara İli Mamak İlçesi'nde yer alan Demirlibahçe İlköğretim Okulu'nda iki farklı sınıfta okuyan toplam 66 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i deney, 31'i kontrol grubundadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili üniteyi kapsayan bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu araştırmada, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim ortamında eğitim-öğretim verilirken; deney grubundaki öğrencilere öğretim materyali olarak karikatür kullanılmıştır ve uygulama sonucunda aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ada (2020), "4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Kavram Karikatürü Kullanımının Ders Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan kavram karikatürüne dayalı öğretim etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Düzce ili, Gümüşova ilçe merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören toplam 80 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın uygulamaları beş hafta sürmüştür. Bu süre boyunca deney grubunda kavram karikatürü ile zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri kullanılırken kontrol grubunda sadece programa dayalı öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için başarı testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre kavram karikatürü etkinliklerine dayalı

öğretimin Sosyal Bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında ders başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyetler yönünden ise her iki grupta da anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat kız öğrencilerin ortalama başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mike (2019), "Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Görsel İletişim Aracı Olarak Karikatürlerin Anlam Çözümlemesini Yapma" adlı yüksek lisans tezinde, Sosyal Bilgiler dersinde karikatürü merkeze alan bir öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada bu temel amaca yönelik olarak; "1) Ön ve son algı anketine göre öğrencilerin, karikatürlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımına ilişkin bakış açılarındaki değişim nasıldır? 2) Öğrencilerin kendilerine sunulan karikatürleri yorumlama sürecinde oluşturdukları ürünlerin ve sınıf içi iletişimin niteliği nasıldır? 3) Öğrencilerin ve araştırmacının karikatürlerle görsel okuma sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri nasıldır?" sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırmada, yeni bir öğretim uygulamasının etkileri araştırıldığından, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki özel bir okulda yedinci sınıfa devam eden 16 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrenci ön ve son algı anketi, öğretmen algı anketi, çalışma yaprakları, rubrikler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve kamera kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonrasında karikatürlerin kullanıldığı dersler hakkında öğrencilerin olumlu düşüncelerinin olduğu, öğrencilerin mutlu oldukları, derse daha aktif olarak katıldıkları, kendilerini ifade etmede gelişim gösterdikleri, olaylara eleştirel bir şekilde yaklaşabildikleri, çoklu bakış açısına sahip oldukları, karikatürleri anlama, okuma ve yorumlamada genel olarak zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir.

Tokcan ve Alkan (2013), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında kavram karikatürlerinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Niğde'de Selçuk İlköğretim Okulu'na devam eden 78 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 40'ı deney, 38'i kontrol grubudur. Yedi haftalık uygulama

süresi boyunca deney grubundaki öğrencilere kavram karikatürü yöntemiyle, kontrol grubundaki öğrencilere programın öngördüğü şekilde öğretim yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere program öncesinde ve sonrasında başarı testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olmuştur. Bu sonuç bize kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıdaki bölümde, bu araştırma ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Abdu-Raheem (2012) "Effects of Problem-Solving Method on Secondary School Students' Achievement and Retention in Social Studies, in Ekiti State, Nigeria" adlı çalışmasında problem çözme yönteminin ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına ve kalıcılığa etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Nijerya'nın Ekiti eyaletindeki altı ortaokuldan rastgele seçilen 240 ortaokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler Başarı Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler alanındaki başarısını artırmada problem çözme yönteminin geleneksel anlatım yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Al-Araimi, Ambusaidi, Selim ve Al Amri (2018), "The Impact of Caricature Drawings in the Acquisition of Scientific Concepts ond Attitudes of 4th Grade Students for Basic Education Towards Science" adlı çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel kavramları edinmelerinde ve bilime yönelik tutumlarında karikatür çizimlerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmaya dördüncü sınıfa devam etmekte olan 83'ü deney, 79'u kontrol grubunda olan toplam 162 öğrenci katılmıştır. Uygulama süresinde deney grubuna karikatür çizimleri kullanılarak fen konu ve kavramları öğretilirken, kontrol grubuna aynı konular geleneksel öğretim yöntemiyle öğretilmiştir. Her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrası kavram testi ve bilime yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar bilimsel

kavramları edinme ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirme konusunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Ayu (2016), "Designing Caricature in Teaching Writing for EFL learners" adlı çalışmasında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karikatür kullanımının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın tasarımı tek gruplu ön test-son test deneysel desendir. Araştırmanın örneklemini Endonezya'nın Banda Aceh şehrinde yedinci sınıfa devam etmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak karikatür resim testi kullanılmıştır. Test sonucundan elde edilen veriler karikatür kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Zejnilagić-Hajrić, Šabeta ve Nuić (2015), "The Effects of Problem-Based Learning on Students' Achievements in Primary School Chemistry" adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerine kimya öğretimde, PDÖ uygulamasının öğretmen merkezli yaklaşımlara göre daha etkili olduğu hipotezini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın uygulama kısmı 2012 yılının nisan ve mayıs ayları süresince Saraybosna'da sekizinci sınıfa devam etmekte olan 51 öğrenci ile yapılmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemi ile deney grubunda ise PDÖ materyalleri ile yapılmıştır ve çalışmanın sonuçları PDÖ'nün kimya öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Widyatiningtyas, Kusumah, Sumarmo ve Sabandar (2015), "The Impact of Problem-Based Learning Approach to Senior High School Students' Mathematics Critical Thinking Ability" adlı çalışmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, okul düzeyinin ve öğrencilerin matematiksel becerilerinin, matematik eleştirel düşünme becerisine etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma denekleri, Endonezya'nın Bandung şehrindeki mükemmel ve orta düzey okullarda öğrenim gören 140 lise son sınıf öğrencisidir. Her okuldan deney sınıfı ve kontrol sınıfı olmak üzere iki örnek sınıf seçilmiştir. Her grupta 35'er öğrenci vardır. Deney sınıflarında PDÖ, kontrol sınıflarında ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematiksel eleştirel düşünme yeteneği testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi ve tartışılması sonucunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımını takip eden öğrenciler, geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilere göre daha iyi matematik

eleştirel düşünme yeteneğine sahiptirler. Ayrıca öğrencilerin matematik eleştirel düşünme yeteneği üzerinde öğrenme yaklaşımı faktörü ile okul düzeyi faktörü arasındaki etkileşim etkisi vardır. Ancak öğrenme yaklaşımı faktörü ile öğrencilerin önceki matematik yeteneği faktörü arasında bir etkileşimin olmadığı görüşmüştür.

Sari, Sumarmi, Utomo ve Astina (2021), "The Effect of Problem Based Learning on Problem Solving and Scientific Writing Skills" adlı çalışmasında probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme ve bilimsel yazı yazma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Endonezya'nın Malang kentindeki Kanjuruhan Üniversitesi Coğrafya Eğitimi Programında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Coğrafya Doğal Kaynakları dersinde gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmaya 30'u kontrol, 32'si deney grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubu probleme dayalı öğrenme yöntemini kullanırken deney grubu geleneksel modeli kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için test, bilimsel yazma becerilerini değerlendirmek için de dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları probleme dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin problem çözme becerileri ve bilimsel yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca probleme dayalı öğrenme ve problem çözme birlikteliğinin de bilimsel yazma becerilerini etkilediği tespit edilmiştir.

Mulyanto, Gunarhadi ve Indriayu (2018), "The Effect of Problem Based Learning Model on Student Mathematics Learning Outcomes Viewed from Critical Thinking Skills" adlı çalışmasında eleştirel düşünme becerileri göz önünde bulundurularak probleme dayalı öğrenme modeli uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmesine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırma deneysel bir araştırmadır. Araştırmaya 153'ü deney, 156'sı kontrol grubunda olmak üzere 309 tane beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma 2016-2017 yılında, Endonezya'nın Surakarta şehrindeki özel bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yüksek ve düşük eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler ile probleme dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme metodunu uygulayan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik öğrenme çıktılarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak öğrenme metodu ile eleştirel düşünme becerisi etkileşiminin matematik öğrenme çıktıları üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Yani

öğrencilerin yüksek veya düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarına göre matematik öğrenme çıktıları üzerinde probleme dayalı öğrenme modelinin etkisi değişmemektedir.

Argaw, Haile, Ayalew ve Kuma (2017), "The Effect of Problem Based Learning (PBL) İnstruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics" adlı çalışmasında PDÖ'nün fizik eğitiminde motivasyona ve öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre kurgulanmıştır. Araştırmaya Etiyopya'daki Wachemo Preparatory School'da 12. sınıfa devam eden 81 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 40'ı deney, geri kalan 41 tanesi ise kontrol grubundadır. Çalışmada veri toplamak için problem çözme testi ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar problem çözme becerisi açısından gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ancak motivasyon açısından gruplar arasında önemli bir fark olmadığını göstermiştir.

Hursen (2021), "The Effect of Problem-Based Learning Method Supported by Web 2.0 Tools on Academic Achievement and Critical Thinking Skills in Teacher Education" adlı çalışmasında Web 2.0 araçlarıyla desteklenen probleme dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmaya özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 72 öğretmen adayı katılmıştır. Deneysel desende ön test son test kontrol gruplu olarak tasarlanan çalışmada, katılımcılar rastgele yöntemle seçilmiş ve buna göre gruplara yerleştirilmiştir. Araştırmanın uygulamaları ölçme ve değerlendirme dersi sırasında yapılmış ve toplam 10 hafta sürmüştür. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri "ölçme ve değerlendirme dersi akademik başarı testi" ile belirlenirken, eleştirel düşünme becerileri "öğretmen adayları için eleştirel düşünme standartları ölçeği" ile belirlenmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamalara ilişkin görüşleri "görüşme formu"ndan elde edilen nitel verilerle belirlenmiştir. Araştırmada, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu arasında akademik başarıda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde Web 2.0 araçlarıyla desteklenen probleme dayalı öğrenme yönteminin öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. 10 hafta sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının etkinliklerden memnun kaldıkları ve uygulamalar hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları üst düzey davranışların kazanılmasıyla kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissettiklerini ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Choi, Lindquist ve Song (2014), "Effects of Problem-Based Learning vs. Traditional Lecture on Korean Nursing Students' Critical Thinking, Problem-Solving, and Self-Directed Learning" adlı çalışmasında PDÖ yönteminin hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve öz yönelimli öğrenme gibi temel yaşam becerilerine etkisini ve bu beceriler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada eşdeğer olmayan grup ön test-son test yarı deneysel tasarımı kullanılmıştır. Araştırmaya Güney Kore'deki iki şehirdeki farklı iki yüksekokulda hemşirelik okuyan toplam 90 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 16 haftalık uygulama süresi boyunca kontrol grubunda geleneksel anlatım yöntemi deney grubunda ise PDÖ yöntemleri kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulamanın öncesinde ve sonrasında eleştirel düşünme, problem çözme ve kendi kendine öğrenme becerileri anketleri uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizine göre gruplar arasında fark istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen deney grubundaki öğrencilerin puanları ölçülen tüm yeteneklerde artmış, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise problem çözme ve kendi kendine öğrenmede azalmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin problem çözme ve öz yönelimli öğrenme ile pozitif olarak ilişkili; problem çözme becerisinin ise öz yönelimli öğrenme ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, deneysel işlem yolu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, yarı-deneme modeli araştırmalarından eşitlenmemiş kontrol gruplu model olarak tasarlanmıştır. Bu model, aslında, ön test-son test kontrol gruplu modele benzer. Aralarındaki tek ve en önemli fark, burada, grupların, yansız (R) atanmayışlarıdır. Modelde, grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama katılanların benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir. Ayrıca, bunlardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 2016). Bu çalışmada yansız atama ile oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta deneysel işlemden önce ve sonra ölçümler yapılmıştır.

3.2. Deney ve Kontrol Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Üsküdar ilçesindeki bir ilkokulda bulunan 55 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Gruplar seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) ile atanmış ve sınıflardan biri deney (n=28) diğeri ise kontrol grubu (n=27) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	53,6	14	51,9
	Erkek	13	46,4	13	48,1
Yaş	9	4	14,3	10	37,0
	10	23	82,1	16	59,3
	11	1	3,6	1	3,7
Evdeki kişi sayısı	3	8	28,6	8	29,6
	4	13	46,4	14	51,9
	5	5	17,9	4	14,8
	6	1	3,6	1	3,7

	7	1	3,6	0	0
Kardeş sayısı	**1 kardeş**	10	35,7	8	29,6
	2 kardeş	14	50,0	17	63,0
	3 kardeş	4	14,3	1	3,7
	4 kardeş	0	0	1	3,7
Okul öncesi eğitim alma	**Evet**	27	96,4	24	88,9
	Hayır	1	3,6	3	11,1
Anne eğitim düzeyi	**İlkokul**	0	0	7	25,9
	Ortaöğretim	8	28,6	11	40,7
	Yükseköğretim	15	53,6	5	18,5
	Lisansüstü	5	17,9	4	14,8
Baba eğitim düzeyi	**İlkokul**	0	28,6	6	22,2
	Ortaöğretim	6	21,4	16	59,3
	Yükseköğretim	17	60,7	3	11,1
	Lisansüstü	5	17,9	2	7,4
Sosyal Bilgiler dersini sevme	**Evet seviyorum**	23	82,1	16	59,3
	Hayır sevmiyorum	1	3,6	4	14,8
	Çok seviyorum	4	14,3	5	18,5
	Az seviyorum	0	0	2	7,4

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu; kız, yaşları 10, evdeki kişi sayısı 4, kardeş sayısı 2, okul öncesi eğitim almış, anne ve baba eğitim düzeyi yükseköğretim ve Sosyal Bilgiler dersini sevmektedir.

3.3. Deneysel İşlem Basamakları

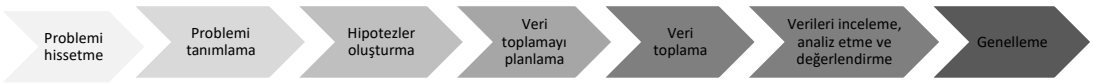
Araştırmanın uygulama basamakları deneysel işlem öncesi, süreci ve sonrası şeklinde açıklanmıştır.

1. Deneysel İşlem Öncesi: Araştırma öncesi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin aileleri ve okullarıyla ilgili olarak algıladıkları ve çözmekte zorlandıkları sorunların neler olduğu araştırılmıştır. Bunun için 206 dördüncü sınıf öğrencisi ile temel yorumlamacı nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplamak için üç soruluk açık uçlu bir form kullanılmıştır. Bu formda öğrencilere, "Ailenle ilgili seni en çok üzen ve düşündüren sorunların nelerdir?", "Okulunda seni en çok üzen ve düşündüren sorunların nelerdir?" ve "Ailende ve okulunda çözerken çok zorlandığın sorunların nelerdir?" soruları sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler; en çok şiddet, iletişim, aile ve arkadaşlık ilişkileri konusunda sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir (Baysal, Tanrıkulu ve Çimşir, 2019). Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar, ne yazık ki teknolojinin bilinçsiz kullanımı ile ilişkilidir.

Teknoloji ve bilimsel gelişmeler, toplumu daha müreffeh ve daha huzurlu hale getirmek için birer araçtır. Bu araçlar Sanayi Devrimi'nin ardından baş döndürücü bir şekilde bireyin hayatına girdiği günden bu yana insanlığın faydasına kullanılırken, insana ait olan özelliklerini de yerle bir etmiştir. Her geçen gün ilerleyen teknoloji, insanı birer makine haline getirmektedir. Makineleri icat eden ve onlara yön verdiğini düşünen insan aklı, farkında olmadan o araçların güdümüne girmiş ve onların yönlendirmesi altında kalmıştır (Adıgüzel, 2001). "Teknolojinin sürekli geliştiğini, yenilikler sunduğunu ve hayatı kolaylaştırdığını düşünsek bile, diğer yandan insan yalnızlaşmaya, yobazlaşmaya, kendi dünyasına çekilmeye ve ailesinden başlayıp akrabalarına kadar bütün bağlarından koparmaya, sağlık açısından ve ruhsal problemlere sebebiyet vermeye başlamıştır. Bu durumda, bu teknolojik orduyu en iyi şekilde ve dozunda kullanmanın yollarını bulmak adına sosyal, ailesel ve kültürel değerlere sahip çıkarak, eğitimden sanata, spora kadar etkinlikler ve projeler yapılmalıdır (Özkul, 2019)." Bu düşüncelerden hareketle öğrencilere teknolojiyi bilinçli kullanmayı öğretebilmek adına SBDÖP (2018) incelenmiş ve konu ile ilişkili kazanımlar tespit edilmiştir. Yapılacak uygulamalar, "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanındaki *"Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır."* ve *"Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır."* kazanımlarına hizmet edecek şekilde hazırlanmıştır.

