



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE KÜRESEL SORUNLARIN ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yakup ATEŞ
ORCID: 0000-0002-9111-3531

Danışman
Doç. Dr. İlker DERE
ORCID: 0000-0003-0993-7812

Konya – 2025

ÖN SÖZ

Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojisindeki hızlı gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan küreselleşme; siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, dini, askeri vb. alanlarda büyük değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Nitekim bu hızlı gelişim ve değişimler insanoğlunu ve onun dışındaki diğer canlı ve cansız tüm varlıkları etkileyen birçok küresel sorunu da beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin meydana getirdiği sorunlarla mücadelede ve gelecek nesillere yaşanılabilir bir evrenin bırakılmasında; aktif, sorumluluk bilinci taşıyan, duyarlı ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşan bireylere ihtiyaç vardır. Bu da ancak eğitimle mümkündür. Eğitim, küresel sorunların neden ve sonuçlarını görme ve bunların yıkıcı etkilerini önleme veya azaltmaya yönelik tedbirleri almada en önemli unsurdur. Nitekim eğitimin her kademesinde küresel sorunların öğretilmesine yönelik ne düzeyde bilgi, beceri ve kazanımın verildiğinin, bunların ne kadarının etkili olduğunun ortaya koyulması, bireyin ve evrenin geleceği için çok önemlidir. Bu doğrultuda birçok bilimsel çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak sosyal bilgiler alanında küresel sorunların öğretilmesine yönelik yapılan alanyazın taramasında, doğrudan öğrencilerle yapılan uygulamalı bir araştırmaya rastlanılmamış olması, bu tez çalışmasının ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır.

Tez konumun belirlenmesinde beni yönlendiren, doktora eğitimim boyunca önerileriyle yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen; kendisine her danıştığım da engin bilgi ve tecrübeleriyle bana farklı bakış açıları kazandıran, değerli bilgilerini benimle paylaşan kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İlker DERE'ye, fikir ve önerileriyle tezimin olgunlaşmasını sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Cemal GÜVEN, Prof. Dr. Mehmet ŞİMŞİR, Prof. Dr. Muhammed SARI, Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Doç. Dr. Hatice GEDİK, Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ve Dr. Veysel Bilal ARSLANKARA'ya teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte beni en samimi duygularla destekleyen başta Arş. Gör. Zeynep Yasemin AKINCI ve Osman ÖZKILIÇARSLAN olmak üzere diğer tüm ekip arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam sürecinde, her konuda varlıklarıyla güç vererek beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, zor günlerimde benden desteklerini hiç eksik etmeyen ve sürekli motive eden başta abim Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ olmak üzere, babam Erol ATEŞ, annem Şaziye ATEŞ, eşim Merve ATEŞ ve çocuklarım Ebrar ATEŞ ile Eren ATEŞ'e çok teşekkür ederim.

Yakup ATEŞ
Şubat 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
KISALTMALAR.....	ix
TABLolar	xi
GÖRSELLER.....	xvii
ŞEKİLLER	xix
ÖZET	xx
ABSTRACT	xxi
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2.....	8
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Küreselleşme	8
2.1.1. Küreselleşmenin tarihi.....	9
2.1.2. Küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar	14
2.1.3. Küreselleşmenin boyutları.....	15
2.2. Küresel Sorunlar	19
2.2.1. Açlık	21
2.2.2. Çevre sorunu.....	22
2.2.3. Doğal afetler	22
2.2.4. Göç	23
2.2.5. Irkçılık	23
2.2.6. Kuraklık.....	24
2.2.7. Küresel ısınma	24
2.2.8. Küresel iklim değişikliği	25
2.2.9. Mülteci.....	25

2.2.10. Salgın hastalıklar	26
2.2.11. Savaş.....	27
2.2.12. Terör	28
2.2.13. Yoksulluk	28
2.3. Küreselleşme ve Eğitim.....	29
2.4. Küresel Vatandaşlık Eğitimi	30
2.5. Sosyal Bilgiler ve Küresel Sorunlar	32
2.6. Aktif Öğrenme.....	33
2.7. Aktif Öğrenme Yöntemleri	39
2.7.1. Deney.....	39
2.7.2. Gösterip yaptırma	40
2.7.3. Grupla çalışma (iş birliğine dayalı öğrenme)	40
2.7.4. Örnek olay	40
2.7.5. Problem çözme	41
2.7.6. Proje tabanlı öğrenme.....	41
2.7.7. Soru-cevap.....	42
2.7.8. Tartışma.....	42
2.8. Aktif Öğrenme Teknikleri	42
2.8.1. Akvaryum	43
2.8.2. Balık kılıçığı diyagramı	43
2.8.3. Dedikodu	44
2.8.4. İstasyon.....	44
2.8.5. Kart gösterme	45
2.8.6. Kartopu	45
2.8.7. Kavram bulmacası	45
2.8.8. Kavram karikatürü.....	46
2.8.9. Kelime ilişkilendirme testi (KİT)	46
2.8.10. Pazaryeri	46
2.8.11. Rulman (Top taşıma).....	47
2.8.12. Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)	47
2.8.13. Tereyağı-ekmek	47
2.8.14. Yapılandırılmış grid	48
2.8.15. Zihin haritası.....	48
2.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme	49
2.10. İlgili Araştırmalar	51
2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	51
2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	62
BÖLÜM 3.....	73
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	73

3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	74
3.3.2. Küresel sorunlar değerlendirme formu.....	74
3.3.3. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği	81
3.3.4. KWLH formu	93
3.3.5. Kavram öğretiminde aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler	93
3.3.6. Metafor çalışması	94
3.3.7. Öğrenci günlükleri.....	94
3.3.8. Araştırmacı ve öğretmenin yansıtıcı gözlemleri.....	94
3.3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmeler (Öğrenci, Öğretmen ve Veli).....	94
3.4. Verilerin Toplanması.....	95
3.5. Verilerin Analizi.....	97
3.6. Araştırmacının ve Uygulama Öğretmeninin Rolü.....	98