Yedi haftalık deneysel işlem üç uygulama şeklinde planlanmıştır. Uygulamaların konu temaları, "Teknolojinin doğaya zararları (Üç hafta, dokuz ders saati)", "Teknolojinin insana zararları (İki hafta, altı ders saati)" ve "Geri dönüşüm (İki hafta, altı ders saati)"dür.

Araştırmacı ulaşabildiği basılı ve dijital kaynaklardan bu konu ve kazanımlar ile ilgili karikatür taraması yapmıştır. Karikatürler hedeflenen iki kazanımla ilgili olması ve çalışılan konu ile ilgili bir problem içermesi kriterlerine göre seçilmiştir. Uygulamalarda kullanılacak karikatürler tespit edildikten sonra araştırmacı tarafından karikatür destekli PDÖ etkinlikleri hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan etkinlikler ile ilgili içerik ve dil anlatım özellikleri açısından uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan etkinliklerde PDÖ'nün aşağıdaki basamakları sırasıyla takip edilmiş ve PDÖ sürecinin iyice öğrenilmesi için bu basamaklar üç uygulamada da kullanılarak tekrarlanmıştır:



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan PDÖ Uygulama Basamakları

Araştırmacı kendi görevli olduğu okulda çalışmaları yürütmüştür. Okuldaki dört dördüncü sınıf şubesine ön test olarak "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri", "Tutum Ölçeği" ve "Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi" ile kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan ve sınıf mevcutları birbirine en yakın olan iki şubeden birisi deney diğeri kontrol grubu olarak yansız biçimde atanmıştır.

2. Deneysel İşlem Süreci: Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrenciler için veli izin belgeleri imzalatılmıştır. Deney grubu öğrencilerine çalışmanın amacı açıklanarak kendilerinin bu araştırmanın denekleri olarak seçildikleri bildirilmiştir. Daha sonra bu öğrencilere toplam altı ders saati süresince PDÖ ve aşamaları; ayrıca üç ders saati karikatür, karikatürü oluşturan temel unsurlar ve karikatürlerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Etkinliklerin bazıları grupla yapılacağı için uygulamalar başlamadan önce öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Sonraki yedi hafta boyunca, deney grubuna toplam 21 ders saati karikatür destekli PDÖ programı uygulanmıştır. Uygulama süresince kullanılan karikatürler afiş olarak sınıfta sergilenmiştir. Deney grubu derslerini çalışmanın uygulayıcısı olan öğretmen ile kontrol grubu ise kendi sınıf öğretmeni ile ve mevcut öğretim programı çerçevesinde yürütmüştür. Her iki grubun öğretmeni de bayandır. Kontrol grubunun öğretmeninin kıdem yılı, deney grubunun uygulayıcı öğretmeninden 3 yıl daha fazladır.

Yedi haftanın sonunda her üç ölçme aracı da son test olarak gruplara yeniden uygulanmıştır. Dört hafta sonra da aynı testler kalıcılık testi olarak tekrarlanmıştır.

Aşağıda ikinci uygulamada yapılan etkinlik örneklerine yer verilmiştir:

Problemin hissedilmesi için ikinci (Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır) kazanıma yönelik uygulamanın konu teması ile ilgili birçok karikatürün olduğu sunu öğrencilere izletilmiş ve bunlarla ilgili genel bir konuşma yapılmıştır. Sonra yandaki karikatür öğrencilere dağıtılmış ve karikatürde gördükleri ile ilgili problemi ve bu problemin yol açabileceği sağlık, bütçe ve sosyal hayat ile ilgili sorunları bireysel olarak yazmaları istenmiştir.



Şekil 3.2. Karikatür Örneği (http://teknoloji-bagimliligi-ve-zararlari.nedir.org)

Sonra öğrencilere aşağıdaki karikatürler verilmiş ve soruları grup halinde cevaplamaları istenmiştir. (Karikatürlerde gördüğünüz çocukların ve insanların elinde genellikle neler var?, Karikatürde gördüğünüz herkes mutlu mu? Neden?, Cep telefonu, bilgisayar, televizyon ve tabletin hayatımıza getirdiği kolaylıklar nelerdir?, Günlük yaşantımız düşünüldüğünde cep telefonu, bilgisayar, televizyon ve tabletin her zaman amacına uygun kullanıldığını söyleyebilir miyiz? Neden?, Cep telefonu, bilgisayar, televizyon ve tabletin hayatımıza getirdiği kolaylıkların yanı sıra acaba biz insanlara zararları da var mıdır? Bu zararlar sizce nelerdir?, Siz bu karikatürlerdeki gibi bir ailenin bireyi olmak ister misiniz? Neden?)



Şekil 3.3. Karikatür Örneği (http://teknoloji-bagimliligi-ve-zararlari.nedir.org)



Şekil 3.4. Karikatür Örneği (https://annemariebarton.wordpress.com/2016/01/27/blog-post-3/)



Şekil 3.5. Karikatür Örneği (https://onedio.com/haber/teknoloji-karikaturleri-265638)

Daha sonra problemin tanımlanması aşaması için öğrencilere karikatürlerde anlatılmak istenen durumların birer problem olup olmadığı sorulmuştur. Eğer bu durumların bir problem olduğunu düşünüyorlarsa bu problemi bir soru cümlesi şeklinde yazmaları istenmiştir.

Hipotez oluşturma aşaması için karikatürlerde anlatılmak istenen durumlarla ilgili öğrencilere neler bildikleri sorulmuş ve verilen durumlardan hangisinin veya hangilerinin teknolojik ürünlerin hayatımıza zarar vermesine sebep olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

Veri toplamayı planlama aşaması için öğrencilere araştırma yapabilecekleri kaynaklar (tbm.org.tr, tuik.gov.tr gibi) ve arama yapabilecekleri anahtar kelimeler (teknoloji bağımlılığı, teknolojinin zararları gibi) hakkında örnekler verilmiştir.

Veri toplama aşaması için de öğrenciler araştırma yapmaya yönlendirilmiş, dört günlük süre zarfında teknolojik ürünlerin hayatımıza zarar vermesine sebep olan faktörleri araştırmaları istenmiştir.

Verilerin incelenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi aşaması için öğrencilere araştırma yaptıktan sonra teknolojik ürünlerin kullanımında dikkat edilecek durumlar ve bilinçsiz kullanım sonucu yaşanabilecek olumsuzlukların neler olduğu sorulmuştur.

Genelleme aşaması için teknolojik ürünlerin kullanımı ile ilgili öğrencilere 20 farklı soru yöneltilmiş, bu sorulara yönelik “Katılıyorum/Katılmıyorum/Kararsızım” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir.

3. Deneysel İşlem Sonrası: Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler yorumlanmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdadır.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, kardeş sayısı, okulöncesi eğitimi alıp almama, anne-baba öğrenim durumu ve Sosyal Bilgiler dersini sevip sevmeme durumu) belirlemek amacıyla kullanılmış yedi soruluk formdur.

3.4.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Uygulamanın başında ve sonunda, öğrencilerin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçebilmek için Serin, Bulut-Serin ve Saygılı tarafından 2010 yılında geliştirilen "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır.

Bu envanter, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçerken kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin hazırlanabilmesi için yapılan araştırmaya, sekiz farklı ilköğretim okulundan dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin "Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), "Öz Denetim" (7 madde) ve "Kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. "Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" (ÇPÇE), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır. ÇPÇE, 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5'li Likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Puan ranjı 24-120'dir. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimini yansıtan tamamı ikinci (18, 19, 20, 21, 28, 49, 58) ve üçüncü (41, 43, 59, 62, 64) faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010).

3.4.3. Tutum Ölçeği

Uygulamanın başında ve sonunda, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ergin (2006) tarafından geliştirilen "Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden rastgele seçilen 45 kişilik bir öğrenci grubuna Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları incelenmiş ve bu yanıtlar 38 madde haline dönüştürülmüştür. Hazırlanan bu ölçekle bir pilot çalışma yapıldıktan sonra, öğrencilerin yanıtlamakta sıkıntı yaşadıkları maddeler çıkarılmış ve uzman görüşleri de alınarak, ölçek son haliyle 22 maddelik bir tutum ölçeğine dönüştürülmüştür.

Ölçekte 10 tane olumlu, 12 tane olumsuz ifade içeren 22 madde bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, öğrencilerin yaş grubunun küçük olması ve bu konuda uzmanların da hem fikir olması sonucunda 3'lü derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Öğrenciler her bir maddeye katılma derecelerini "Evet", "Bilmiyorum", "Hayır" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Bu nedenle olumlu ifadeli tutum cümlelerini içeren maddeler puanlanırken, 3 2 1 şeklinde puanlanmış, olumsuz ifadeli tutum cümlelerini içeren maddeler puanlanırken 1 2 3 şeklinde puanlanmıştır. Öğrencilerin en yüksek beklenti puanı 66, en düşük beklenti puanı 22 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçme aracı maddelerine verdikleri yanıtların sınıflandırılması için önce dağılım aralığı hesaplanmıştır. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, Dağılım aralığı=En büyük değer-En küçük değer/Derece sayısı formülü kullanılmıştır (Sümbüloğlu, 1993; akt. Ergin, 2006). Üç dereceli bir envanter kullanıldığından, Dağılım aralığı=3–1/3 formülünden 0.66 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri değerlendirilmiş, ölçek üzerinde yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlılığa bakılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .9466 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir (Kaya, 2005; akt. Ergin, 2006).

22 maddenin faktör analizi için KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri .60 olarak

görülmektedir. Bu durum verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Öte yandan yine Bartlett testi sonucu [5423.435 (P<.001)] olarak bulunmuştur. Gerek KMO gerekse Bartlett testi sonuçları bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini ortaya koymuştur.

Dördüncü ve beşinci sınıflar için yapılan faktör analizi sonucunda, birinci maddeye ait faktör yükü onu izleyen ikinci maddenin faktör yükünün iki katından fazladır. Bu durum, ölçme aracının tek boyutlu olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi

Deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı ile ilgili *"Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır."* ve *"Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır."* kazanımlarına yönelik öğrencilerin erişi düzeylerini ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tamamı çoktan seçmeli 17 soruluk başarı testi kullanılmıştır. Soruların altısı ilk kazanımla, on biri de ikinci kazanımla ilgilidir.

Başarı testinin hazırlanmasında öncelikle Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi göz önünde bulundurularak 30 maddelik bir test oluşturulmuştur. Hazırlanan bu test deney ve kontrol grubunun dışındaki 205 dördüncü sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmış ve bu çalışma ile geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,64, KR21 değeri 0,57 ve KR20 değeri de 0,64 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlilik analizi sonucunda ise 13 maddenin madde güçlük endeksi (P) 0,60'ın; madde ayırt edicilik endeksi (r) de 0,20'nin altında çıkmıştır. Bu maddeler zor olduğu ve ayırt edici olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Madde güçlük endeksi (P) 0,90; madde ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,16 çıkan bir madde ise zayıf ve ayırt etme gücünün düşük olması sebebiyle üzerinde çalışılarak yeniden düzeltilmiştir. Böylece ölçme aracına son şekli verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada çalışılan grupların demografik özelliklerini belirlemek için kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen verilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%)

kullanılmıştır. Öğrencilerin diğer ölçme araçlarından almış oldukları puanların grup içinde karşılaştırılmasında Non-Parametrik testlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır. Analiz, fark puanlarının küçükten büyüğe doğru, 1'den başlayarak işaretine dikkat etmeksizin sıra sayılarının verilmesi temeline dayanır. Daha sonra + ve – işaretli olan fark puanlarının sıra sayıları toplanır. Test edilen durum gerçekte, bu iki sıra sayıları toplamı arasındaki farktır. Aynı puanlar analiz dışı tutulur ve analiz küçük olan sıra toplamları üzerine kurulur. Wilcoxon işaretli sırlar tekniği, z-test istatistiğini kullanır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilir. Burada eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusudur (Öztürk, 2017). Bu araştırmada da deneklerin sayısının az olması ve aynı gruba ait farklı zamanlarda yapılmış ölçümlerin normal dağılım göstermeyen puanlarının analiz edilmeye çalışılması sebebiyle bu test kullanılmıştır.

Mann Whitney U testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. Puanların normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak da bilinir. İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakmaksızın en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. En küçük puana, en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılır. Analiz, iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamlarını temel alır. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur (Öztürk, 2017). Bu araştırmada da deney ve kontrol

grubu olmak üzere iki grubun olması ve denek sayısının az olması sebebiyle gruplar arası karşılaştırmalarda bu test kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları çerçevesinde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular verilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel bilgi formundaki bilgilerine yönelik tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verilen eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanan "Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi", "İlköğretim Çağındaki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" ve "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" puanları için yapılan analizler ayrı sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Verilerine Göre Dağılımları

Bu başlık altında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş, cinsiyet, evdeki kişi sayısı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve Sosyal Bilgiler dersini sevme değişkenlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri aktarılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ile ilgili her iki grubun not ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Grup	Yaş	f	%
Deney Grubu	9 yaş	4	14,3
	10 yaş	23	82,1
	11 yaş	1	3,6
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	9 yaş	10	37,0
	10 yaş	16	59,3
	11 yaş	1	3,7
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.1. ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin 4'ünün (% 14,3) 9 yaşında, 23'ünün (% 82,1) 10 yaşında ve 1'inin (% 3,6) 11 yaşında olduğu belirlenmiştir. Kontrol

grubundaki öğrencilerin 10'unun (% 37,0) 9 yaşında, 16'sının (% 59,3) 10 yaşında ve 1'inin (% 3,7) 11 yaşında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney Grubu	Kız	15	53,6
	Erkek	13	46,4
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	Kız	14	51,9
	Erkek	13	48,1
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin 15'inin (% 53,6) kız, 13'ünün ise (% 46,4) erkek öğrenci olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 14'ünün (% 53,6) kız, yine 13'ünün (% 48,1) erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Öğrencilerin, Evdeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı

Grup	Evdeki Kişi Sayısı	f	%
Deney Grubu	3 kişi	8	28,6
	4 kişi	13	46,4
	5 kişi	5	17,9
	6 kişi	1	3,6
	7 kişi	1	3,6
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	3 kişi	8	29,6
	4 kişi	14	51,9
	5 kişi	4	14,8
	6 kişi	1	3,7
	7 kişi	0	0
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin evinde 8'inin (% 28,6) 3 kişi, 13'ünün (% 46,4) 4 kişi, 5'inin (% 17,9) 5 kişi, 1'inin (% 3,6) 6 kişi, 1'inin (% 3,6) 7 kişi olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise evinde 8'inin (% 29,6) 3 kişi, 14'ünün (% 51,9) 4 kişi, 4'ünün (% 14,8) 5 kişi ve 1'inin (% 3,7) 6 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin, Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Grup	Kardeş Sayısı	f	%
Deney Grubu	1 kardeş	10	35,7
	2 kardeş	14	50,0
	3 kardeş	4	14,3
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	1 kardeş	8	29,6
	2 kardeş	17	63,0
	3 kardeş	1	3,7
	4 kardeş	1	3,7
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.4.'e göre, deney grubundaki öğrencilerin 10'unun (% 35,7) 1 kardeşi, 14'ünün (% 50,0) 2 kardeşi, 4'ünün ise (% 14,3) 3 kardeşi olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 8'inin (% 29,6) 1 kardeşi, 17'sinin (% 63,0) 2 kardeşi, 1'inin (% 3,7) 3 kardeşi ve yine 1'inin (% 3,7) 4 kardeşi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Grup	Okul Öncesi Eğitim Alma	f	%
Deney Grubu	Evet	27	96,4
	Hayır	1	3,6
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	Evet	24	88,9
	Hayır	3	11,1
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin 27'sinin (% 96,4) okul öncesi eğitim aldığı 1'inin ise (% 3, 6) okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin 24'ünün (% 88,9) okul öncesi eğitim aldığı 3'ünün ise (% 11,1) okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür.

Tablo 4.6. Öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Grup	Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Deney Grubu	İlkokul	0	0
	Ortaöğretim	8	28,6
	Yükseköğretim	15	53,6
	Lisansüstü	5	17,9
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	İlkokul	7	25,9
	Ortaöğretim	11	40,7
	Yükseköğretim	5	18,5
	Lisansüstü	4	14,8
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.6. ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin annelerinin 8'inin (% 28,6) ortaöğretim, 15'inin (% 53,6) yükseköğretim, 5'inin ise (% 17,9) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin 7'sinin (% 25,9) ilkokul, 11'inin (% 40,7) ortaöğretim, 5'inin (% 18,5) yükseköğretim, 4'ünün ise (% 14,8) lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Grup	Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Deney Grubu	İlkokul	0	0
	Ortaöğretim	6	21,4
	Yükseköğretim	17	60,7
	Lisansüstü	5	17,9
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	İlkokul	6	22,2
	Ortaöğretim	16	59,3
	Yükseköğretim	3	11,1
	Lisansüstü	2	7,4
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin babalarının 6'sının (% 21,4) ortaöğretim, 17'sinin (% 60,7) yükseköğretim, 5'inin ise (% 17,9) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının 6'sının (% 22,2) ilkokul, 16'sının (% 59,3) ortaöğretim, 3'ünün (% 11,1) yükseköğretim, 2'sinin ise (% 7,4) lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Durumlarına Göre Dağılımı

Grup	Sosyal Bilgiler Dersini Sevme	f	%
Deney Grubu	Evet seviyorum	23	82,1
	Hayır sevmiyorum	1	3,6
	Çok seviyorum	4	14,3
	Az seviyorum	0	0
	Toplam	28	100,0
Kontrol Grubu	Evet seviyorum	16	59,3
	Hayır sevmiyorum	4	14,8
	Çok seviyorum	5	18,5
	Az seviyorum	2	7,4
	Toplam	27	100,0

Tablo 4.8. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 23'ünün (% 81,1) Sosyal Bilgiler dersini sevdiği, 1'inin (%3,6) Sosyal Bilgiler dersini sevmediği, 4'ünün ise (% 81,1) Sosyal Bilgiler dersini çok sevdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 16'sının (% 59,3) Sosyal Bilgiler dersini sevdiği, 4'ünün (% 14,8) Sosyal Bilgiler dersini sevmediği, 5'sinin (% 18,5) Sosyal Bilgiler dersini çok sevdiği ve 2'sinin (% 7,4) Sosyal Bilgiler dersini az sevdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları

Grup	Not Ortalaması
Deney Grubu	98,78
Kontrol Grubu	96,25

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları 98,78; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 96, 25'dir. Öğrencilerin not ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

4.2. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanmış olan "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" alt boyutları ve toplamına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Problem Çözme *Güven* Puanları	Deney Grubu	28	26,98	755,50	349,500	-,480	,631
	Kontrol Grubu	27	29,06	784,50			
	Toplam	55					
Problem Çözme *Öz*	Deney Grubu	28	28,95	810,50	351,500	-,448	,654
	Kontrol Grubu	27	27,02	729,50			
	Toplam	55					

***Denetim* Puanları**							
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Deney Grubu	28	31,05	869,50	292,500	-1,453	,146
	Kontrol Grubu	27	24,83	670,50			
	Toplam	55					

Tablo 4.10'a göre, araştırmaya dahil olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri alt boyut puanlarının (problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma) değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamı bir fark bulunmamıştır (P>.05). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri alt boyut puanları birbirine benzemektedir.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Deney Grubu	28	28,71	804,00	358,00	-,336	,736
	Kontrol Grubu	27	27,26	736,00			
	Toplam	55					

Tablo 4.11'e göre, araştırmaya dahil olan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri toplam puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamı bir fark bulunmamıştır (P>.05). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri toplam puanları birbirine benzemektedir.

Tablo 4.12. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön test-Son test Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	**Puan**	**Gruplar**	***N***	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**z**	**P**
Problem Çözme *Güven* Puanları	Ön Test	Azalanlar	4	29,25	3,50	14,00	-4,309	,000
		Artanlar	24	43,75	16,33	392,00		
	Son Test	Eşit	0					
		Toplam	28					

Problem Çözme *Öz Denetim* Puanları	Ön Test	Azalanlar	3	21,10	8,50	25,50	-4,048	,000
		Artanlar	25	28,96	15,22	380,50		
	Son Test	Eşit	0					
		Toplam	28					
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Ön Test	Azalanlar	28	98,52	14,50	406,00	-4,625	,000
		Artanlar	0	21,82	0,00	0,00		
	Son Test	Eşit	0					
		Toplam	28					

Tablo 4.12. incelendiğinde, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri alt boyut puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında bulunan farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (P<.05). Ulaşılan bu farklılıklar son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük olan *problem çözmede güven ve öz denetim* puanları uygulama sonrası anlamlı miktarda artarken problem çözmede olumsuz bir boyut olan *kaçınma* alt boyut puanları azalmıştır.

Tablo 4.13. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön test-Son test Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	**Puan**	**Gruplar**	***N***	$\overline{X}$	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**z**	**P**
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Ön Test	Azalanlar	1	57,10	1,00	1,00	-4,601	,000
		Artanlar	27	94,21	15,00	405,00		
	Son Test	Eşit	0					
		Toplam	28					

Tablo 4.13. incelendiğinde, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında bulunan farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (P<.05). Ulaşılan bu farklılıklar son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük olan problem çözme *toplam* puanları uygulama sonrası anlamlı miktarda artmıştır. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.14. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Kalıcılık Testi Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	**Puan**	**Gruplar**	***N***	$\overline{X}$	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**z**	**P**

Problem Çözme *Güven* Puanları	Ön Test	Azalanlar	10	29,25	10,20	102,00	-2,303	,021
		Artanlar	18	48,07	16,89	304,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	28					
Problem Çözme *Öz Denetim* Puanları	Ön Test	Azalanlar	9	21,10	13,78	124,00	-1,316	,188
		Artanlar	17	29,53	13,35	227,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	28					
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Ön Test	Azalanlar	10	98,52	11,93	167,00	-,488	,626
		Artanlar	14	21,50	13,30	133,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	4					
		Toplam	28					

Tablo 4.14.'e göre, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri *güven* alt boyut puanları ön test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (P<.05). Ulaşılan bu fark kalıcılık testi lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük olan problem çözmede güven alt boyut puanları uygulama sonrası kalıcılık ölçümlerinde de anlamlı miktarda yüksek düzeyde kalmıştır. Ancak ilgili tabloya bakıldığında; problem çözme envanteri *öz denetim* ile *kaçınma* alt boyut puanları ön test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (P>.05). Buna göre, öğrencilerin problem çözme envanteri ön test öz denetim ile kaçınma puanları kalıcılık testinde yeniden benzer düzeye gerilemiştir.

Tablo 4.15. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Ön Test	Azalanlar	9	57,10	12,44	112,00	-1,614	,107
		Artanlar	17	99,42	14,06	239,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	2					
		Toplam	28					

Tablo 4.15.'e göre, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri *toplam* puanları ön test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (P>.05). Buna göre, öğrencilerin problem çözme envanteri ön test toplam puanları kalıcılık testinde yeniden benzer düzeye gerilemiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Son Test-Kalıcılık Testi Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Problem Çözme *Güven* Puanları	Son Test	Azalanlar	0	43,75	0,00	0,00	-4,626	,000
		Artanlar	28	48,07	14,50	406,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	28					
Problem Çözme *Öz Denetim* Puanları	Son Test	Azalanlar	1	28,96	4,50	4,50	-4,442	,000
		Artanlar	26	29,53	14,37	373,50		
	Kalıcılık Testi	Eşit	1					
		Toplam	28					
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Son Test	Azalanlar	28	21,82	14,50	406,00	-4,627	,000
		Artanlar	0	21,50	0,00	0,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	28					

Tablo 4.16. ele alındığında, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri alt boyut puanları son test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında var olan farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (P<.05). Elde edilen bu bulgulara göre; deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri *güven* ile *öz denetim* alt boyut puanları kalıcılık ölçümlerinde de artmaya devam etmiştir. Öte yandan problem çözme envanteri *kaçınma* alt boyut puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde azalmaya devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.17. Deney Grubu Problem Çözme Envanteri Son Test-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Son Test	Azalanlar	0	94,21	0,00	0,00	-4,624	,000
		Artanlar	28	99,42	14,50	406,00		
	Kalıcılık Testi	Eşit	0					
		Toplam	28					

Tablo 4.17. ele alındığında, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri toplam puanları son test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında var olan farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (P<.05). Elde edilen bu bulgulara göre; deney grubundaki

öğrencilerin problem çözme envanteri *toplam* puanları kalıcılık ölçümlerinde de artmaya devam etmiştir.

Tablo 4.18. Kontrol Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son Test Alt Boyut Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	Z	P
Problem Çözme *Güven* Puanları	Ön Test	Azalanlar	10	44,51	7,60	76,00	-,414	,679
		Artanlar	8	45,14	11,88	95,00		
	Son Test	Eşit	9					
		Toplam	27					
Problem Çözme *Öz Denetim* Puanları	Ön Test	Azalanlar	9	29,07	9,00	81,00	-1,199	,231
		Artanlar	6	28,00	6,50	39,00		
	Son Test	Eşit	12					
		Toplam	27					
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Ön Test	Azalanlar	4	20,25	7,75	31,00	-1,660	,097
		Artanlar	11	21,37	8,09	89,00		
	Son Test	Eşit	12					
		Toplam	27					

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri *güven, öz denetim ve kaçınma* puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (P>.05). Bu bulguya göre, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki problem çözme envanteri alt boyut puanlarında bir değişim meydana gelmemiştir.

Tablo 4.19. Kontrol Grubu Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son Test Toplam Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\overline{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	Z	P
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Ön Test	Azalanlar	11	93,85	9,73	107,00	-,075	,940
		Artanlar	9	94,51	11,44	103,00		
	Son Test	Eşit	7					
		Toplam	27					

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda problem çözme envanteri *toplam* puanları ön

test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (P>.05). Bu bulguya göre, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki problem çözme envanteri toplam puanlarında bir değişim meydana gelmemiştir.

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Son Test Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Problem Çözme *Güven* Puanları	Deney Grubu	28	37,83	1021,50	112,500	-4,478	,000
	Kontrol Grubu	27	18,52	518,50			
	Toplam	55					
Problem Çözme *Öz Denetim* Puanları	Deney Grubu	28	37,11	1002,00	132,000	-4,154	,000
	Kontrol Grubu	27	19,21	538,00			
	Toplam	55					
Problem Çözme *Kaçınma* Puanları	Deney Grubu	28	14,00	378,00	0,000	-6,378	,000
	Kontrol Grubu	27	41,50	1162,00			
	Toplam	55					

Tablo 4.20. incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası problem çözme envanteri alt boyut puanlarının değişip değişmediğini görebilmek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (P<.05). Bu farklılıklar deney grubu son test puanları lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen problem çözme *güven* ve *öz denetim* puanları, uygulama sonrası deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış, *kaçınma* alt boyutunda ise azalış gerçekleşerek istatistiksel olarak farklılaşmıştır.

Tablo 4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Problem Çözme *Toplam* Puanları	Deney Grubu	28	42,00	1134,00	0,000	-6,370	,000
	Kontrol Grubu	27	14,50	406,00			
	Toplam	55					

Tablo 4.21. incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası problem çözme envanteri toplam puanlarının değişip değişmediğini görebilmek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (P<.05). Bu farklılıklar deney grubu son test puanları lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen problem çözme *toplam* puanları, uygulama sonrası deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış sağlamıştır.

4.3. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanmış olan "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
Tutum Ölçeği	Deney Grubu	28	28,95	810,50	375,500	-,433	,614
	Kontrol Grubu	27	27,02	729,50			
	Toplam	55					

Tablo 4.22.'ye göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda elde edilen farklılığın istatistiksel olarak anlamı bir fark olmadığı görülmüştür (P>.05). Bu bulgudan hareketle, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama öncesindeki tutum ölçeği puanları birbirine benzemektedir.

Tablo 4.23. Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Ön Test	Azalanlar	3	48,46	4,83	14,50	-4,298	,000
	Artanlar	25	58,07	15,66	391,50		
Son Test	Eşit	0					
	Toplam	28					

Tablo 4.23. incelendiğinde, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda tutum ölçeği toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (P<.05). Elde edilen bu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük düzeyde olan Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanları uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların öğrencilerin tutum puanı düzeylerinde anlamlı bir yükselme sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.24. Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Ön Test	Azalanlar	7	48,46	9,06	81,50	-3,466	,007
	Artanlar	16	56,96	13,19	171,50		
Kalıcılık	Eşit	5					
Testi	Toplam	28					

Tablo 4.24'e göre, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda tutum ölçeği toplam puanları ön test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P<.05). Bu bulguya göre, ön test hesaplamasında elde edilen tutum ölçeği puanları ile uygulama sonrası kalıcılık ölçümlerinde ulaşılan puanlar anlamlı miktarda yüksek düzeyde kalmıştır.

Tablo 4.25. Deney Grubu Tutum Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P

Son Test	Azalanlar	4	58,07	15,48	156,00	-1,329	,131
	Artanlar	20	56,96	5,50	22,00		
Kalıcılık	Eşit	4					
Testi	Toplam	28					

Tablo 4.25. incelendiğinde, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda tutum ölçeği toplam puanları son test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (P>.05). Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanları kalıcılık ölçümlerinde de farklılaşmamıştır. Bu bulgudan hareketle, olumlu tutumdaki artışın kalıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26. Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	***N***	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**z**	P
Ön Test	Azalanlar	15	57,00	13,77	196,50	-2,016	,054
	Artanlar	10	56,04	7,85	88,50		
Son Test	Eşit	2					
	Toplam	27					

Tablo 4.26.'ya bakıldığında, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda tutum ölçeği toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (P>.05). Bu bulguya göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test hesaplamalarındaki Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarında bir değişim olmamıştır.

Tablo 4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Başarı Testi	Deney Grubu	28	33,83	913,50	220,500	-2,656	,008
	Kontrol Grubu	27	22,38	626,50			

	Toplam	55

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarının değişip değişmediğini belirlemek maksadıyla yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamı bir fark olduğu görülmüştür (P<.05). Elde edilen bu fark deney grubu son test puanları lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanları, uygulama sonrası deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı miktarda daha yüksek olmuştur.

4.4. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi"nin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
	Deney Grubu	28	28,09	786,50	375,500	-,449	,654
Başarı Testi	Kontrol Grubu	27	27,91	753,50			
	Toplam	55					

Tablo 4.28. incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamı bir fark olmadığı belirlenmiştir (P>,05). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanları birbirine benzemektedir.

Tablo 4.29. Deney Grubu Başarı Testi Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Ön Test	Azalanlar	3	15,42	6,00	18,00	-3,848	,000
	Artanlar	21	16,78	13,43	282,00		
Son Test	Eşit	4					
	Toplam	28					

Tablo 4.29. ele alındığında, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (P<.05). Ulaşılan bu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük olan başarı testi puanları uygulama sonrası anlamlı miktarda yükselmiştir. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığına işaret etmektedir.

Tablo 4.30. Deney Grubu Başarı Testi Ön Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P
Ön Test	Azalanlar	3	15,42	4,50	13,50	-2,876	,004
	Artanlar	13	16,28	9,42	122,50		
Kalıcılık	Eşit	12					
Testi	Toplam	28					

Tablo 4.30.'a göre, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları ön test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (P<.05). Elde edilen bu fark kalıcılık testi lehine gerçekleşmiştir. Ön test hesaplamasında daha düşük olan başarı testi puanları uygulama sonrası kalıcılık ölçümlerinde de anlamlı miktarda yüksek düzeyde kalmıştır.

Tablo 4.31. Deney Grubu Başarı Testi Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	P

Son Test	Azalanlar	16	16,78	12,38	198,00	-1,894	,058
	Artanlar	7	16,28	11,14	78,00		
Kalıcılık	Eşit	5					
Testi	Toplam	28					

Tablo 4.31.'e bakıldığında, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları son test-kalıcılık testi sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (P>.05). Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları kalıcılık ölçümlerinde de değişmemiş, başka bir ifade ile başarıdaki artış kalıcı olmuştur.

Tablo 4.32. Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	***N***	$\overline{X}$	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	**z**	P
Ön Test	Azalanlar	11	12,74	9,77	107,50	-,940	,347
	Artanlar	12	13,22	14,04	168,50		
Son Test	Eşit	4					
	Toplam	27					

Tablo 4.32. ele alındığında, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda başarı testi toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (P>.05). Bu bulguya göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki başarı puanlarında herhangi bir değişim söz konusu değildir.