BÖLÜM 4..... 101

4. BULGULAR ve YORUMLAR 101

4.1. Küresel Sorunlara Yönelik Betimsel İstatistikler.....	101
4.1.1. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait bulgular	101
4.1.2. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ait bulgular	102
4.1.3. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait bulgular.....	104
4.1.4. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait bulgular.....	106
4.2. Küresel Sorunlara Yönelik Ön Test-Son Test Başarı ve Farkındalığın Uygulama Öncesi ve Sonrası Anlamlılık Düzeyi İstatistiği	108
4.2.1. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test- son test.....	108
4.2.2. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test	112
4.3. Küresel Sorunların Öğretimine Yönelik Yapılan Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve Etkinliklere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.3.1. Küresel iklim değişikliği etkinliklerine ilişkin bulgular.....	113
4.3.2. Doğal afetlerin öğretim sürecine ilişkin bulgular.....	127
4.3.3. Açlığın öğretim sürecine ilişkin bulgular	138
4.3.4. Terörün öğretim sürecine ilişkin bulgular	149
4.3.5. Göçün öğretim sürecine ilişkin bulgular	162
4.3.6. Küresel ısınmanın öğretim sürecine ilişkin bulgular.....	174
4.3.7. Salgın hastalıkların öğretim sürecine ilişkin bulgular	187
4.3.8. Savaşın öğretim sürecine ilişkin bulgular	201
4.4. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bulgular	215
4.5. Öğretmenle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Ait Bulgular.....	228
4.6. Velilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bulgular	232
4.7. Araştırmacının Eylem Araştırması Sürecine Dair Yansıtıcı Öğretim Günlüğü	239

BÖLÜM 5	241
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	241
5.1. Sonuç ve Tartışma	241
5.1.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	241
5.1.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	241
5.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	242
5.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	245
5.1.5. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	248
5.1.6. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma.....	249
5.2. Öneriler.....	250
KAYNAKLAR	252
EKLER	273



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın toplam **263** sayfalık kısmına ilişkin, **22/02/2025** tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24/02/2025

Yakup ATEŞ

Doç. Dr. İlker DERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

24/02/2025

Yakup ATEŞ

KISALTMALAR

- AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi
AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
Ark.: Arkadaşları
BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojisi
BM: Birleşmiş Milletler
Ç: Çıkarılmalı
D: Doğru
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.: Editör
ENAR: European Network Against Racism
EU: European Union
GATT: General Agreement on Tariffs and Trade
HSGM: Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü
IMF: International Monetary Fund
KİT: Kelime İlişkilendirme Testi
KN: Kesme Noktası
KR: Kuder-Richardson
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
MGM: Meteoroloji Genel Müdürlüğü
MÖ: Milattan Önce
MS: Milattan Sonra
NCSS: National Council for the Social Studies
R: Revize Edilmeli
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics
STK: Sivil Toplum Kuruluşları
TDA: Tanılayıcı Dallenmiş Ağaç
TDK: Türk Dil Kurumu
TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
U: Uygun
UN: United Nations
UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees

USA: United States of America

WHO: World Health Organization

WTO: World Trade Organization

www: World Wide Web

Y: Yanlış



TABLolar

Tablo 2.1. Küreselleşmenin tanımları.....	9
Tablo 2.2. Küresel sorunlar.....	20
Tablo 3.1. Çalışma grubunun cinsiyete dağılımı.....	74
Tablo 3.2. Alan uzmanlarının unvanlara ve kurumlara göre dağılımları.....	76
Tablo 3.3. Küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirlik istatistikleri.....	78
Tablo 3.4. Madde güçlüğü indeks aralıkları.....	78
Tablo 3.5. Madde ayırt edicilik indeks aralıkları.....	79
Tablo 3.6. Küresel sorunlar değerlendirme formunun 40 maddeli güvenilirlik istatistikleri.....	79
Tablo 3.7. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli güvenilirlik istatistikleri.....	84
Tablo 3.8. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ortak madde varyansı.....	86
Tablo 3.9. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi.....	87
Tablo 3.10. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ortak madde varyansı.....	88
Tablo 3.11. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin açıklanan toplam varyansı.....	89
Tablo 3.12. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin döndürülmüş bileşen matrisi.....	90
Tablo 3.13. KWLH formun örnek gösterimi.....	93
Tablo 3.14. Uygulama öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan veri toplama araçları.....	95
Tablo 3.15. Araştırma sorularına kaynaklık eden veri toplama araçları.....	97
Tablo 4.1. Cinsiyet değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.....	101
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.....	101
Tablo 4.3. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine ait frekans ve yüzdeler.....	102
Tablo 4.4. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.....	102
Tablo 4.5. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.....	103
Tablo 4.6. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.....	103
Tablo 4.7. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.....	104

Tablo 4.8. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynaklarına ait frekans ve yüzdelerlikler.....	105
Tablo 4.9. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.	105
Tablo 4.10. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.....	105
Tablo 4.11. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynaklarına ait frekans ve yüzdelerlikler.....	106
Tablo 4.12. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.....	107
Tablo 4.13. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.	107
Tablo 4.14. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan kavram tanımlama kısmına ait bulgular.....	108
Tablo 4.15. Kavram tanımlamayla ilgili öğrenci cevaplarında görülen değişimler.	109
Tablo 4.16. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan çoktan seçmeli kısmına ait bulgular.....	110
Tablo 4.17. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan doğru/yanlış kısmına ait bulgular.....	110
Tablo 4.18. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan yapılandırılmış grid kısmına ait bulgular.....	111
Tablo 4.19. Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi bulguları.	111
Tablo 4.20. Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi bulguları.	112
Tablo 4.21. Öğrencilerin KWLH formunda “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	114
Tablo 4.22. Öğrencilerin metafor çalışmasında küresel iklim değişikliğini benzettikleri kelimeler.....	115
Tablo 4.23. Öğrencilerin istasyon tekniğinde iklim değişikliğinin nedenlerine yönelik ifadeleri.	117
Tablo 4.24. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğinin sonuçlarına yönelik ifadeleri.....	118
Tablo 4.25. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili örnek ifadeleri. ...	118

Tablo 4.26. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili yazdıkları sloganlar.	119
Tablo 4.27. Öğrencilerin iklim değişikliğinin nedenlerine dair düşünceleri.	121
Tablo 4.28. Öğrencilerin iklim değişikliğinin sonuçlarına dair düşünceleri.	121
Tablo 4.29. Öğrencilerin iklim değişikliğinin önlenmesine dair düşünceleri.	122
Tablo 4.30. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	123
Tablo 4.31. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde küresel iklim değişikliğiyle ilişkilendirdikleri kavramlar.	124
Tablo 4.32. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.	126
Tablo 4.33. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.	127
Tablo 4.34. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	128
Tablo 4.35. Öğrencilerin metafor çalışmasında doğal afetleri benzettikleri kelimeler.	129
Tablo 4.36. Öğrencilere göre doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı alınabilecek önlemler. .	131
Tablo 4.37. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	134
Tablo 4.38. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde doğal afetleri ilişkilendirdikleri kavramlar.	135
Tablo 4.39. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.	137
Tablo 4.40. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.	137
Tablo 4.41. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	138
Tablo 4.42. Öğrencilerin metafor çalışmasında açıklığı benzettikleri kelimeler.	140
Tablo 4.43. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	145
Tablo 4.44. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde açıklıkla ilişkilendirdikleri kavramlar.	146
Tablo 4.45. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.	148

Tablo 4.46. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	149
Tablo 4.47. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	150
Tablo 4.48. Öğrencilerin metafor çalışmasında terör kavramını benzettikleri kelimeler.....	151
Tablo 4.49. Öğrencilere göre terörün sonuçları.....	154
Tablo 4.50. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin terörle ilgili düşünceleri.	156
Tablo 4.51. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	158
Tablo 4.52. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde terörü ilişkilendirdikleri kavramlar.	159
Tablo 4.53. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	161
Tablo 4.54. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	161
Tablo 4.55. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	162
Tablo 4.56. Öğrencilerin metafor çalışmasında göç kavramını benzettikleri kelimeler.	163
Tablo 4.57. Öğrencilerin göç sorununa yönelik çözüm önerileri.	166
Tablo 4.58. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin göçle ilgili düşünceleri.	168
Tablo 4.59. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	170
Tablo 4.60. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde göçü ilişkilendirdikleri kavramlar.	171
Tablo 4.61. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	173
Tablo 4.62. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	174
Tablo 4.63. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.	175
Tablo 4.64. Öğrencilerin metafor çalışmasında küresel ısınma kavramını benzettikleri kelimeler.....	176
Tablo 4.65. Öğrencilerin küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik çözüm önerileri.	179
Tablo 4.66. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar.	181

Tablo 4.67. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	182
Tablo 4.68. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde küresel ısınmayı ilişkilendirdikleri kavramlar.....	183
Tablo 4.69. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	185
Tablo 4.70. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	186
Tablo 4.71. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	187
Tablo 4.72. Öğrencilerin metafor çalışmasında salgın hastalık kavramını benzettikleri kelimeler.....	188
Tablo 4.73. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar.....	195
Tablo 4.74. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	196
Tablo 4.75. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde salgın hastalıkları ilişkilendirdikleri kavramlar.....	197
Tablo 4.76. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	199
Tablo 4.77. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	200
Tablo 4.78. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	201
Tablo 4.79. Öğrencilerin metafor çalışmasında savaş kavramını benzettikleri kelimeler.....	202
Tablo 4.80. Öğrencilere göre savaşın nedenleri.....	208
Tablo 4.81. Öğrencilere göre savaşın sonuçları.....	208
Tablo 4.82. Öğrencilere göre savaşı engellemek için neler yapılabileceği.....	209
Tablo 4.83. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.....	210
Tablo 4.84. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde savaşı ilişkilendirdikleri kavramlar.....	211
Tablo 4.85. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	213

Tablo 4.86. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.....	214
Tablo 4.87. Küresel sorunların öğrencilerde çağrıştırdıkları.....	215
Tablo 4.88. Öğrencilere göre küresel sorunlar.	216
Tablo 4.89. Öğrencilere göre küresel sorunların sebepleri.....	217
Tablo 4.90. Öğrencilere göre küresel sorunların çözümü.....	218
Tablo 4.91. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerde öğrendikleri.....	221
Tablo 4.92. Öğrencilerin en faydalı buldukları etkinlikler ve yöntemler.....	222
Tablo 4.93. Yapılan etkinliklerin küresel sorunlar konusundaki farkındalığa etkisi.....	224
Tablo 4.94. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışı bilgi kaynakları.	226
Tablo 4.95. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklarına yönelik görüşleri.	227
Tablo 4.96. Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin öğrencilere katkıları.	229
Tablo 4.97. Veli görüşlerine göre küresel sorunlar.	232
Tablo 4.98. Velilere göre küresel sorunların sebepleri.....	233
Tablo 4.99. Velilerin küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri.	234
Tablo 4.100. Velilerin küresel sorunlar hakkında bilgi kaynakları.	235
Tablo 4.101. Velilerin küresel sorunlarla ilgili çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve davranışlar.	236
Tablo 4.102. Velilere göre çocukların küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının, onların ilerleyen yaşamlarına katkısı.....	237
Tablo 4.103. Velilere göre küresel sorunlara yönelik etkinliklerin, çocukların bilgi ve farkındalıklarına katkısı.....	238

GÖRSELLER

Görsel 4.1. Öğrencilerle birlikte yapılan istasyon tekniğiyle ilgili örnek görseller.	119
Görsel 4.2. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görseller.	119
Görsel 4.3. Öğrencilerin doğru-yanlış etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller.	120
Görsel 4.4. Rulman tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	132
Görsel 4.5. Öğrencilere uygulanan balon patlatma etkinliğiyle ilgili örnek görseller.	132
Görsel 4.6. Öğrencilerin balon patlatma etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller.	133
Görsel 4.7. Öğrencilerin çengel bulmaca etkinliğinde vermiş oldukları cevaplarla ilgili örnek görseller.	134
Görsel 4.8. Dedikodu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	143
Görsel 4.9. Öğrencilere uygulanan uçak etkinliğiyle ilgili örnek görseller.	143
Görsel 4.10. Uçak etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	144
Görsel 4.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğinde doğru çıkışa ulaşan öğrencilerin etkinlik forumlarından örnekler.	145
Görsel 4.12. Kartopu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	154
Görsel 4.13. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek görsel.	155
Görsel 4.14. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	155
Görsel 4.15. Akvaryum tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	166
Görsel 4.16. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek görsel.	167
Görsel 4.17. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	167
Görsel 4.18. Pazaryeri tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	179
Görsel 4.19. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek görseller. ..	180
Görsel 4.20. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	180

Görsel 4.21. Kart gösterme tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	193
Görsel 4.22. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek görsel.	194
Görsel 4.23. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	194
Görsel 4.24. Tereyağı-ekmek tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.	205
Görsel 4.25. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görsel.	206
Görsel 4.26. Doğru-yanlış etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.	206