Tablo 4.33. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki Farkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	**N**	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Başarı Testi	Deney Grubu	28	39,36	1102,00	60,00	-5,412	,000
	Kontrol Grubu	27	16,22	438,50			
	Toplam	55					

Tablo 4.33. incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası başarı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamı bir fark olduğu belirlenmiştir (P<.05). Bu fark deney grubu son test puanları lehine gerçekleşmiştir. Yani uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen başarı puanları, uygulama sonrası deney grubunda anlamlı bir artış gerçekleşerek istatistiksel olarak değişmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanmış olan "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" alt boyutları ve toplamına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri alt boyut puanlarının birbirine benzediği,
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi problem çözme envanteri *toplam* puanlarının birbirine benzediği,
- Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrasında *güven* ve *özdenetim* puanları anlamlı düzeyde artarken; problem çözmede olumsuz bir durum olan *kaçınma* puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde azaldığı,
- Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrasında problem çözme envanteri *toplam* puanlarının anlamlı düzeyde arttığı,
- Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri *öz denetim* ve *kaçınma* ön test puanlarının kalıcılık testinde yeniden benzer düzeye gerilediği,
- Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri ön test *toplam* puanlarının kalıcılık testinde yeniden benzer düzeye gerilediği,

- Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri *güven* ve *öz denetim* alt boyut puanlarının kalıcılık ölçümlerinde artmaya devam ettiği ancak problem çözme envanteri *kaçınma* alt boyut puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde azaldığı,
- Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri *toplam* puanlarının kalıcılık ölçümlerinde artmaya devam ettiği,
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki problem çözme envanteri alt boyut puanlarında bir değişim meydana gelmediği,
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki problem çözme envanteri *toplam* puanlarında bir değişim meydana gelmediği,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen problem çözme envanteri *güven* ve *öz denetim* puanlarının, uygulama sonrasında deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği, *kaçınma* alt boyutunda ise azalış gerçekleşerek puanların istatistiksel olarak farklılaştığı,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen problem çözme envanteri *toplam* puanlarının, uygulama sonrasında deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanmış olan "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

- Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama öncesindeki tutum ölçeği puanlarının birbirine benzediği,
- Deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların, öğrencilerin tutum puanı düzeylerinde anlamlı bir yükselme sağladığı,
- Deney grubunun uygulama sonrası kalıcılık ölçümlerindeki tutum ölçeği puanları ön test hesaplamasından elde edilen tutum ölçeği puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu,

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği son test puanlarının kalıcılık ölçümlerinde de farklılaşmadığı,
- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test hesaplamalarındaki Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarında bir değişim olmadığı,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarının, uygulama sonrasında kontrol grubuna göre deney grubunda anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. "Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde geliştirir." Hipotezinin Sınanması ile ilgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılığı belirlemek için uygulanan "Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi"nin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi puanlarının birbirine benzediği,
- Deney grubundaki uygulamaların, öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı,
- Deney grubundaki öğrencilerin ön test hesaplamasında daha düşük olan başarı testi puanlarının uygulama sonrasında ve kalıcılık ölçümlerinde anlamlı düzeyde yükseldiği,
- Deney grubundaki öğrencilerin son test hesaplamasındaki başarı testi puanlarının kalıcılık ölçümlerinde de değişmediği,
- Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerindeki başarı testi puanlarında herhangi bir değişim olmadığı,
- Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeyen başarı testi puanlarının, uygulama sonrasında deney grubunda anlamlı bir artışla istatistiksel olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak tartışma kısmı oluşturulmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Sonuçlara bağlı olarak tartışma; problem çözme, tutum ve başarı olmak üzere üç bölüme ayrılmış ve diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak sunulmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde PDÖ yönteminin, Sosyal Bilgiler dersinde farklı değişkenlere etkisini inceleyen araştırmalara (Deveci, 2002; Baysal, 2003) rastlanmıştır. Özellikle alan yazında ortaokul düzeyinde, Fen ve Teknoloji dersinde kavram karikatürleri kullanılarak yapılmış veya sadece PDÖ yöntemini ele almış araştırmalar mevcuttur. Ancak hem ilkokul öğrencileri ile çalışılmış olması hem Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmış olması hem de karikatür temelli olarak PDÖ yönteminin kullanılmış olması bakımından bu çalışma alan yazındaki diğer çalışmalardan farklıdır. Bu nedenle de araştırmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde uygulanan PDÖ programlarının ve karikatürlerin birçok kademedeki öğrencilerin problem çözme becerisini/problem çözme becerisine yönelik algılarını geliştirdiği görülmektedir. Bu bölümde araştırmanın problem çözme becerisi ile ilgili bulguları ile alan yazındaki diğer araştırmaların bulguları tartışılmaktadır.

1. Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını olumlu yönde geliştirmiştir.

Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların, öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Totan (2011)'ın ve Güner-Yüksel (2019)'in Sosyal Bilgiler dersinde ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda da PDÖ yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Sari, Sumarmi, Utomo ve Astina (2021)'nın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada PDÖ yönteminin, öğrencilerin problem çözme becerileri ve bilimsel yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca İnel (2012)'in Fen ve Teknoloji dersinde kavram karikatürleri kullandığı ve Balım, Deniş-Çeliker, Türkoğuz, Evrekli ve İnel-Ekici (2015)'nin kavram karikatürleri destekli PDÖ yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmalarda da eldeki çalışmada olduğu gibi karikatür destekli

PDÖ uygulamalarının, öğrencilerin problem çözme becerisi algı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Problem çözme becerisini geliştiren etkenler sadece karikatürler ve PDÖ uygulamaları değildir. Düşünme becerileri ve karar verme becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalar, bu uygulamaların da problem çözme becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Çimşir (2019), akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada uyguladığı "Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli"nin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Arkan-Sezgin (2019) de ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uyguladığı Düşünme Becerileri Programı'nın öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sarmaşık-Kaya (2018) da, dokuzuncu sınıf öğrencileri için "Etkili Düşünme Eğitimi" adlı bir psiko-eğitim programı hazırlamış ve programın öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilere uygulanan on haftalık psiko-eğitim programının ardından "Etkili Düşünme Eğitimi Programı"nın, araştırmaya katılan öğrencilerin hem yaratıcı düşünme hem de problem çözme becerilerini geliştirdiğini ispatlamıştır. Yapılan çalışmalar problem çözme ve düşünme becerileri uygulamalarının karşılıklı olarak birbirini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

İlgili literatürdeki kaynaklar (Alper, 2011) PDÖ'nün, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi disiplinler arası becerileri geliştiren bir yaklaşım olduğuna işaret etmektedir. Bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar da incelendiğinde bu bilgiyi destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Güner-Yüksel (2019) PDÖ'nün yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine, Masek ve Yamin (2011) eleştirel düşünme becerisinin gelişimine ve Widyatiningtyas, Kusumah, Sumarmo ve Sabandar (2015) da matematiksel eleştirel düşünme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde, PDÖ'nün düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan bu çalışmaların yanı sıra Barut ve Akbaba (2017)'nın çalışması gibi karikatür kullanımının da yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını tespit etmiş olan çalışmalar vardır. Köseoğlu (2009) da yedinci sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler dersinde yaptığı çalışmada karikatür kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuğu yetişkin yaşamındaki rollere hazırlamak açısından ilkokul önemli bir eğitim basamağıdır. Bu sebeple çocukları, seviyelerine uygun olacak şekilde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında PDÖ gibi farklı yöntem ve tekniklerle tanıştırmak önemlidir. Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk (2012), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada PDÖ'nün öğrencilerin görsel sunu becerilerini ve yazma eğilimlerini olumlu yönde geliştirdiğini ispatlamışlardır. Totan (2011), problem çözme becerileri eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin görev bilinci, öz düzenlenme ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini önemli düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2021) ise yine altıncı sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler dersinde on hafta boyunca PDÖ etkinlikleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre günümüz insanının ihtiyaç duyduğu girişimcilik becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ'den yararlanılabileceği kanısına varılmıştır.

Okulöncesi dönemden üniversiteye kadar olan eğitim öğretim hayatının her kademesinde kullanılabilecek olan PDÖ'de problem durumunun karikatür ile betimlenmesi, probleme ilişkin can alıcı noktaların karikatürlerle vurgulanması, soyut konuların öğretiminde karikatürlerden yararlanılması büyük bir kolaylıktır. Ergin'in de belirttiği gibi fotoğraf, resim, grafik, harita, karikatür gibi görsel materyaller sadece yazıdan oluşan bir metinden daha etkilidir. Ayrıca öğrencilerin % 83'ünün görme duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrendikleri bilinmektedir (1998). Kaymakcı ve Akbaba (2014), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında öğrenemedikleri Sosyal Bilgilerle ilgili konuları tespit ederek bu konuların etkili bir şekilde öğretimi için kullanılmasını önerdikleri öğretim araç ve gereçlerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada 346 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilen konuları öğrenemedikleri, bu konuları öğrenememelerinin nedenleri arasında ise öğretmen tutumu, materyal kullanılmaması, konu içeriği ve matematik bilmeme gibi sorunları gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümü için ders sunularının, görsellerin, teknolojik araçların, çalışma yaprakları ve zaman şeritleri gibi materyallerin kullanımını önermişlerdir. Ulusoy ve Gülüm (2009), Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanımlarını ve materyale erişebilme durumlarını değerlendirmek için yaptıkları çalışmada 190 sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşmışlardır. Nitekim öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda istekli olduğu ancak materyal bulma

konusunda eksikliklerin olması, bilgi teknolojisi sınıflarının olmaması, zaman ve maddi olanak imkânsızlıkları gibi gerekçelerle materyal kullanma konusunda tam olarak istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. Ünlüer (2008), yaptığı çalışmasında gazete gibi erişilebilirliği oldukça kolay olan bir materyalin bile Sosyal Bilgiler ders başarısını ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kablan, Topan ve Erkan (2013), sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi ile ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasında PowerPoint, animasyon, küre modeli, boncuk, karikatür gibi birçok materyal ürünü konu edinmiş 57 adet deneysel araştırmayı incelemişlerdir. Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından olumlu yönde etkili olduğu, bu etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yapılan çalışmalarda göze çarpan bir diğer husus da grup çalışmasına dayalı uygulamaların problem çözme becerisine olan olumlu etkisidir. Görücü (2016), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada beden eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Gu, Chen, Zhu ve Lin (2015) de işbirlikli problem çözme becerilerini geliştirmek üzere ilköğretim düzeyi için hazırladıkları iki aylık bir programın, öğrencilerin grup olarak çalışma becerileri ile problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar gerek problem çözme ve PDÖ uygulamalarının gerekse de karikatürlerin öğrencilerin problem çözme becerilerinin yanı sıra daha farklı becerilerine de olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Nitekim eldeki çalışmada da hem PDÖ yönteminin hem de karikatürlerin kullanılmış olması neticesinde bu sonuçları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Ancak mevcut çalışmanın bulgularında deney grubundaki öğrencilerin problem çözme toplam ve öz denetim ile kaçınma puanlarının kalıcılık testinde gerilediği bulunmuştur. Bu durum, problem çözme becerilerinin daha kalıcı olabilmesi için öğrencilerle yapılan PDÖ uygulamalarının sürekli olarak devam ettirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Aksi takdirde öğrenilenler unutulmakta ve yeteri kadar kalıcı olamamaktadır. Bu bulgunun Çimşir (2019)'in akademik başarısı düşük olan öğrencilerle yaptığı çalışmadan elde ettiği bulgu ile örtüşmediğini de belirtmek gerekmektedir. Çimşir çalışmasında uyguladığı "Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme

Modeli"nin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve bu etkinin kalıcı olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezi ile ilgili yapılan analizlerde alttaki sonuca ulaşılmış ve bu bölümde Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

2. Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir.

Bu çalışmanın deney grubundaki öğrencileri ile yapılan uygulamaların, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüş ve bu olumlu tutumun da kalıcı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Altun ve Emir (2008), Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007) ve Deveci (2002)'de yaptıkları çalışmalarda PDÖ'nün Sosyal Bilgiler dersinde derse ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

PDÖ sadece Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan bir yöntem değildir. Eldeki çalışmanın bulgularına paralel olacak şekilde bu yöntem gerek sayısal gerek sözel olsun kullanıldığı diğer derslerde de öğrencilerin o derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Şu çalışmalar bu duruma birer örnektir: Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir (2010), PDÖ'nün kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına olan etkisini inceledikleri çalışmalarında bu yöntemin öğrencilerin kimyaya karşı tutum düzeyini artırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Cantürk-Günhan ve Başer (2008) PDÖ'nün matematiğe yönelik tutumu olumlu yönde artırdığını tespit etmişlerdir. Demirel ve Arslan-Turan (2010) ise PDÖ'nün fen ve teknoloji dersinde de derse ilişkin tutuma olumlu etkisi olduğunu kanıtlamışlardır. Öyle ki altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, araştırma sonunda PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilişötesi farkındalık ve güdü ortalamaları da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Ayaz (2015)'ın yaptığı meta-analiz çalışmasında PDÖ yaklaşımının, öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına olan etkisine ilişkin 18 araştırmaya ulaşılmıştır. Meta-analiz sonucunda PDÖ yaklaşımının, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olarak kabul edilebilecek karikatür kullanımı da PDÖ uygulamaları gibi derse yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkiye

sahiptir. Çünkü karikatür dolayısıyla hem öğrenciler hem öğretmenler için daha rahat, ilgi çekici ve motive edici bir sınıf atmosferi sağlayan elverişli bir materyaldir. Araştırmalar mizahın; problem çözme, yaratıcılık, dil becerileri ve stresle başa çıkma gibi bilişsel becerilerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Bayülgen (2011), yazı çalışmalarında karikatür kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmasında karikatürden yola çıkarak yazı yazacak olmanın öğrencilerin kaygılarını azalttığını ve yazmanın onlara daha ilgi çekici geldiğini tespit etmiştir. Çalışmada kullandığı karikatürlerin daha dersin başında öğrencilerin derse ve etkinliğe çok olumlu bir tutumla yaklaşmalarını sağladığını gözlemlemiştir. Selanik-Ay (2010), yaptığı eylem araştırmasında ilköğretim okullarındaki Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarının nasıl uygulanacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında güncel olayların öğretiminde karikatür kullanımından ve karikatür çizmeden bahsetmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin tutumları da yerel toplum çalışmalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonunda olumlu yönde değişmiştir. "Yaşamın kendisini yansıtan Sosyal Bilgiler dersinde" öğretmenlerin, içinde karikatür etkinliklerinin de yer aldığı yerel toplum çalışmalarından yararlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca yine bu çalışmada güncel olayların öğrencilerin ilgisini çektiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmiştir.

Akengin ve İbrahimoğlu (2010), yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinde genel anlamda pozitif bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Oruç (2010) altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında içinde karikatürlerin de yer aldığı mizah ürünlerine dayalı etkinlikler geliştirmiş ve deney grubuna bu etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin tutumlarına olumlu etkisi olduğunu tespit etmiş ve derslerde karikatür kullanılmasını önermiştir. Çelik (2014)'in dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği, kaygıyı ise azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Soylu (2020) da mobil öğrenme ortamında deyim öğretiminde kavram karikatürleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin Türkçe dersine yönelik tutumlarda etkili olduğunu bulgulamıştır. Demir (2021), Türkiye'de kavram karikatürlerinin tutuma etkisini araştıran 23 çalışmayı inceleyerek bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Kavram karikatürleri ile öğretimin daha çok fen ve teknoloji alanında tercih edildiğini ancak Sosyal Bilgiler ve diğer alanlarda da kullanıldığını ifade

etmiştir. Araştırma bulguları kavram karikatürleri ile öğretimin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin derse yönelik tutumunda olumlu yönde etki ettiği ve bu etkinin ders alanlarına, araştırmanın yapıldığı coğrafi bölgeye, öğretim kademelerine ve uygulama sürelerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Çakır ve Aydoğdu (2016) da Sosyal Bilgiler dersinde çevre sorunlarının öğretiminde karikatür kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada, karikatürlerin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının aritmetik ortalamasında belirgin bir artış sağladığını görmüşlerdir.

Görüldüğü üzere eldeki çalışmanın ve alan yazındaki diğer çalışmaların bulguları karikatür kullanımının ve PDÖ'nün hangi ders olursa olsun öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Derse yönelik olumlu tutumun ders başarısını da aynı şekilde etkileyeceğini beklemek mümkündür. Nitekim bu çalışmanın üçüncü ve son hipotezi ile ilgili yapılan analizlerde aşağıdaki sonuca ulaşılmış ve burada ders başarısı ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

3. Karikatür Destekli PDÖ Programı, öğrencilerin erişi düzeylerini olumlu yönde geliştirmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç da deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamaların, öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarısında anlamlı bir artış sağladığı ve başarıdaki bu artışın kalıcı olduğudur. Bu bulgu Altun ve Emir (2008)'in yaptıkları araştırmanın bulgusu ile birebir örtüşmektedir. İki çalışma da hem ders başarısı hem de başarının kalıcılığı ile ilgili sonuçları ile birbirini desteklemektedir. Güner-Yüksel (2019), Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007); Ünal, Sever ve Yılmaz (2003); Uluçamlıbel (2009), Deveci (2002); Adeyemi (2008) ve Abdu-Raheem (2012)'in de farklı sınıf seviyeleriyle Sosyal Bilgiler dersinde PDÖ yöntemi kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışmalar, bu yöntemin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucunu göstermiştir.