ŞEKİLLER

Şekil 3.1. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğine ait kırılma noktasını gösteren Scree Plot grafiği.	89
Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bağlantı diyagramı.	92
Şekil 3.3. Araştırmanın uygulama süreci ve basamakları.	100
Şekil 4.1. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğiyle ilgili zihin haritası etkinliği.	123
Şekil 4.2. Küresel iklim değişikliğiyle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	125
Şekil 4.3. Doğal afetlerle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	136
Şekil 4.4. Açlıkla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	147
Şekil 4.5. Balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin terörün nedenleriyle ilgili düşünceleri.	157
Şekil 4.6. Terörle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	160
Şekil 4.7. Öğrencilerin balık kılıcı etkinliğinde göçün nedenleriyle ilgili düşünceleri.	169
Şekil 4.8. Göçle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	172
Şekil 4.9. Küresel ısınmayla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	184
Şekil 4.10. Salgın hastalıklarla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	198
Şekil 4.11. Savaş ile ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.	212

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE KÜRESEL SORUNLARIN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Yakup ATEŞ

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine dayalı olarak gerçekleştirilen eylem araştırması etkinliklerinin küresel sorunların öğretimine katkılarını belirlemektir. Teknik, bilimsel ve işbirlikçi eylem araştırması modeli çerçevesinde tasarlanan bu çalışmanın çalışma grubunu, Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 30 yedinci sınıf öğrencisi, uygulamada yer alan bir sosyal bilgiler öğretmeni ve 20 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden "Etik Kurul Kararı" ve Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmî izin alınmıştır. Daha sonra, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenim gören gönüllü öğrencilerle, veli izin onayı doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde küresel sorunların öğretimine yönelik dört haftalık bir çalışma gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu" ve "Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili ön bilgilerini, konuya dair merak ettiklerini, etkinlikler aracılığıyla edindikleri kazanımları ve daha fazla bilgiye nasıl ulaşabileceklerini belirlemek amacıyla KWLH formu kullanılmıştır. Araştırma süreci boyunca, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi ve kavram yanılgılarını belirlemek ve bu yanılgıların giderilip giderilmediğini tespit etmek amacıyla çeşitli aktif öğrenme yöntemleri, teknikleri ve etkinliklerden (akvaryum, balık kılçığı, dedikodu, istasyon, kart gösterme, kartopu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, kelime ilişkilendirme testi, pazaryeri, rulman, tanılayıcı dallanmış ağaç, tereyağı-ekmek, yapılandırılmış grid, zihin haritası, balon patlatma, doğru-yanlış, grup sıralaması, köstebek vurmaca, uçak etkinliği) yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci günlükleri, metafor çalışmaları, görseller ve videolar gibi destekleyici materyaller de kullanılmıştır. Yapılan öğretim faaliyetlerinin ve aktif öğrenme etkinliklerinin etkisini ölçmek amacıyla hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından gözlem formu uygulanmıştır. Süreci değerlendirmek için öğrenciler, öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak ek veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences 22) ve Mplus paket programları ile gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde, parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılmasına karar vermek için verilerin normallik dağılımı (basıklık, çarpıklık, saçılım ve histogram grafikleri) incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenince, parametrik analiz yöntemlerinden bağımlı ve bağımsız örneklem için t testi ile tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerinde cinsiyetin, anne-baba eğitim düzeyinin ve bilgi kaynaklarının (internet, televizyon, kitap, dergi, okul, aile, çevre) anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin, uygulama öncesi ve sonrası anlamlı şekilde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu ve Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu değişimin son test lehine olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, uygulama öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel sorunlarla ilgili kavramlara dair bilgi sahibi olmadığını, ancak kavram yanılgılarının da bulunmadığını ortaya koymuştur. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen aktif öğrenme yöntemleri, teknikleri ve etkinlikleri sayesinde öğrencilerin küresel sorunların nedenleri, sonuçları ve önlenme yollarına dair bilgileri kalıcı bir şekilde öğrendikleri ve öğrenme sürecinde eğlendikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde de küresel sorunların öğretimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, eylem araştırması, küresel sorunlar, sosyal bilgiler.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Social Studies Education Program
Doctoral Thesis

AN ACTION RESEARCH ON TEACHING GLOBAL ISSUES IN SOCIAL STUDIES COURSES

Yakup ATEŞ

The main aims of this research is to determine the contributions of action research activities based on active learning methods and techniques in social studies course to the teaching of global problems. The study group of this study, designed within the framework of technical, scientific and collaborative action research model, consists of 30 seventh-grade students studying in a middle school affiliated to Çorum Provincial Directorate of National Education, a social studies teacher involved in the application and 20 parents of the students. Within the scope of the research, firstly, the “Ethics Committee Decision” from Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences and official permission from Çorum Provincial Directorate of National Education were obtained. Then, in the spring semester of the 2022-2023 academic year, a four-week study on the teaching of global problems in social studies course was conducted with volunteer students studying in a middle school affiliated to Çorum Provincial Directorate of National Education, in line with the parental permission approval, and data were collected. In the study, the “Personal Information Form”, “Global Problems Assessment Form” and “Global Problems Awareness Scale” developed by the researcher were used as data collection tools. In addition, the KWLH form was used to determine the students’ prior knowledge about global problems, their curiosity about the subject, the gains they acquired through the activities and how they can access more information. Throughout the research process, various active learning methods, techniques and activities (aquarium, fishbone, gossip, station, card showing, snow ball, concept puzzle, concept cartoon, word association test, marketplace, ball bearing, diagnostic branched tree, butter-bread, structured grid, mind map, balloon popping, true-false, group ranking, whack-a-mole, airplane activity) were used in order to determine the students’ knowledge and misconceptions about global problems and to determine whether these misconceptions were eliminated. In addition, supporting materials such as student diaries, metaphor studies, visuals and videos were also used. In order to measure the effect of the teaching activities and active learning activities, an observation form was applied by both the researcher and the teacher. In order to evaluate the process, semi-structured interviews were conducted with students, teachers and parents and additional data were collected. The analysis of the quantitative data of the study was carried out with SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences 22) and Mplus package programs. In statistical analyses, the normality distribution of the data (kurtosis, skewness, scatter and histogram graphs) was examined in order to decide whether to use parametric or non-parametric tests. When it was determined that the data showed a normal distribution, t-test and one-way ANOVA analyses were applied for dependent and independent samples from parametric analysis methods. In the analysis of qualitative data, the content analysis method was used. When the results of the study were examined, it was determined that gender, parental education level and information sources (internet, television, books, magazines, school, family, environment) did not have a significant effect on the pre-test-post-test success and awareness levels regarding global problems. In the analyses conducted to determine whether the students' knowledge and awareness levels regarding global issues changed significantly before and after the application, it was observed that the Global Issues Evaluation Form and Global Issues Awareness Scale post-test scores differed significantly from the pre-test scores and this change was in favor of the post-test. The research findings revealed that the majority of the students did not have knowledge about the concepts related to global issues before the application, but they did not have any misconceptions. It was determined that the students learned the information about the causes, consequences and prevention methods of global issues permanently and had fun during the learning process thanks to the active learning methods, techniques and activities implemented during the application process. It was also concluded in the interviews conducted with teachers and parents that the activities carried out for the teaching of global issues made positive contributions to the students.

Keywords: Active learning, action research, global issues, social studies.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşamımızda uzun bir süredir var olan ve bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojisindeki hızlı değişimle beraber hemen her alanda kendini hissettiren küreselleşme, başlangıcı ve sonu olan, belirli bir zaman dilimini kapsayan ve bulunduğu zamana göre tanımlanabilen bir kavram değildir (Al-Rodhan ve Stoudmann, 2006a). Nitekim küreselleşme terimi son birkaç yıldır, dünyanın dört bir yanındaki toplumların sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel, jeopolitik, teknolojik, eğitim gibi yönlerini kapsayan geniş bir kavram olarak kullanılmaktadır (Al-Rodhan ve Stoudmann, 2006a; Cotton, 2007; Ramakrishnan, 2008; Scholte, 2002). Bu yüzden küreselleşme ile ilgili farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Al-Rodhan ve Stoudmann (2006a) tarafından küreselleşme, insan ve insan dışı faaliyetlerin uluslararası entegrasyonunun neden ve sonuçlarını kapsayan bir süreç olarak; Scholte (2002), ülkelerin birbirlerine olan bağımlılığın büyümesi şeklinde tanımlamıştır. Yaman (2016) ise küreselleşmeyi, ekonomi, siyaset, iletişim, teknoloji, kültür ve eğitim gibi birçok alanda kendini hissettiren ve bunların dünya üzerindeki dolaşım biçimlerini konu edinen bir kavram olarak ifade ederken; Popkewitz ve Rizvi (2009), meydana gelen değişikliklerin etkilerini, sonuçlarını ve nedenlerini dikkate almak için mevcut olgulara verilen bir isim olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü gibi küreselleşme terimi, günümüzde din ve kültür, mal ve ticaret, hizmet ve fikir alışverişi ile ilgili olarak dünyanın dört bir yanında sıklıkla kullanılmaktadır (Randall, 2019). Oysa bugün küreselleşme dediğimiz olgu, uzun bir süredir insan ve insan dışı yaşamda varlığını sürdürmekteydi. Şöyle ki, Christopher Columbus'un 1492'de yeni ticaret bağlantıları kurmak için çıktığı keşif gezisinde Kuzey Amerika kara kütesini keşfetmesi, 19. yüzyıl'daki Sanayi Devrimi, Endonezya, Hindistan, Sri Lanka gibi ülkelerin ve bazı Güney Amerika ülkelerinin bağımsızlıklarını kazanmaları ve devamında yeni ticari ilişkilerde bulunmaları, Birleşmiş Milletler'in ((BM) United Nations [UN]) kurulması, Dünya Ticaret Örgütü'nün (World Trade Organization [WTO]) oluşturulması, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da yerleşik tüm çok uluslu şirketlerin (MNC) genişlemesi küreselleşmede önemli dönüm noktalarıdır. Ancak küreselleşme olgusu bu kadar eski olmasına rağmen, dünyanın küresel bir köy olduğu fikrinin ortaya atılmasıyla başlayan ve tarihte ilk defa 1960'larda sözlüğe giren küreselleşme kavramı, 1980'li yıllara kadar ifade edilmeye çalışılsa da önemli bir kavram olarak görülmemiştir (Velasquez, 2019). Nitekim 1980'lerin sonunda ve 1990'ların başında HIV/AIDS'in ortaya çıkması, ozon deliğinin bulunması, Berlin Duvarı'nın çöküşü, Soğuk Savaş'ın sona ermesi,

World Wide Web'in (www) ortaya çıkması ve Avrupa Birliği'nin (European Union [EU]) kurulması gibi çok sayıda küreselleşme olayının görülmeye başlanması ve 1990'lı yıllardan itibaren beşeri ve sosyal bilimlerde araştırma gündemi haline gelerek hemen her alanda sıkça karşılaşılması, küreselleşme kavramının sadece son yıllarda geliştirilmiş ve önem kazanmış yeni bir fikirden ziyade, düşüncede, iş hayatında ve insanların birbirlerini etkileme biçimlerini şekillendirmede önemli bir olgu olduğunu göstermektedir (Al-Rodhan ve Stoudmann, 2006b; Preyer, 2016). Bu durumda küreselleşmeyi, siyasi, askeri, ekonomik, kültürel, dini, teknolojik alanlarda ulusların birbirlerini etkilemelerine neden olan bir değişim hareketi olarak görmek mümkündür.

Dünyada yaşanan bu küresel değişim insanoğlunu etkisi altına aldığı gibi, toplumsal yaşam alanlarını da etkilemektedir. Etrafımıza baktığımızda ekonomik, siyasal, kültürel hayatta ve çevresel alanda küresel anlamda büyük değişimler ve güncellenmeler yaşanmaktadır (Ergashev ve Farxodjonova, 2020). Zaten dünyanın kolektif ulusları, bir değişimin içerisine girerek küresel bir toplum oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelere bakıldığında; ekonomi, savaş, politika, tarım, doğal kaynaklar, çevresel sürdürülebilirlik ve kültürde karşılıklı bağımlılık artmaktadır (Cotton, 2007). Aslında, daha fazla mesajın, fikrin, malın, paranın, yatırımın ve insanın ulusal-devlet-bölge birimleri arasındaki sınırları aştığı küresel bir dünyada (Scholte, 2002) yaşanan bu durum, çeşitli küresel sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu küresel sorunları iklim değişikliği, biyoçeşitliliğin azalması, COVID-19 pandemisi dâhil diğer salgın hastalıklar, doğal afetler, çarpık kentleşme, fiziksel ve mental çevre kirliliği, güvenli su ve gıdaya ulaşamama, silahlı çatışmalar ve insan kaynaklı diğer afetler, yoksulluk, eşitsizlikler, ırkçılık, ayrımcılık, artan zorunlu göç, teknoloji bağımlılığı, obezite ve bulaşıcı olmayan hastalıkların artışı olarak sıralamak mümkündür (Karadağ-Çaman, 2020).