Ayrıca Zejnilagić-Hajrić, Šabeta ve Nuić (2015) ve Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir (2010) yaptıkları çalışmalarda PDÖ'nün kimya dersi başarısını artırdığını saptamışlardır. Karadeniz-Bayrak ve Bayram (2012), web ortamında PDÖ ile desteklenmiş bir öğretim tasarımının öğrencilerin fen ve teknoloji ders başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını görmüşlerdir. Demirel ve Arslan-Turan (2010) da aynı ders üzerine çalışmış ve birbiri ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Cantürk-Günhan ve Başer

(2008)'in çalışmalarının bulguları da matematik dersi ile ilgili olsa da yine olumlu yöndedir. Dağyar ve Demirel (2015)'in PDÖ'nün akademik başarıya etkisi ile ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasındaki tespitler tüm bu bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışma kapsamında farklı alanlarda, farklı derslerde ve farklı öğrenci grupları üzerinde yapılmış 98 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, PDÖ'nün, geleneksel öğretime göre akademik başarıyı arttırma açısından yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkinin örneklem büyüklüğüne, yaklaşımın uygulandığı bilim alanlarına, farklı öğretim kademelerine ve uygulama süresine göre de değişmediği saptanmıştır.

Akbaş ve Toros (2016); Koçoğlu (2016); Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın (2014); Akengin ve İbrahimoğlu (2010); Oruç (2010); Yaman (2018); Aksoy, Karatekin, Kuş ve Sönmez (2010); Koçoğlu (2016), Ada (2020); Mike (2019), Tokcan ve Alkan (2013), Topçubaşı ve Polat (2014) ve Çakır ve Aydoğdu (2016), yine Sosyal Bilgiler dersinde farklı sınıf seviyelerinde kavram karikatürleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda da eldeki çalışmada olduğu gibi karikatürlerin de akademik başarıya olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde Başarmak ve Mahiroğlu (2016) yedinci sınıf öğrencilerinin, Ocak, Güleç- Islak ve Ocak (2015) dördüncü sınıf öğrencilerinin, Evrekli (2010) ile Gölgeli ve Saraçoğlu (2011) ise altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına karikatürlerin katkı sağladığını saptamışlardır. Öztürk ve Comardoğlu (2021)'nun, ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen öğretiminde karikatür veya kavram karikatürü kullanımını konu alan 39 araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, araştırmaların sıklıkla "Fen öğretiminde karikatür kullanımının katılımcıların akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek" amacı ile yapıldığı ve bu kullanımın akademik başarıyı olumlu yönde de etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kaya, Özay-Köse ve Konu (2016) dokuzuncu sınıfların biyoloji ders başarısında ve başarının kalıcılığında; Çelik (2014), kavram karikatürlerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarısında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında; Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz (2018), kavram karikatürlerinin dördüncü sınıf öğrencilerine matematik öğretiminde öğrenci başarısında ve Soylu (2020), kavram karikatürlerinin öğrencilerin Türkçe deyimleri öğrenme başarısında anlamlı bir farklılık oluşturduğu neticesine varmışlardır.

Özellikle belirtmek gerekirse Uğurel ve Moralı (2006)'nın araştırmasında olduğu gibi soyut kavramların öğretiminde ve Özyılmaz-Akamca (2008)'nın çalışmasındaki gibi kavram yanılgılarının giderilmesinde de kavram karikatürlerinin önemli bir katkısı vardır.

Karikatürler öğrencilerin ilgisini çekip onları derse motive ederek, bilgi ve farkındalık düzeyini artırmakta ve buna paralel olarak da ders başarısını da yükseltmektedir. Tuncel (2017)'in çalışması da tam olarak bu savı destekler niteliktedir. Materyal kullanımının akademik başarıyı artırdığını ispat eden (Kablan, Topan ve Erkan, 2013) çalışmalar mevcuttur.

Alan yazındaki tüm bu araştırmalar göstermektedir ki hem karikatür kullanımı hem de PDÖ yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Mevcut çalışmanın bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara, MEB'e ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında karikatürlerden yararlanılmalıdır.
- Öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere sürekli ve düzenli olarak yer verilmelidir.
- Öğrencilerin bu beceriyi yaşam boyu kullanabilecek şekilde kazanması sağlanmalıdır.

5.3.2. MEB'e Yönelik Öneriler

- SBDÖP'de mizah unsurlarından karikatüre daha çok yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında daha çok sayıda karikatür olabilir.
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde karikatürleri nasıl kullanabilecekleri uygulamalı örneklerle hizmet içi eğitim seminerlerinde anlatılabilir.

- Sosyal Bilgiler derslerinde kullanabilmek için çizilmiş olan karikatürlerin yer aldığı albümler hazırlanabilir.
- Mizahın ve mizahı oluşturan öğelerin (fıkra, karikatür gibi) öğrencilere etkilerini gösteren araştırma verileri ve örnek çalışmalar, ilgili kurumlar tarafından öğretmenlerle paneller, sempozyumlar vb. etkinliklerle paylaşılabilir.
- SBDÖP'ye karikatür ve problem çözme becerisi ile ilgili kazanımlar eklenebilir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak araştırmalar farklı il ve ilçelerde okuyan öğrenciler üzerinde yürütülebilir.
- Bu araştırma PDÖ'nün problem çözme becerisini algılayışa, tutuma ve akademik başarıya etkisini test edebilmek için yapılmıştır. PDÖ'nün farklı beceriler üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde hikâyelerle ve karikatürlerle desteklenmiş olan PDÖ'nün problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada "Hiciv ve Düşündürme Yönü Öne Çıkan Karikatürler", "Yazısız (grafik-ciddi) Karikatürler", "Renkli Karikatürler", "Siyah-Beyaz Karikatürler" ve "Tek Kare Karikatürler" olmak üzere beş tür karikatür ile çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı tür karikatürler kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abdu-Raheem, B. O. (2012). Effects of problem-solving method on secondary school students' achievement and retention ın social studies, ın ekiti state, nigeria. *Journal of International Education Research, 8*(1), 19-26.

Açıkgöz-Ün, K. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ada, S. (2020). *4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında kavram karikatürü kullanımının ders başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school student' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(3), 691-708.

Adıgüzel, Yusuf, (2001). *Kitle toplumunun açmazları kültür endüstrisi*. İstanbul: Şehir Yayınları.

Akbaş, Y. ve Toros, S. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(9), 53-68. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9727

Akengin, H. ve İbrahimoğlu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 1-19.

Akhan, N. E. (2014). Yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması. Turan, R., Sünbül, A. M. ve Akdağ, H. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (s. 359-383). Ankara: Pegem Akademi.

Akın, A. ve Bilgin, O. (2015). Çocuklar için çok boyutlu mizah anlayışı ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 684-688.

Aksoy, B., Karatekin, K., Kuş, Z. ve Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5*(4), 1483-1497.

Al-Araimi, S., Ambusaidi, A., Selim, M. ve Al Amri, M. (2018).The impact of caricature drawings in the acquisition of scientific concepts and attıtudes of 4th grade students for basic education towards science. *Journal of Baltic Science Education, 17*(3), 414-427.

Alkan, G. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Alper, A. (2011). *Probleme dayalı öğrenme.* Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Alsaç, Ü. (1989). Karikatürün eleştirisi. *Adam Sanat Dergisi, 46,* 55-63.

Altun, A. (2014). Sosyal Bilgiler derslerinde karikatürlerin kullanımı. Turan, R., Sünbül, A. M. ve Akdağ, H. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (s. 191-212). Ankara: Pegem Akademi.

Altun, A. ve Emir, S. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin erişi, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 79-100.

Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T. ve Kuma, S. G. (2017). The effect of problem based learning (PBL) instruction on students' motivation and problem solving skills of physics. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(3), 857-871. DOI 10.12973/eurasia.2017.00647a

Arkan-Sezgin, K. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ata, B. (2015). Sosyal Bilgiler öğretim programı. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 33-47). Ankara: Pegem Akademi.

Avşar, S. (2007). *Tarih öğretiminde karikatür imgesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayaz, M. F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(4), 51-76.

Aydın Doğan Vakfı (2012). 29. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Albümü. İstanbul: Kolektif.

Aydın Doğan Vakfı (2013). 30. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Albümü. İstanbul: Kolektif.

Aydın Doğan Vakfı (2016). 33. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Albümü. İstanbul: Kolektif.

Aydoğmuş, M. ve Yıldız, M. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında mizah. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(14), 357-371.

Ayu, P. (2016). Designing caricature in teaching writing for EFL learners. *Research in English and Education (READ), 1*(1), 1-9.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin kavram karikatürleriyle birlikte kullanımı: Fen ve teknoloji dersi etkinliği. Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VI. International Educational Technologies Conference, Kıbrıs. (3-4-5. Mayıs 2007).

Balım, A. G., Deniş-Çeliker, H., Türkoğuz, S., Evrekli, E. ve İnel-Ekici, D. (2015). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ile problem çözme becerisi algıları üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 12*(4), 53-76. doi:10.12973/tused.10151a

Barut, D. ve Akbaba, B. (2017). 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 51-69.

Başak, A. (2002). *Materyal kullanımının ilköğretim okulu öğrenci başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2016). The effect of online learning environment based on caricature animation used in science and technology course on the success and attitude of the student for humor. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,15*(4), 107-118.

Batdal-Karaduman, G. ve Elgün-Ceviz, A. (2018). Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1268-1277.

Bayram, H. (2021). *6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baysal, Z. N. (2005). Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 471-483.

Baysal Z. N., Melek D., Arkan, K. ve Hastürk E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programlar ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2*(4), 78-90.

Baysal, Z. N., Tanrıkulu, D. D. ve Çimşir, S. (2019). Perceived problems of 4th grade primary school students related to their families and schools. *Educational Research and Reviews, 14*(4), 121-129.

Baysal, Z. N. ve Tanrıkulu, D. D. (2021). İlkokul üzerine güncel konular-I. Baysal, Z. N., Sarıcan, E. ve Şener, N. (Ed.), *İlkokul öğrencileri için mizah unsuru bir materyal: Karikatür* (s. 89-122). Ankara: Pegem Akademi.

Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 1*(1), 39-55.

Benzer, A. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile Türkçe ders planının hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 268-287.

Bergson, H. (2011). *Gülme.* Devrim Çetinkasap (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları.* İstanbul: Beta.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitab*ı. Ankara: Pegem Akademi.

Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 119-134.

Choi, E., Lindquist, R. ve Song, Y. (2014). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Education Today, 34*(1), 52-56.

Ctl. (2001). Problem-based learning, speaking of teaching. *Stanford University Newsletter on Teaching, 11*(1), 1-8.

Çakır, A. ve Aydoğdu, B. (2016). Çevre sorunları konusunun öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 7(14), 102–116.

Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çiftçi, S., Meydan, A. ve Ektem, I. S. (2007). Sosyal Bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (17), 179-190.

Çimşir, S. (2019). *"Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli"nin akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dağyar, M. ve Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 139-174.

Demir, E. (2021). Kavram karikatürlerinin derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 170-186.

Demir, Y. (2008). *Kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, S. B. ve Akengin, H. (2014). *Hikâyelerle Sosyal Bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, M. ve Arslan-Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 55-66.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri.* Ankara: Şafak Matbaası.

Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Devellioğlu, F. (2016). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat.* Ankara: Aydın Kitabevi.

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Efe, H. (2004, 23 Eylül). Ezbersiz eğitim ve karikatür ile eğitim. Cumhuriyet Gazetesi.

Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim.* İzmir: Etki Yayınları.

Eker, C. ve Karadeniz, O. (2014). The effects of educational practice with cartoons on learning outcomes. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(14), 223-234.

Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler öğretimi.* Ankara: Alkım.

Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi ve iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkek, F. (2017). Kahkaha toplumdan yana: Henri Bergson'un gülme yorumu. *Dört Öge, 5*(11), 1-15.

Eroğlu, E. (2008). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının mizah unsurları yönüyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe.

Eşigül, E. (2002). *Cumhuriyet dönemi mizahı üzerinde değerlendirmeli bir bibliyografya çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 76-98.

Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2015). Fen derslerinde animasyon destekli kavram karikatürleri kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(11), 109-136.

Göçer, A. ve Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 86-100.

Gökbulut, Y. ve Kuş, S. (2016). Karikatürle öğretimin toplama ve çıkarmaya dayalı problem çözmeye etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 9-21.

Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi "ışık ve ses" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31,* 113-124.

Görücü, A. (2016). The investigation of the effects of physical education lessons planned in accordance with cooperative learning approach on secondary school students' problem solving skills. *Educational Research and Reviews, 11*(10), 998-1007.

Gu, X., Chen, S., Zhu, W. ve Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development, 63*(1), 143-159.

Güner-Yüksel, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü. Ankara*: Ütopya.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri & eğitim programları ve öğretim.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16,* 235-266.

Hmelo, C. E., Gotterer, G. S. ve Bransford, J. D. (1997). A theory-driven approach to assessing the cognitive effects of PBL. *Instructional Science, 25*(6), 387-408.

Hursen, Ç. (2021). The effect of problem-based learning method supported by web 2.0 tools on academic achievement and critical thinking *skills in teacher education. Technology, Knowledge and Learning*, 26, 515–533.

Iglesias, J. L. (2002). Problem-based learning in initial teacher education. *Prospects, 32*(3), 319- 331.

İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 01*(01), 1-13.

İnel, D., Balım, A. G. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(1), 1-16.

İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Johnstone, A. H. ve Otis, K. H. (2006). Concept mapping in problem based learning: A cautionary tale. *Chemistry Education Research and Practice, 7*(2), 84-95.

Kabapınar, Y. (2015). Eğitimde yeni yönelimler ve Sosyal Bilgiler öğretimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 257-307). Ankara: Pegem Akademi.

Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1629-1644.

Kan, Ç. ve Demirhan, N. (2022). Güncel olaylarla Sosyal Bilgiler eğitimi. Minaz, M. B. ve Sert-Ağır, M. (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında araştırma makaleleri* (s. 89-118). Ankara: Gece Yayınevi.

Kar, İ. (1999). *Karikatür sanatı.* Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Karadeniz-Bayrak, B. ve Bayram, H. (2012). Web ortamında probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 479-497.

Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 7*(2), 163-176.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kaya, E., Özay-Köse, E. ve Konu, M. (2016). Karikatür destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi: Bitkiler âlemi. *Ekev Akademi Dergisi, 20*(67), 109 - 120.

Kaymakcı, S. ve Akbaba, B. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında öğrenemedikleri konular ve bunlara ilişkin çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(3), 145-165.

Kemertaş, İ. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Birsen.

Khoo, H. E. (2003). Implementation of problem-based learning in Asia medical schools and students' perceptions of their experience. *Medical Education, 37*(5), 401-409.

Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: Yapılandırmacılığın özü. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(188), 68-82.

Koçer, H., Eskidemir, S., ve Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. Mcghee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 82-93.

Koçoğlu, E. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiye göre değerlendirilmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(7), 299-318.

Köken, N. (2003). Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme becerilerinin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 55-68.

Köseoğlu, M. (2009). *Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Köseoğlu, M. (2014). *Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi.* Samsun: E Yazı Yayınları.

Kumar, M. ve Kogut, G. (2006). Students' perceptions of problem-based learning. *Teacher Development, (10)*1, 105-116.

Masek, A. ve Yamin, S. (2011). The effect of problem based learning on critical thinking ability: a theoretical and empirical review. *International Review of Social Sciences and Humanities, 2*(1), 215-221.

Massa, N. M. (2008). Problem-based learning. A real-world antidote to the standards and testing regime. *The New England Journal of Higher Education, 22*(4), 19-20.

McGhee, P. E. (2002). *Understanding and promoting the development of children's humor*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mike, M. (2019). *Sosyal Bilgiler derslerinde bir görsel iletişim aracı olarak karikatürlerin anlam çözümlemesini yapma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak.* Kubilay Aysevener-Şenay Soyer (Çev.). İstanbul: İris Yayıncılık.

Mulyanto, H., Gunarhadi ve Indriayu, M. (2018). The effect of problem based learning model on student mathematics learning outcomes viewed from critical thinking skills. *International Journal of Educational Research Review, 3*(2), 37-45.

Neville, D. O. ve Britt, D. W. (2007). A problem-based learning approach to ıntegrating foreign language ınto engineering. *Foreign Language Annals, 40*(2), 226-246.

Ocak, İ., Güleç-Islak, F. ve Ocak, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri Özel Sayısı,* 119– 132.

Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Emel Matbaacılık.

Orhan, H. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları algılarının karikatür yoluyla belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Oruç, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler öğretiminde mizah*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 56-73.

Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *84*, 26-28.

Özdemir, A. F. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özer, A. (1985). *Çizgiler, karikatür albümü.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özer, A. (1994). *İletişimin çizgi dili karikatür.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özer, A. (1998). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özer, A. (2004). Karikatür, popüler kültür ve popüler karikatür. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Dergisi Özel Sayı, 5*(57), 246-249.

Özer, A. (2007), *Karikatür yazıları.* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve matematik eğitiminde uygulanabilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(24), 36-46.

Özkul, K. (2019). 21. yüzyıl teknolojisi, kaybettiğimiz değerler ve çözüm yolları. Ankara, VI. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu. (13-15 Haziran 2019).

Özşahin, E. (2009). Karikatürle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *20*, 101-122.

Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi 10*(1), 112-126.