Yaşanılan bu küresel sorunları ortadan kaldırma veya en aza indirmede bireyler, düşünce ve eylemlerinde istedik özelliklere sahip olma ve bilinçli hareket etme duyarlılığı göstermelidirler. Bu doğrultuda sosyal bir varlık olan bireyin, çağa uygun istedik özelliklere sahip olmasında, toplumla barışık olarak yaşamına devam etmesinde ve günümüzün en önemli problemleri olan küresel sorunlarla mücadelede en büyük görev aileden sonra eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumları bu görevi yerine getirirken öğrencilerin, bilişsel, hazırbulunuşluk ve öğrenme tercihleri bakımından, bilgiyi aktif bir şekilde inşa ederek anlamlı öğrenmelerini sağlayan yapılandırmacı yaklaşımı benimserler (Öztürk ve Mutlu, 2017; Torun, 2021). Eğitim kurumlarının benimsediği ve 2005 yılı itibariyle öğretim programlarında yer

verdiği bu yaklaşım (Torun, 2021), öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili ne yapmaları gerektiği yönündeki bilgi ve becerileri, aktif katılım göstererek öğrenmelerini sağlamaktadır. Öyle ki birbirinden farklı disiplinlerin öğretim programlarında, çevresel ve küresel sorunlarla ilgili gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yapılandırmacı yaklaşım felsefesi çerçevesinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretim programlarından Biyoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018a), Coğrafya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018b), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018c) ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına (MEB, 2018d) bakıldığında da, benzer şekilde gerek çevresel gerekse küresel sorunlara ve bunların çözümüne yönelik gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Bahse konu öğretim programlarının dışında, küresel sorunlara öğretim programında yer veren disiplinlerden birisi de sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin yaşadığı toplumda ve de doğada karşılaşmış oldukları problemlere çözüm üretebilecek seviyede gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmalarını amaçlayan bir disiplindir. Sosyal bilgiler dersi bireylere bu amaçları kazandırmak için sosyal ve beşeri bilimler ile matematik ve doğa bilimleri gibi birbirinden farklı disiplinlerin konularından faydalanmaktadır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2022). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına bakıldığında, 7. sınıf düzeyinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde yer alan “*SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*” kazanımı ve açıklamasında yer alan “*Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.*” (MEB, 2018e) ifadesiyle öğrencilerde küresel sorunlarla ilgili gerekli bilgi, tutum, beceri, değer ve davranışların derste kazandırılmak istendiğini söylemek mümkündür. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları (Azer, 2019; Kapar ve ark., 2019; Koçoğlu, 2019) incelendiğinde, programda belirtilen “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitaplarının ikisinde (Azer, 2019; Koçoğlu, 2019) “*Ülkeler Arası Köprüler*” ünite başlığı altında ele alınmış ve bahse konu ünite, savaş, barış, kültür ve kalıp yargı kavramlarının yanı sıra; doğal afetler (deprem, tsunami, volkanlar, sel, heyelan, çığ), küresel iklim değişikliği, sel, açlık, terörizm ve göç gibi küresel sorunlara da yer verilmiştir. Aynı yıl ders kitabı olarak okutulan bir diğer ders kitabına (Kapar ve ark., 2019) bakıldığında da programda belirtilen “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanının ünite başlığı olarak verildiği ve ünite, savaş, barış, kültür ve kalıp yargı kavramlarıyla birlikte, “*Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum*” başlığı altında küresel ısınma, iklim değişikliği, sel, çığ, kuraklık, hortum, deprem, açlık, terörizm ve göç gibi küresel sorunlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Sonuç itibarıyla her üç ders kitabında da küresel

sorunların yüzeysel olarak işlenmesi, ders kitaplarında bu konuların yeterli düzeyde ele alınmadıklarını göstermektedir. Alanda yapılan çalışmalarda da (Demir, 2019; Dere ve Uçar, 2020), iklim değişikliği ve diğer küresel sorunların sosyal bilgiler ders kitabına yansımalarının yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Oysaki günümüzün odak noktasında yer alan, insanlığın ve dünyanın geleceği için önem arz eden böylesi önemli sorunların, insana, yaşama ve doğaya değer veren bir dersin müfredatında ve ders kitabında yeterli düzeyde yer almaması, büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde küresel sorunların meydana getirdiği sorunların neler olduğunu bilmeleri, bu sorunları engellemeye veya var olanları ortadan kaldırmaya yönelik neler yapılabileceğinin farkında olmaları gelecek için önem arz etmektedir. Bu gerekçeyle yalnızca 2018 Programındaki “SB.7.7.4” kodlu kazanımla sınırlı kalınmamış, araştırma kapsamında küresel sorunlara yönelik sosyal bilgiler öğretimine entegre edilmesi için kazanım listesi hazırlanmıştır (EK-12). Bu listeye göre etkinlikler geliştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yapılan eylem araştırması etkinliklerinin küresel sorunların öğretimine etkilerini ve katkılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeyleri,
 - Cinsiyet,
 - Anne eğitim düzeyi,
 - Baba eğitim düzeyi,
 - Bilgi kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin küresel sorunlar konusundaki başarı ve farkındalık düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasında nasıldır?
3. Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan aktif öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve kavramları öğrenmelerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
4. Yapılan aktif öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimlerine nasıl katkı sağlamaktadır?
5. Öğretmen, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin katkıları hakkında ne düşünmektedir?
6. Öğrenci velileri, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere katkıları hakkında ne düşünmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya, evrende yaşamın var olduğu bilinen ve bu kadar büyük bir çeşitliliğe sahip tek gök cisimidir. Bununla birlikte, ayrıca hayat şartlarının giderek kötüleşmeye başladığı tek yerdir. Yeryüzündeki yaşam koşullarının kötüleşmesinin temel kaynağı ise insanoğlu ve yaptığı faaliyetlerdir. İnsanoğlunun faaliyetlerini giderek artırması ve dünyanın normal gidişatına müdahalede bulunması; sera gazlarının değerlerinde artışa, küresel ısınmaya, iklim değişikliğine, toprağın bozulmasına, havanın, suyunun ve toprağın kirlenmesine, yenilenemeyen kaynakların tükenmesine, biyoçeşitliliğin kaybolmasına, zararlı dirençli kimyasalların birikmesi gibi birçok küresel sorunu beraberinde getirmiştir (Arora ve ark., 2018). Bu küresel sorunlar sadece insanları değil canlı cansız bütün evreni olumsuz etkilemektedir. Küresel sorunların neden olduğu bu olumsuzlukların insan yaşamını ve tüm dünyayı etkilemesi, bu sorunların güncel kalmasına neden olmaktadır. Nitekim temelinde insanoğlunun olduğu küresel sorunların tamamen ortadan kaldırılması ve yaşanılabilir bir dünyanın gelecek nesillere bırakılabilmesi için aktif, sorumlu, bilinçli ve çözüm odaklı yaklaşan vatandaşların yetiştirilmesi artık bir ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi de ancak eğitimle mümkündür.