Öztürk, E. ve Comardoğlu, Ç. (2021). Fen öğretiminde karikatür kullanımı hakkında Türkiye'de ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 12*(45), 719-738.

Özyılmaz-Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Saban, A. (2002). *Öğrenme–öğretme süreci.* Ankara: Nobel.

Sari, Y. I., Sumarmi, Utomo, D. H. ve Astina, I. K. (2021). The effect of problem based learning on problem solving and scientific writing skills. *International Journal of Instruction, 14*(2), 11-26. https://doi.org/10.29333/iji.2021.1422a

Sarmaşık-Kaya, G. (2018). *Etkili düşünme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin*

incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 9-20.

Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An ınstructional model and its constructivist framework. *Educational Technology, 35,* 31-38.

Seçgin F., Yalvaç-Hastürk, G. ve Çetin, T. (2010), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. Antalya, International Conference on New Trends in Education and Their Implications. (11-13 November, 2010).

Serin, O., Bulut-Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 446-458.

Selanik-Ay, T. (2010). *Sosyal Bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. ve Aydın, E. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: Karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 151-163.

Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, D. ve Lee, H. (2003). Problem-based learning in science. *Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education,* 3-7.

Stupak, R. J. (2001). Perception management: An active strategy for marketing and delivering academic excellence, at liberal arts colleges. *Public Administration Quarterly*, *25*(2), 229-244.

Şenocak, E. ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 359 – 366.

Şenyapılı, Ö. (2003). *Neyi, neden, nasıl anlatıyor karikatür kim, niye çiziyor?.* Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A. Ş. Yayınları.

Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 143-157.

Tavukçu, K. (2006). *Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Taşdemir, A. ve Sarıkaya, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 197-207.

Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(2), 1-19.

Topçubaşı, T. ve Polat, S. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *3*(2), 48-61.

Topuz, H. (1986). *İletişimde karikatür ve toplum.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *14*(2), 1-19.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuncel, G. (2017). Sosyal Bilgiler dersinde karikatürlerle küresel ısınma eğitimi üzerine örnek bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0*(35), 87-94. DOI:10.14781/mcd.291156

Turan, O. (1975). *Karikatürler*. Ankara: Ankara Gazeteciler Cemiyeti Yayını.

Tüysüz, C., Tatar, E. ve Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 48-55.

Uçan, B. (2013). Türkiye'de karikatürün dijital dönüşümü: Uykusuz Dergisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 3*(3). 41-50.

Uçan, B. (2015). *Düşünme aracı olarak karikatür: Teknoloji proje üreticileri için karikatür tabanlı uygulamalar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*, *34*(170), 1-10.

Uluçamlıbel, L. (2009). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan problem çözme teknikleri ve etkinlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 85-99.

Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 84*(7), 15-18.

Ünal, Ç., Sever, R. ve Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde (5.sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 1-20.

Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır?. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, *5*, 28-32.

Ünlüer, G. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vural, A. (2004). *Mizah ve gülmenin insan yaşamındaki yeri ve önemi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Watanabe, K. (2017). Problem çözümüne giriş 101. N. Demirkol Azak (Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. (İlk baskı. 2009).

Widyatiningtyas, R., Kusumah, Y. S., Sumarmo, U. ve Sabandar, J. (2015). The impact of problem-based learning approach to senior high school students' mathematics critical thinking ability. *Journal on Mathematics Education*, *6*(2), 30-38. https://doi.org/10.22342/jme.6.2.2165.107-116

Xiuping, Z. (2002). The combination of traditional teaching method and problem-based learning. *The China Papers (1)*, 30-36.

Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel.

Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(2), 1215-1242.

Yaman, B. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı (Eylem Araştırması).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yaman, B. ve Öztürk, M. (2018). Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 345-377.

Yanpar, T. Ş. ve Öztürk, M. (1994). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 43-48.

Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2015). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 77-109). Ankara: Pegem Akademi.

Yel, S. ve Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2015). Sosyal Bilgilerde öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 41-97). Ankara: Pegem Akademi.

Yenal, H., İra, N. ve Oflas, B. (2003). Etkin öğrenme modeli olarak: Soruna dayalı öğrenme ve yüksek öğretimde uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 117-126.

Zejnilagić-Hajrić, M., Šabeta, A. ve Nuić, I. (2015). The effects of problem-based learning on students' achievements in primary school chemistry. *Bulletin of the Chemists and Technologists of Bosnia and Herzegovina, 44*, 17-22.

Türk Dil Kurumu [TDK]. "Türk Dil Kurumu Sözlükleri". Erişim: 20.10.2019. http://www.tdk.gov.tr.

http://teknoloji-bagimliligi-ve-zararlari.nedir.org

https://marketinghits.com/blog/our-sadness-and-flaws-captured-in-humorous-cartoons-by-angel-boligan/

http://sosyobaz.com/farkindalik-yaratan-muhtesem-cevre-karikaturleri

http://www.tipeez.com/ch/forums/posts.aspx?topicid=222076&pnum=1

http://damdakimizahci.blogspot.com/2007/03/blog-post.html

http://hangokce.blogspot.com/2012/

https://deskgram.net/p/1643014334789616151_4120972722

Gazete Kağıthane. Erişim: 19.10.2018. http://kagithane.istanbul/images/pdf/gazete_kagithane_temmuz_2015.pdf

https://i.pinimg.com/originals/9c/85/16/9c851610eb5de432c0ec72741d76f918.jpg

http://www.solakkedi.com/karikatur/011.html

https://www.karikaturu.com/iphone-ipod-ipad-i-paid.html

https://annemariebarton.wordpress.com/2016/01/27/blog-post-3/

https://onedio.com/haber/teknoloji-karikaturleri-265638

https://www.youtube.com/watch?v=uM1OXfXaBu0

https://marketinghits.com/blog/our-sadness-and-flaws-captured-in-humorous-cartoons-by-angel-boligan/

EKLER

EK 1 – Anket ve Araştırma İzin Talebi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6032260 22/03/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 20.02.2019 tarihli ve 1900043724 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Derya Duygu TANRIKULU'nun **"Karikatür Temelli Probleme Dayalı Öğrenme Programı Tasarımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile Mizah Anlayışlarına Etkisi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Ümraniye ilçesinde bulunan ilkokullarda; sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, problem çözme envanteri karikatür analiz ve yorum becerisi ölçeği ve sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme başarı testini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
22/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmrarı Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e2c8-2f5c-3c44-9449-bd05 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2 – Anket Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6192315 26.03.2019
Konu : Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 20.02.2019 tarihli ve 1900043724 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 22.03.2019 tarih ve 6032260 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Derya Duygu TANRIKULU'nun **"Karikatür Temelli Probleme Dayalı Öğrenme Programı Tasarımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile Mizah Anlayışlarına Etkisi"**konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 19fe-ab36-362b-b03c-fbbe kodu ile teyit edilebilir.

EK 3- Veli İzin Belgesi

VELİ MUVAFAKATNAMESİ (İZİN BELGESİ)

Velisi bulunduğum Deniz İş İlkokulu 4/….. sınıfı öğrencisi kızımın/oğlumun okulumuzun sınıf öğretmeni ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Derya Duygu TANRIKULU ile Sosyal Bilgiler dersi çalışmalarına katılmasına izin veriyorum.

Veli ad-soyad

İmza

Programın başlama tarihi: 25 Şubat 2019

Programın bitiş tarihi: 15 Nisan 2019

Haftalık çalışma saati: Pazartesi 5 ve 6. ders

Yer: 4/….. sınıfı

Öğretmen tel:

Veli tel:

EK 4- Kişisel Bilgi Formu

Merhaba Sevgili Öğrenciler,
Ben 2/A sınıfının öğretmeni Derya Duygu TANRIKULU. Elinizdeki kâğıtta bulunan sorulara samimi bir şekilde, doğru ve eksiksiz cevaplar vermenizi istiyorum. Hepinize katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

1. Kaç yaşındasın?

……

2. Cinsiyet:

☐ Kız ☐ Erkek

3. Ailenizdeki kişilerin sayısı toplam kaçtır?

……

4. Seninle birlikte kaç kardeşin var?

……

5. Okul öncesi eğitimi aldın mı?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Annenin öğrenim derecesi nedir?

☐ Hiç okula gitmemiş
☐ İlkokul mezunu
☐ Orta öğretim (Lise) mezunu
☐ Yüksek öğretim (yüksek okul, üniversite) mezunu
☐ Lisansüstü öğrenim (Yüksek lisans, doktora) mezunu

7. Babanın öğrenim derecesi nedir?

☐ Hiç okula gitmemiş
☐ İlkokul mezunu
☐ Orta öğretim (Lise) mezunu
☐ Yüksek öğretim (yüksek okul, üniversite) mezunu
☐ Lisansüstü öğrenim (Yüksek lisans, doktora) mezunu

6. Birinci dönem karnende Sosyal Bilgiler dersinin puanı kaçtı?

……

7. Sosyal Bilgiler dersini seviyor musun?

……

EK 5- İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

"Hiçbir zaman böyle davranmam (1)", "Ender olarak böyle davranırım (2)", "Arada sırada böyle davranırım (3)", "Sık sık böyle davranırım (4)", "Her zaman böyle davranırım (5)"						
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolu ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünüyorum.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

EK 6- İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

-------- Özgün ileti --------
Konu: Re: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri kullanım izni
Tarih: 2017-05-03 00:22
Gönderen: Oğuz Serin
Alıcı: Z. Nurdan BAYSAL

Nurdan Hocam Merhaba
Öncelikle şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyoruz. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfamdan ulaşabilirsiniz.
İyi çalışmalar diliyorum.
Oğuz SERİN

2 Mayıs 2017 13:25 tarihinde yazdı:

Sayın Hocam Merhabalar,

Bir doktora öğrencim için tez önerisi hazırlamaktayız.
Tezde yine sizin "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri"nizi kullanmak istiyoruz ve sizden kullanım iznini rica ediyoruz.
Her şey için çok teşekkür ederiz ve en kısa zamanda İstanbul'a bekleriz.
İyi çalışmalar...
Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Yardımcısı

PROF. DR. Oğuz SERİN Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Dekanı
Lefke/KKTC

EK 7- Tutum Ölçeği

TUTUM MADDELERİ	EVET	Bilmiyoru	HAYIR
1. Sosyal Bilgiler dersini seviyorum.			
2. Sosyal Bilgiler dersi zevkli bir derstir.			
3. Sosyal Bilgiler dersi programdan kaldırılırsa üzülürüm.			
4. Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.			
5. Sosyal Bilgiler isteyerek çalıştığım bir derstir.			
6. Sosyal Bilgiler zor bir derstir.			
7. Sosyal Bilgiler dersini çalışırken canım sıkılır.			
8. Sosyal Bilgiler dersine etkin olarak katılmaktan zevk alırım.			
9. Sosyal Bilgiler dersini dört gözle beklerim.			
10. Sosyal Bilgiler dersi olmasa okul daha zevkli olur.			
11. Sosyal Bilgiler dersinde konuşmak istemiyorum.			
12. Zorunlu olmasam Sosyal Bilgiler dersine çalışmam.			
13. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez			
14. Sosyal Bilgiler dersinde edindiğim bilgilerin bana yararlı olacağına inandığım için bu dersi çalışıyorum.			
15. Mümkün olsa sürekli Sosyal Bilgiler dersine çalışırım.			
16. Sosyal Bilgiler dersi eğlenceli bir derstir.			
17. Sosyal Bilgiler dersini diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.			
18. Sosyal Bilgiler dersi en çok sıkıldığım derstir.			
19. Sosyal Bilgiler dersine isteyerek katılmıyorum.			
20. Sosyal Bilgiler dersi öğrenmemiz gereken bir derstir.			
21. Sosyal Bilgiler dersinde edindiğim bilgilerin bana yararlı olacağına inanıyorum.			
22. Sosyal Bilgiler dersine isteyerek katılıyorum.			

EK 8- Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: Ayşe Ergin
Konu: Ynt: Ölçek kullanım izni
Tarih: 4 Şubat 2019 20:45:22 GMT+3
Kime: Derya Duygu Tanrıkulu

Selam Derya
Tezimdeki tutum ölçeğinden yararlanmana izin veriyorum. Başarılar dilerim. Kolay gelsin.
Gönderen: Derya Duygu Tanrıkulu
Gönderildi: 1 Şubat 2019 Cuma 20:09:49
Kime: Ayşe Ergin
Konu: Ölçek kullanım izni

Hocam merhaba,
Ben Derya Duygu TANRIKULU. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL Hocanın doktora öğrencisiyim.
E-mail adresinize danışman hocanız aracılığıyla ulaştım.
Yüksek lisans tezinizde hazırlayıp kullandığınız "Tutum Ölçeği"ni kendi doktora tezimde kullanabilmek için ölçeğinizin bir örneğini ve kullanım izninizi istiyorum.

Yardımcı olabilirseniz çok sevinirim. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

EK 9- Sosyal Bilgiler Dersi "Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme" Alanı Başarı Testi



Merhaba Sevgili Öğrenciler,

- Testimizde çoktan seçmeli 17 adet soru bulunmaktadır.
- Sorularda sadece 1 tane doğru cevap bulunmaktadır.
- Cevapları size vereceğim cevap anahtarı kağıdına da işaretleyiniz.
- Sorulara vereceğiniz cevaplar yaptığımız araştırmanın başarılı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle soruların tamamını okuyup, tüm soruları eksiksiz olarak cevaplayın.

Gösterdiğiniz özen için teşekkür ederim.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ "BİLİM. TEKNOLOJİ VE TOPLUM" ÖĞRENME ALANI BAŞARI TESTİ

I. Teknolojik ürünlerin doğru kullanılmaması hem bireylere hem de çevreye zarar verir.
II. Sevdiğim dizi ve programları izlerken televizyona çok yakından bakarım.
III. Geri dönüşüm sürecine katılarak doğaya ve ülke ekonomisine katkıda bulunabiliriz.
IV. Odamdan çıkarken yanan lambayı söndürürüm.

1. Teknolojik ürünlerle ilgili bazı düşüncelerimi ve bu ürünleri kullanım şeklimi yukarıdaki maddelerde ifade ettim. Acaba bu anlatımların kaç tanesi doğrudur?



A) 4 B) 3 C) 2 D) 1



Pil, kâğıt, plastik vb. maddelerin kimyasal yöntemlerle başka bir madde ya da enerjiye dönüştürülmesi işlemine ……. denir.

2. Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilmelidir?
A) Teknoloji B) Atık C) Geri dönüşüm D) Ekonomi



3. Çevrenin korunmasından kimler sorumludur?

A) Çocuklar
B) Anne babalar
C) Öğretmenler
D) Bütün insanlar

4. Aşağıdaki işaretlerden hangisi geri dönüşüm sembolüdür?

A) 
B) 
C) 
D) 

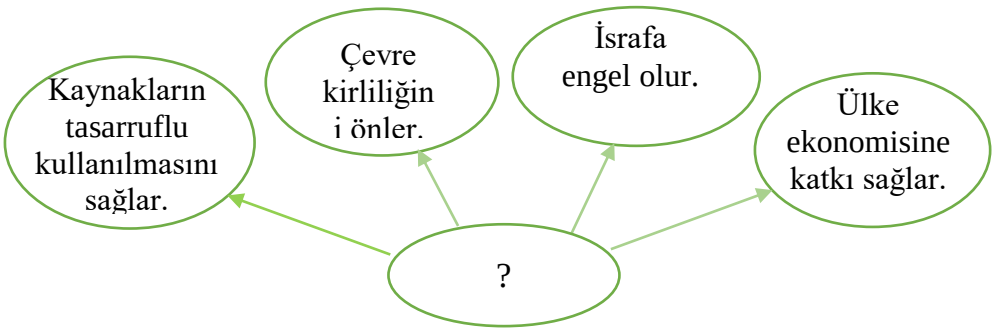
5. “Küçük çocukların ……. kullanırken boyunlarını öne uzatarak ve sırtlarını kamburlaştırarak oturmaları zararlıdır.” cümlesindeki boş bırakılan yere gelmesi gereken teknolojik ürün aşağıdakilerden hangisidir?
A) Buzdolabı B) Televizyon C) Bilgisayar D) Fırın

6. Aşağıdaki davranışlardan hangisi teknolojik ürünlerin yanlış kullanımına verilebilecek örneklerden biri olamaz?
A) Süratli otomobil kullanmak B) Televizyonu yakından izlemek
C) Uzun telefon görüşmeleri yapmak D) Yerlere çöp atmak



7. Aşağıdaki seçeneklerde uzun süre bilgisayar başında oturan insanlarda ortaya çıkabilecek bazı sorunlar verilmiştir. Bu sorunlardan hangisi diğerlerinden farklı niteliktedir?
A) Bel ve boyun tutulmaları B) Görme bozuklukları
C) Baş ve göz ağrıları D) Sosyal ilişkiler kurmakta zorlanma

8. “Teknoloji firmaları ürettikleri ürünlerin yanlış kullanımını önlemek amacıyla çeşitli önlemler alır. Bu önlemlerden biri de ……. hazırlamaktır.” cümlesindeki noktalı kısma aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
A) Garanti belgesi B) Reçete C) Kullanım kılavuzu D) Fatura



9. Yukarıdaki şemada “?” ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
A) Teknolojik ürünler B) Geri dönüşüm süreci
C) Nükleer santraller D) Küresel ısınma

10. Aşağıda teknolojik ürünler ve kullanımları ile ilgili verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?
A) Teknolojik ürünleri doğru kullanmazsak zarar verebilir.
B) Cam, kâğıt, metal gibi ürünleri geri dönüşüm kutusuna atmalıyız.
C) Teknolojik ürünler işlerimizi daha çabuk ve kolay yapmamızı sağlar.
D) Atık pillerin zararını önlemek için toprağa gömülmeleri gerekir.