Eğitim, küresel sorunların neden ve sonuçlarını görme ve bunların yıkıcı etkilerini önleme veya azaltmaya yönelik tedbirleri almada en önemli unsurdur. Nitekim bireyin yaşadığı çevreye ve evrene karşı duyarlı ve bilinçli hareket edebilmesi için eğitimin her kademesinde bu konuda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Ancak bu eğitimlerin ne kadarının etkili olduğu birey ve evren için önemlidir. Bu yüzden bireylere verilen eğitimlerin ne kadar yeterli olup olmadığının ortaya koyulması için gerekli bilimsel araştırmalar yapılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda küresel sorunlar yönelik eğitim alanında yapılan alanyazın taramasında, konuyla ilgili olarak değişik eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Sosyal bilgiler alanında küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan alanyazında ise doğrudan öğrencilerle yapılan uygulamalı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılacak bu eylem araştırmasıyla sorunlarla ilgili bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılan etkinliklerin rolü ortaya konulacaktır. Bu tecrübeler, sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi konusunda tartışmalara güncel katkılar sunacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Sosyal bilgiler dersinde küresel sorunların öğretimine yönelik gerçekleştirilecek dört haftalık uygulama sürecinin yeterli olacağı,

2. Araştırma katılımcılarından yeterli verilerin toplanabileceği ve bu veriler üzerinden araştırmacının amacı doğrultusunda çıkarımlarda bulunabileceği,

3. Katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara içten ve samimi bir Şekilde yanıt verecekleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim-ğretim yılında orum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden 7. sınıf öğrencileri ile aynı okulda uygulamaya dâhil olan 1 sosyal bilgiler ğretmeni ve bu öğrencilerin velileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın sonuçları, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, bireylerin vatandaşlık yeterliliğini teşvik etmek için antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinler ile matematik, doğa bilimleri ve beşerî bilimlerin bütünleştirildiği bir derstir (NCSS, 2022).

Küreselleşme: Ekonomi, siyaset, iletişim, teknoloji, kültür ve eğitim gibi birçok alanda kendini hissettiren ve bunların dünya üzerindeki dolaşım biçimlerini konu edinen bir kavramdır (Yaman, 2016).

Küresel sorun: Birden fazla popülasyondaki yeleri etkileyen ve çevresel, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda büyük yıkımlara neden olan sorunlardır (Levy ve ark., 2019).

Küresel ısınma: Sanayi devrimiyle başlayan, fosil yakıt kullanımı, ormanların yok edilmesi, tarımsal faaliyetler ve sanayi süreçleri gibi çeşitli insan faaliyetleri ile atmosfere salınan sera gazlarının atmosferdeki hızlı artışa bağlı olarak, yeryüzünde ve atmosferin alt katmanlarında ortaya çıkan sıcaklık artışıdır (Türkeş, 2008).

İklim değişikliği: Karşılaştırılabilir zaman dilimlerinde gözlenen doğal iklim değişikliğine ek olarak, doğrudan veya dolaylı olarak küresel atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda iklimde oluşan değişikliklerdir (İklim Değişikliği Başkanlığı, 2024).

G: Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesidir (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2013).

Afet: Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2024)

Salgın hastalık: Bir bölgedeki kişilerde, belirli bir zaman aralığında, bir hastalığın beklenenden daha fazla görülmesidir (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü [HSGM], 2023)



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın içeriğiyle ilgili kuramsal bilgilere ve çalışma konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Küreselleşme

Geçtiğimiz yüzyıldan bu yana bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, insan yaşamında olağanüstü değişimler meydana getirmiştir (Firman, 2020). Küresel anlamda etkisini gösteren bu değişimler, ekonomiden siyasete, sosyal yaşamdan kültürel öğelere kadar yeryüzündeki hemen hemen bütün alanlarda etkili olmuş ve küreselleşme özellikle 1960-1970'lerden başlayarak toplumların, politikacıların, sosyologların, filozofların ve bilim adamlarının ilgi alanına girmeye başlamıştır (Ergashev ve Farxodjonova, 2020; Karaman, 2010; Mirzaevich ve ark., 2019). İnsanoğlunun gündeminde yer almaya başlayan ve ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda ele alınan küreselleşme kavramı hakkında birbirine karşıt iki görüş grup bulunmaktadır. Bu görüşlerden birisi aşırı küreselleşmeciler olarak anılan gruptur. Bu grup küreselleşmenin iyi bir şey olduğunu, çok ilerlediğini ve hayatımıza yön veren en temel yapılarından bazılarının küreselleşmeye bağlı olarak çoktan aşındığına inanıyor. Yeni bir yüzyılda olduğumuzu ve geleneksel kavramların artık geçerliliğini yitirdiğini, dolayısıyla içinde bulunduğumuz dünyaya uyum sağlamamız gerektiğini ifade ediyor. Bir diğer görüşü savunanlar ise küreselleşme şüphecileri olarak anılan gruptur. Bu grup küreselleşmenin gerçek olmadığını, herkesin bu terimle bu kadar ilgilenmiş olması, onun zamanın ideolojisi haline gelmesine neden olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre küreselleşme, piyasa köktenci sağına üye insanların, refah devletini yıkmak ve minimal düzeyde bir hükümet ve devlet kurmak için kullanılmaktan hoşlandıkları bir terimdir. Bunun bir gerçeklikten ziyade bir ideoloji olduğunu ifade etmektedirler (Giddens, 1998).

Görüldüğü üzere küreselleşme kavramına yönelik farklı görüşlerin ortaya çıkması kavramın farklı boyutlarda açıklanmasına neden olmuş, bu da kavramın tanımlanmasını zorlaştırmıştır. Küreselleşme kavramı üzerine yapılan bazı tanımlar, Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Küreselleşmenin tanımları.