Bir yerde kurulan boya fabrikasının çevresindeki ağaçlar kurumaya, sular kirlenmeye ve yakınındaki ırmakta yaşayan balıklar ölmeye başlamıştır.

11. Yukarıda verilen habere göre aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılamaz?
A) Fabrikadan çıkan atıklar çevreyi kirletmektedir.
B) Teknolojik gelişmelerin yararı yok, zararı çoktur.
C) Fabrika çevre kirliliği için önlem almamıştır.
D) Fabrikanın sebep olduğu kirlilik çevresindeki ağaçların yaşamasını engellemiştir.

12. Aşağıdaki durumlardan hangisi teknolojik gelişmelerin olumsuz etkilerinden biridir?
A) Hayatın kolaylaşması
B) Ulaşım ve iletişimde hızlılık
C) Doğal dengenin bozulması
D) Sağlık ve eğitim hizmetlerinin daha kaliteli sunulması

13. Çevreye duyarlı bir insandan, aşağıdaki davranışlardan hangisi beklenmez?
A) Kalorifer bacasına filtre taktırması.
B) Artan boyaları dökmeyip ihtiyacı olana vermesi.
C) Şişe, plastik ve kâğıtları geri dönüşüm kutularına ayrı ayrı koyması.
D) Şarj edilmeyen pilleri kullanması.

● Havayı ◣ Suyu ■ Toprağı

14. "Fabrikalardan çıkan atıklar ..... kirletmektedir." cümlesindeki boşluğa yukarıda çeşitli sembollerle gösterilmiş olan kelimelerden hangisi veya hangileri getirilmelidir?
A) ●
B) ◣
C) ■
D) ● ◣ ■



"Acelecilik, tedbirsizlik, kullanım talimatlarına uygun kullanmama, dikkatsizlik" gibi nedenler teknolojinin zararlarını ortaya çıkaran etmenlerdir.

15. Kerem' in ifadesine göre bu zararlar aşağıdakilerin hangisinden kaynaklanmaktadır?
A) Ürünün elektrik kaynağı ile çalışmasından
B) Ürünün kendisinden
C) Ürünü icat eden kişiden
D) Ürünü kullanan kişiden

16. Teknolojik ürünlerin doğaya daha az zarar vermesi için neler yapılabileceğini araştıran Ayça aşağıdakilerden hangisini bir öneri olarak sunamaz?



A) Fabrika bacalarına filtre takılmalıdır.
B) Toplanan çöpler yakılmalıdır.
C) Kullanılmış piller uygun şekilde geri dönüşüm sürecine katılmalıdır.
D) Mümkün olduğunca toplu taşım araçları kullanılmalıdır.



“İnternet ve teknoloji bağımlılığı diğer bağımlılıklarda olduğu gibi kişinin bağımlısı olduğu teknolojik ürüne ulaşamadığında eksiklik yaşadığı bir durum olarak tanımlanmaktadır.”

17. Yukarıdaki ifadeye göre hangi seçenekteki gibi davranan bir kişi için teknoloji bağımlısıdır diyemeyiz?

A) İnternete girmek için yemek öğünlerimi ve derslerimi aksatırım.
B) Bilgisayardan uzak kaldığım zaman kendimi oyalayacak bir şey bulamam.
C) Gece geç saatlere kadar bilgisayar başında kalırım.
D) Cep telefonunu yalnızca zorunlu hallerde ve kısa süreliğine kullanırım.

EK 10- 1. Uygulama Çalışma Örnekleri

GRUP ADI

GRUP ÜYELERİ

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

Uygulama No: 1

Aşağıdaki karikatürü dikkatli bir şekilde inceleyelim. Neler gördüğümüzü grupça konuşalım. Gördüklerimizi aşağıdaki noktalı kısma yazalım.



http://sosyobaz.com/farkindalik-yaratan-muhtesem-cevre-karikaturleri

1. Karikatürde gördüğünüz sular kirletilmekte mi? Nasıl?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Karikatürde gördüğünüz gökyüzü kirletilmekte mi? Nasıl?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Karikatürde gördüğünüz ormanlar zarar görmekte mi? Nasıl?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Karikatürde gördüğünüz karalar zarar görmekte mi? Nasıl?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

5. Karikatürde gördüğünüz Dünya nasıl bir duygu içerisinde olabilir? Mutlu mu? Neden?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

6. Siz böyle bir Dünya'da yaşamak ister misiniz? Neden?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

7. Sizce bu karikatürde anlatılmak istenen durum bir problem mi?

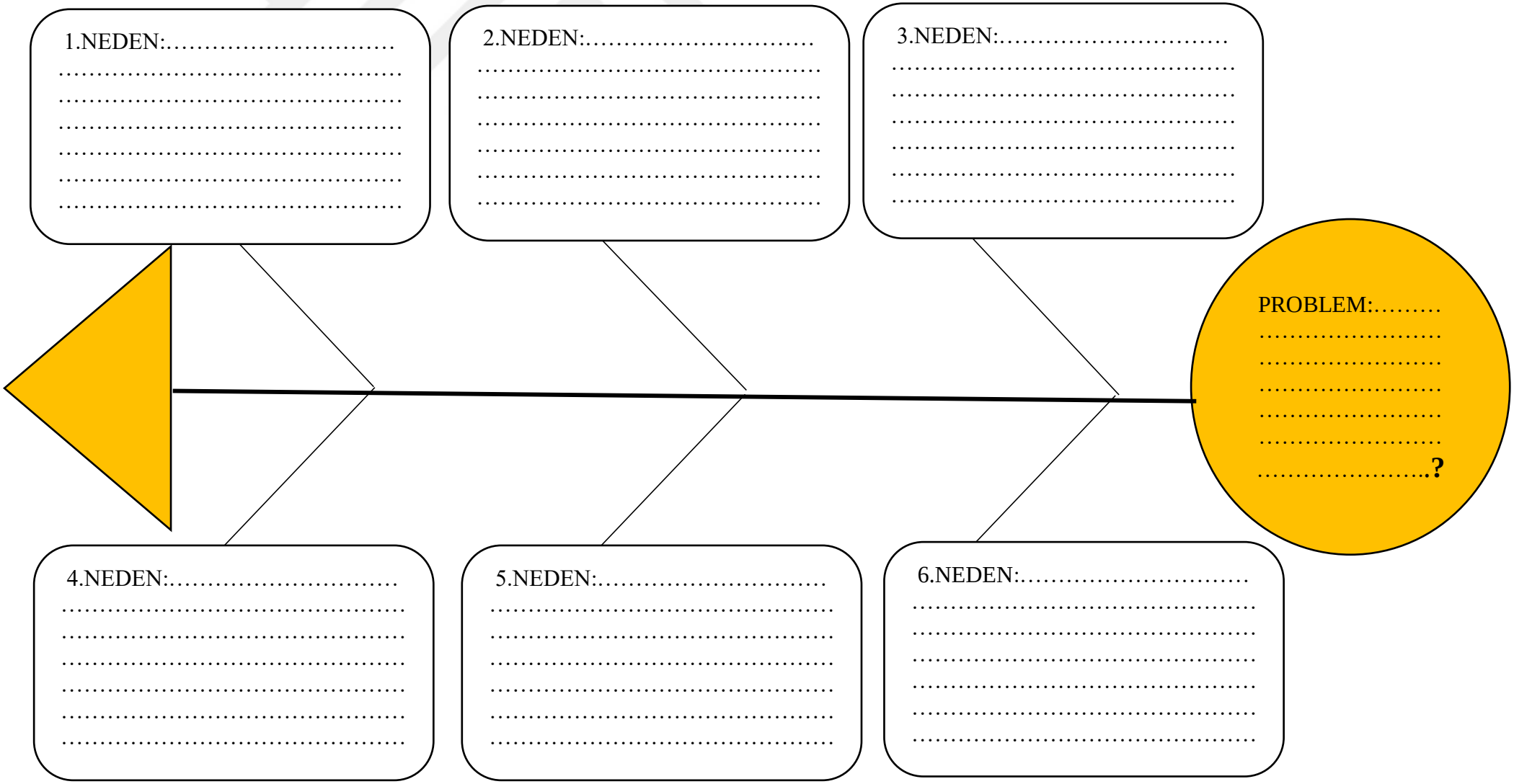
Evet ☐ Hayır ☐

8. "7. soru" için cevabınız "evet" ise bu problemi bir **soru cümlesi şeklinde** aşağıdaki noktalı kısma yazalım.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

BALIK KILÇIĞI DİYAGRAMI

9. Problem ile ilgili aklımıza neler geldiğini düşünelim. Sonra da problemin nedenlerini kutucuklara yazalım.



10. Karikatürde anlatılmak istenenler ile ilgili neler biliyorsunuz? Bildiklerimizi maddeler halinde aşağıya yazalım.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

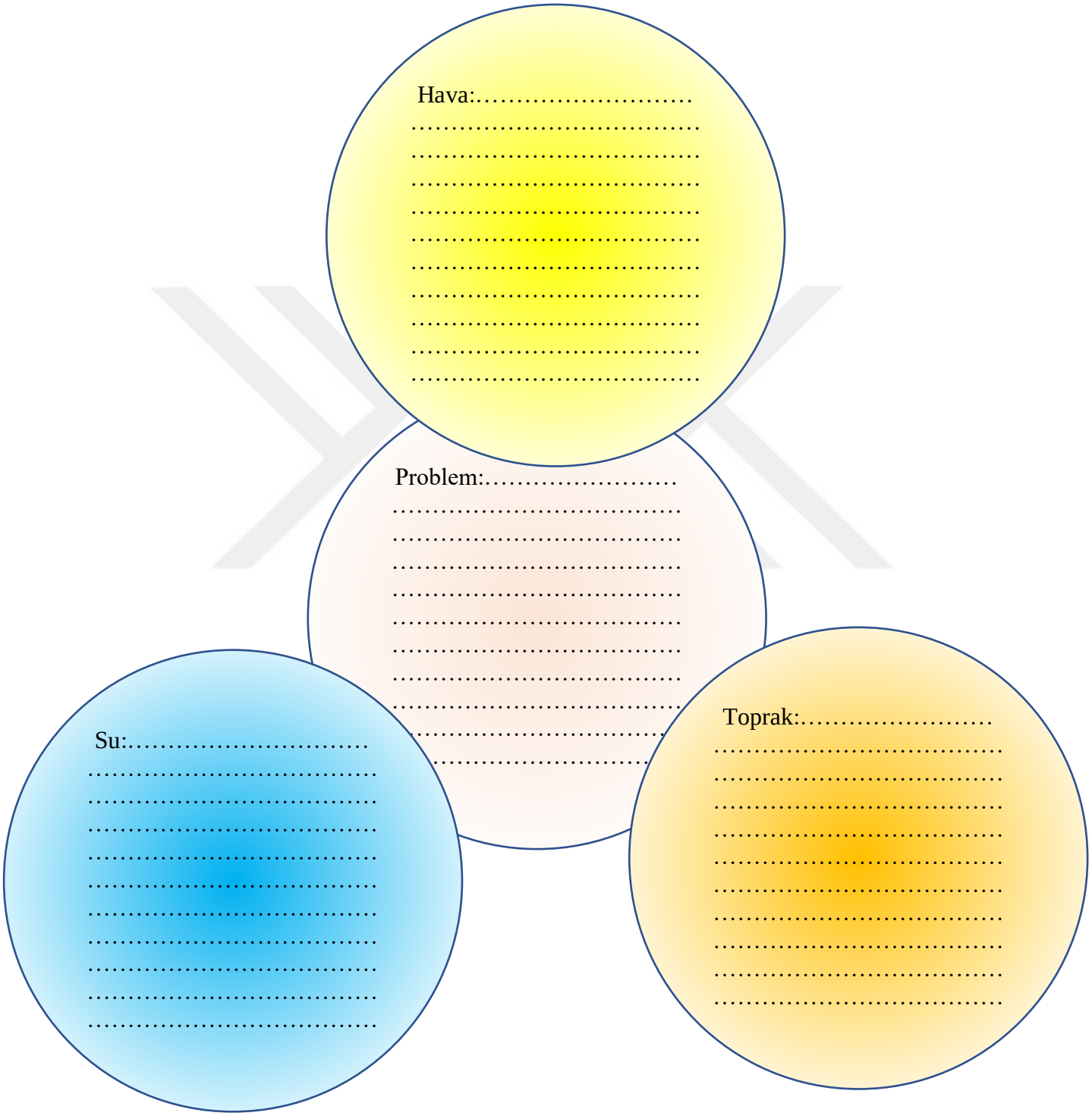
11. Size zaman tanınsaydı siz bu konu ile ilgili neleri merak ederdiniz? Merak ettiğimiz durumları maddeler halinde aşağıya yazalım.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

GRUP ADI:……

PROBLEM HALKASI

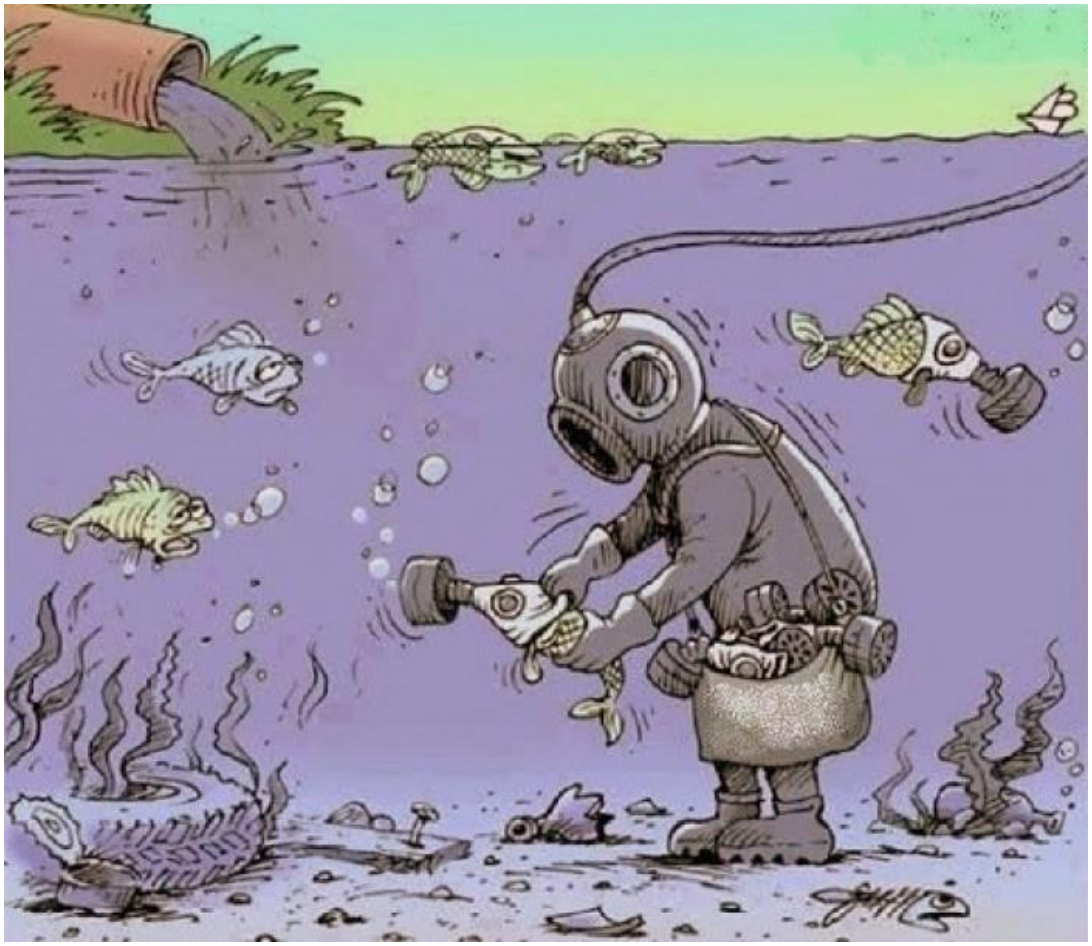
Konu ile ilgili problemi çemberde ilgili bölüme yazalım. Problemin yol açabileceği hava, su ve toprak ile ilgili sorunların neler olabileceğini grupça düşünüp ilgili bölümlere yazalım.





Şimdi sizi karikatürde gördüğümüz suların derinliklerine götürmek istiyorum. Bakalım orada neler yaşanıyor.

Aşağıdaki karikatürü dikkatli bir şekilde inceleyelim. Neler gördüğümüzü grupça konuşalım. Gördüklerimizi aşağıdaki noktalı kısma yazalım.



http://sosyobaz.com/farkindalik-yaratan-muhtesem-cevre-karikaturleri

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

1. Karikatürde gördüğünüz gibi gerçek hayatta da deniz suları sizce kirli mi? Deniz sularının kirli olduğunu nasıl anlayabiliriz?

……
……
……
……
……
……
……

2. Karikatürdeki balıklar için maske takmak sizce neden önemli? Gerçekte de balıkların maske takması mümkün mü? Neden?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Karikatürdeki balıklar maske takarak su kirliliğini mi önlemeye çalışıyor yoksa kendini mi korumaya çalışıyor?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Sence bu karikatürde anlatılmak istenen durum bir problem mi?

Evet ☐ ☐ Hayır

5. “4. soru” için cevabınız evet ise bu problemi bir cümle ile aşağıdaki noktalı kısma yazalım.

……
……
……
……
……
……
……

6. Karikatürde anlatılmak istenenler ile ilgili siz neler biliyorsunuz? Bildiklerimizi maddeler halinde aşağıya yazalım.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

7. Karikatürde gördüğünüz gibi gerçek hayatta da denizlerin kirletilmesine sebep olan faktörler aşağıdakilerden hangileridir? Araştıralım.

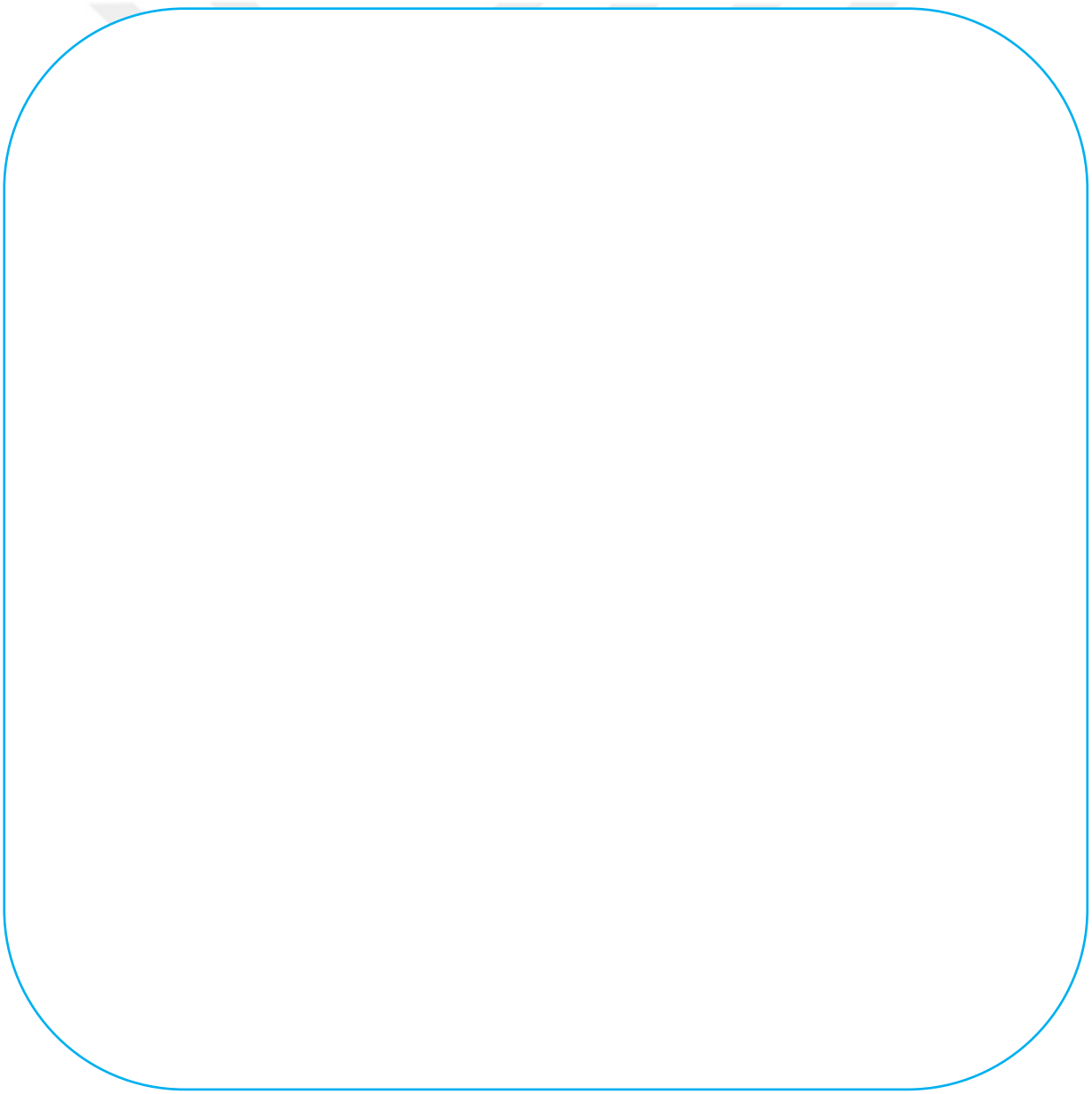
Not: Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bunların haricinde eklemek istediğiniz varsa noktalı kısımlara yazabilirsiniz.

- □ İnsanlar
- □ Teknoloji
- □ Fabrikalar
- □ Bilinçsizlik
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……
- □ ……

GRUP ADI: ……

8. Gerçek hayatı düşündüğümüzde “temiz” diyebileceğimiz deniz sularının sizce nasıl olması gerekir? Bunu önce aşağıdaki noktalı kısma tasvir ederek yazalım sonra da çerçevenin içine resmetmeye çalışalım.

……
……
……
……
……
……
……
……



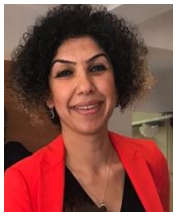
9. Deniz kirliliği biz insanların hayatında neleri değiştirir? Nasıl?
……
……
……
……
……
……
……

10. Deniz kirliliğinin insanlar haricinde diğer canlılar üzerindeki etkileri sizce nelerdir?
……
……
……
……
……
……
……

11. Deniz kirliliğinin artarak devam etmesi sonucunda neler olabileceğini hayal edelim ve bunları aşağıdaki noktalı kısma yazalım.
……
……
……
……
……
……
……

12. Denizlerin kirletilmesi ile ilgili tüm Dünya'ya söylemek istediğin mesaj nedir?
……
……
……
……
……
……
……
……

13. Grubumuzla birlikte, deniz kirliliği ile ilgili bir slogan düşünelim ve bunu aşağıdaki çerçevenin içerisine yazalım.



Haydi biraz uçalım mı? Şimdi sizi karikatürde gördüğümüz gökyüzüne doğru çıkarmak istiyorum. Bakalım orada neler yaşanıyor.

Aşağıdaki karikatürü dikkatli bir şekilde inceleyelim. Neler gördüğümüzü grupça konuşalım. Gördüklerimizi aşağıdaki noktalı kısma yazalım.



http://www.tipeez.com/ch/forums/posts.aspx?topicid=222076&pnum=1

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

1. Karikatürde gördüğünüz gibi gerçek hayatta da hava kirliliği var mı? Hava kirliliği olduğunu nasıl anlayabiliriz?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Karikatürdeki kuş için maske takmak sizce neden önemli? Gerçekte de kuşların maske takması mümkün mü? Neden?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Karikatürdeki kuş maske takarak hava kirliliğini mi önlemeye çalışıyor yoksa kendini mi korumaya çalışıyor?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Sizce bu karikatürde anlatılmak istenen durum bir problem mi?

Evet ☐ ☐ Hayır

5. “4. soru” için cevabınız evet ise bu problemi bir cümle ile aşağıdaki noktalı kısma yazalım.
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

6. Karikatürde anlatılmak istenenler ile ilgili siz neler biliyorsunuz? Bildiklerimizi maddeler halinde aşağıya yazalım.
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

7. Karikatürde gördüğünüz gibi gerçek hayatta da havanın kirletilmesine sebep olan faktörler aşağıdakilerden hangileridir? Araştıralım.
Not: Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bunların haricinde eklemek istediğiniz varsa bunları noktalı kısımlara yazabilirsiniz.

- İnsanlar
- Teknoloji
- Fabrikalar
- Bilinçsizlik
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……

GRUP ADI: ……

8. Gerçek hayatı düşündüğümüzde “temiz” diyebileceğimiz gökyüzünün sizce nasıl olması gerekir? Bunu önce aşağıdaki noktalı kısma tasvir ederek yazalım sonra da çerçevenin içine resmetmeye çalışalım.

……
……
……
……
……
……
……
……



9. Yandaki karikatürdeki çocuk sence hava kirliliğinden etkilenmiş mi? Nasıl?

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Waldo Arturo Matus Beltran, Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Albümü, s. 282, 2016.

10. Hava kirliliği biz insanların hayatında sizce neleri değiştirir? Nasıl?

……
……
……
……
……
……
……

11. Hava kirliliğinin insanlar haricinde diğer canlılar üzerindeki etkileri sizce nelerdir?

……
……
……
……
……
……
……
……
……

12. Hava kirliliğinin artarak devam etmesi sonucunda neler olabileceğini hayal edelim ve bunları aşağıdaki noktalı kısma yazalım.

……
……
……
……
……
……
……
……
……

13. Havanın kirletilmesi ile ilgili tüm Dünya'ya söylemek istediğin mesaj nedir?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

14. Grubumuzla birlikte, hava kirliliği ile ilgili bir slogan düşünelim ve bunu aşağıdaki çerçevenin içerisine yazalım.



Haydi biraz toprağın derinliklerine girelim mi? Bakalım orada neler yaşanıyor.

Aşağıdaki karikatürü dikkatli bir şekilde inceleyelim. Neler gördüğümüzü grupça konuşalım. Gördüklerimizi aşağıdaki noktalı kısma yazalım.



Fıroozeh MOZAFFARI, 29. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması Albümü, 2012.

……
……
……
……
……
……
……
……
……

1. Karikatürde gördüğünüz gibi gerçek hayatta da toprak alanlar azalmış mı? Toprakların yok edildiğini nasıl anlayabiliriz?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Karikatürdeki adam sizce neden toprağı bu şekilde bir çantaya koymuş olabilir? Gerçekte de bu mümkün mü? Neden?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Karikatürdeki adam toprağı çantaya koyarak toprakların yok edilmesini mi önlemeye çalışıyor yoksa o toprakta yaşayan bitkileri mi korumaya çalışıyor?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Sizce bu karikatürde anlatılmak istenen durum bir problem mi?

Evet ☐ ☐ Hayır

5. “4. soru” için cevabınız evet ise bu problemi bir cümle ile aşağıdaki noktalı kısma yazalım.
……
……
……
……
……
……
……

6. Karikatürde anlatılmak istenenler ile ilgili siz neler biliyorsunuz? Bildiklerimizi maddeler halinde aşağıya yazalım.
……
……
……
……
……
……
……
……
……

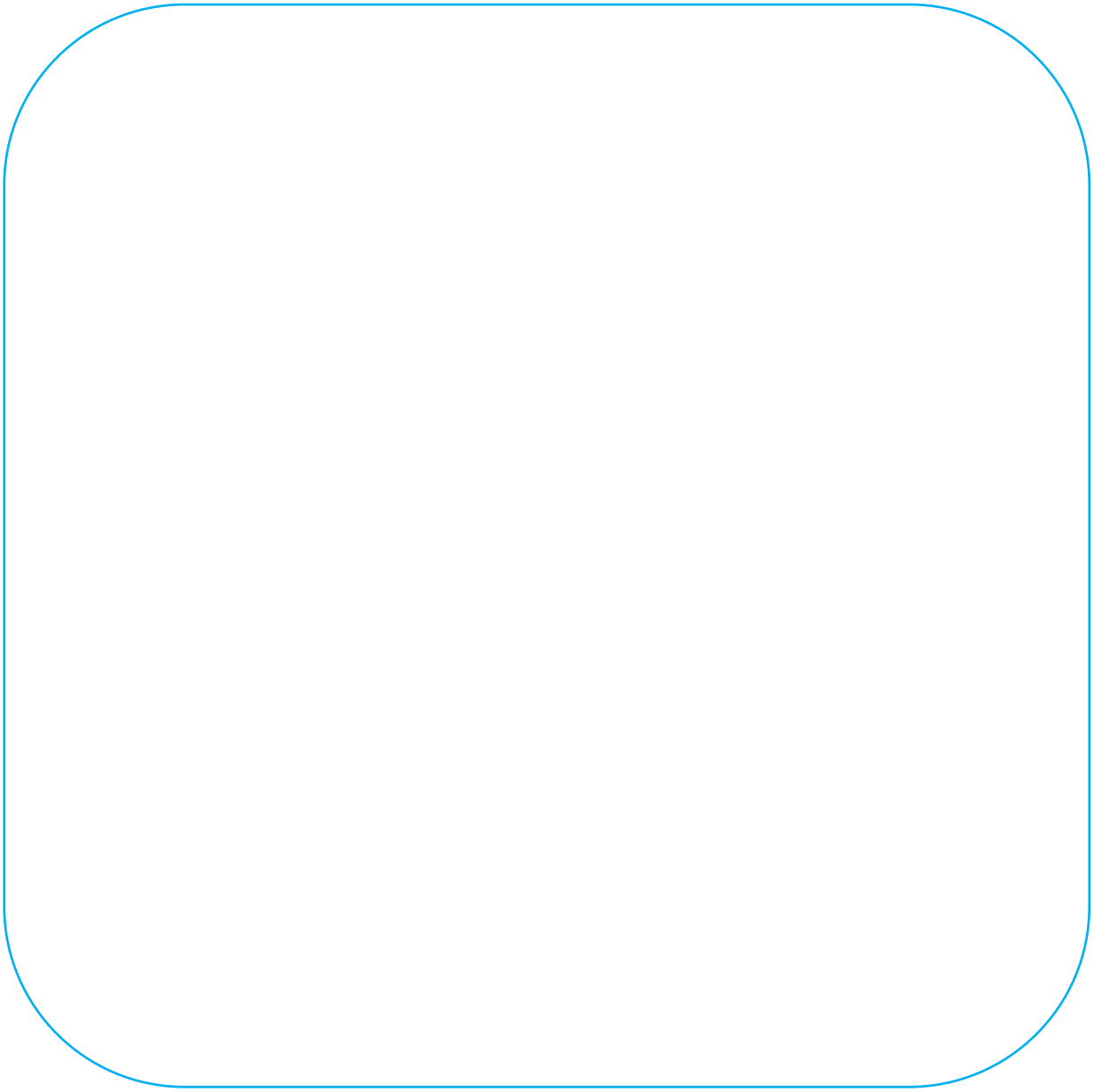
7. Karikatürde gördüğümüz gibi gerçek hayatta da toprak alanların böyle yok edilmesine sebep olan faktörler aşağıdakilerden hangileridir? Araştıralım.
Not: Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bunların haricinde eklemek istediğiniz varsa bunları noktalı kısımlara yazabilirsiniz.

- İnsanlar
- Teknoloji
- Fabrikalar
- Bilinçsizlik
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……
- ……

GRUP ADI: ……

8. Gerçek hayatı düşündüğümüzde “temiz” ve verimli diyebileceğimiz toprak alanlarının sizce nasıl olması gerekir? Bunu önce aşağıdaki noktalı kısma tasvir ederek yazalım sonra da çerçevenin içine resmetmeye çalışalım.

……
……
……
……
……
……
……
……



9. Toprak kirliliği ve toprak alanlarının yetersizliği biz insanların hayatında neleri değiştirir? Nasıl?

……
……
……
……
……
……

10. Toprak kirliliğinin ve toprak alanlarının yetersizliğinin insanlar haricinde diğer canlılar üzerindeki etkileri sizce nelerdir?

……
……
……
……
……
……

11. Toprak kirliliği ve toprak alanlarının giderek yol olması sonucunda neler olabileceğini hayal edelim ve bunları aşağıdaki noktalı kısma yazalım.

……
……
……
……
……
……
……

12. Toprak kirliliği ve toprak alanlarının yok edilmesi ile ilgili tüm Dünya'ya söylemek istediğin mesaj nedir?

……
……
……
……
……
……
……
……

13. Grubumuzla birlikte, toprak kirliliği ve toprak alanlarının yok edilmesi ile ilgili bir slogan düşünelim ve bunu aşağıdaki çerçevenin içerisine yazalım.