Küreselleşmenin tanımı	Kaynaklar
Dünya yüzeyinde uzak bölgeleri birbirine bağlayan, yerel veya bölgesel olayların kilometrelerce uzakta meydana gelen olaylarla şekilleneceği, bunun tersi bir durumun da gerçekleşebileceği toplumsal ilişkilerin artmasıdır.	Giddens (1996)
Küreselleşme, aslında eylemler ve mesafelerle ilgilidir. Bunun yanı sıra uzaktaki bir olayın hayatımızı anında nasıl etkilediği ve yaşama dair alınan kararların giderek artan küresel bir sonuca nasıl yol açtığıyla ilgilidir.	Giddens (1998)
İnsanların sadece ekonomik değil, aynı zamanda fikirler, moda ve kültür de dâhil olmak üzere, bilgilerinin uluslararası sınırlar boyunca giderek artmasıdır. Ayrıca küreselleşme, göçten ticarete kadar sosyal, siyasal ve ekonomik birçok küresel sorunu etkileyen itici bir güçtür.	Bhargava (2006)
Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki iletişim ve etkileşimin bağımlılık derecesinin giderek karşılıklı olarak artmasıdır.	Bayar (2008)
İnsanlar, toplumlar ve uluslar arasında bilgi ve iletişimsel olarak artan karşılıklı bağımlılığa yönelik, teknolojik anlamda yönlendirilen bir değişim sürecidir.	Kim ve Bhawuk (2008)
İnsanlar ve toplumlar arasındaki bağımlılığı, bağımlılığı ve değiş-tokuşları meydana getiren, bunların artmasını, yaygınlaşmasını ve yoğunlaşmasını sağlayan toplumsal süreçlerin çok boyutlu kümesidir.	Cebeci (2011)
Karşılıklı olarak artan bağımlılığın, uluslararası hükümet yapılarının, dinî grupların ve diğer unsurların etkisi altında ulusal egemenliğin zayıflamasının anahtarıdır.	Mirzaevich ve arkadaşları (2019)

Küreselleşme ile ilgili olarak Steger (2003; 2013), küreselleşmenin tek bir süreç olmadığına, aynı anda ve çeşitli düzeylerde ve çeşitli boyutlarda eşit olmayan bir şekilde işleyen bir süreçler dizisi olduğunu ifade ederken; küreselleşmenin boyutlarını ekonomik, siyasal (politik), kültürel, çevresel (ekolojik) ve ideolojik boyut şeklinde sıralamıştır (Steger, 2013). Nitekim küreselleşmenin boyutlarına geçmeden önce, küreselleşmenin tarihsel açıdan başlangıçtan günümüze hangi evrelerden geçerek ulaştığına bakmak yerinde olacaktır.

2.1.1. Küreselleşmenin tarihi

Küreselleşme, siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutları kapsayan çok yönlü bir olgudur (Mir ve ark., 2014). Bu olgunun tarihi gelişimi yeni olmayıp, farklı coğrafyalarda yaşayan insan toplulukları arasındaki ilişkilerin tesis edildiği zamana kadar uzandığına vurgu yapan Bayar (2008), küreselleşmenin üç evreden geçerek günümüzdeki anlamına ulaştığını belirtmiştir. Bu evreler; 19. yüzyılın sonlarından 1914'lere kadar olan dönem, 1914'lerden 1945-50'lere kadar olan dönem ve 1945-50 sonrası dönem olarak belirlenmiştir. 19. yüzyılın sonlarından 1914'lere kadar geçen dönemde, küreselleşmenin ekonomik anlamda oldukça ileri bir seviyede olduğu, özellikle uluslararası ticaretin önünün açıldığı, küresel piyasaların birbirleriyle uyumlarının giderek arttığı, ulaşım maliyetleri ve uluslararası alanda kişilerin serbest dolaşımı önündeki engellerin minimum seviyeye indiği bir

dönem olmuştur. Ancak küreselleşme lehinde gelişen bu hava, 1914'lerden 1945-50'lere kadar süren evre içerisinde ise tersine dönmüştür. I. Dünya Savaşı, Büyük Bunalım ve II. Dünya Savaşı'nın içerisinde yer aldığı bu dönem, siyasi ve ekonomik anlamda küreselleşmenin ciddi bir şekilde sekteye uğradığı bir dönemdir. Nitekim 1945-50 sonrası dönemde ve özellikle 1980 sonrasında küreselleşme büyük bir atılım göstererek benzeri görülmemiş bir seviyeye ulaşmıştır. Bunda ekonomik, siyasal, teknolojik, çevresel, demografik ve kültürel anlamda meydana gelen olumlu gelişmelerin katkıları büyüktür. Şöyle ki, uluslararası ticaret hacminin genişlemesi, uluslararası sermaye akımlarının hızlanması, küresel üretim süreçlerinde büyük değişimlerin yaşanması, tekrar savaşların yaşanmaması için teminat verilmesi, iletişimde devrim yaşanması küreselleşmenin dünya gündeminin ilk sıralarında yer almasını sağlamıştır.

Küreselleşmenin tarihini farklı dönemlere ayıran Pieterse (2012), terimin ilk olarak 1970'lerde işletme araştırmalarında ortaya çıktığını, 1990'larda çok uluslu şirketlerin ticaret hacimlerini geliştirmeleri, bilgi ve iletişim teknolojisinde meydana gelen gelişmeler, ulaşım, reklam ve finans alanlarında yapılan büyük atılımlar ile geniş bir alana yayılan küreselleşmenin ivme kazanarak hızla yükseldiğini ifade etmiştir. Nitekim terimin ilk ortaya çıkışıyla ilgili olarak farklı disiplinlerin açıklamalarda bulunmaları, küreselleşmenin zaman çerçevesini daha da genişletmiştir. Örneğin; sosyoloji alanı, 1800'lerden itibaren Aydınlanma, Fransız Devrimi ve ardından Sanayileşme ile ortaya çıktığı varsayılan moderniteyi, küreselleşmenin ilk ortaya çıkış tarihi olarak belirlerken; politik ekonomi ve Marksist görüşler, Marx'ın "dünya pazarının fethi modern kapitalizmin doğuşuna işaret eder" sözünü takiben 1500 yılını küreselleşmenin başlangıcı olarak işaret etmişlerdir. Burada küreselleşme "modern kapitalizm" ile eşdeğer olduğundan, küreselleşmenin dönüm noktası, Amerika'nın keşfi, Rönesans ve Aydınlanma Çağının yaşandığı 1500 ve 1800 yıllarını kapsamaktadır. Bu yıllarda yaşanan küreselleşme aynı zamanda Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır.

Küreselleşmenin insanlık kadar eski olduğuna ve yüzyıllar boyunca farklı niteliksel eşiklerden geçerek günümüze ulaştığına değinen Steger (2003; 2013) ise, küreselleşmenin tarihini coğrafi kapsamların genişlemesi, teknolojinin gelişmesi ve sosyal mübadelelerin hızlanmasına bağlı olarak birbirinden ayrılan beş farklı tarihsel dönemde tanımlamaktadır. Bunlar:

Tarih öncesi dönem (MÖ 10000 – MÖ 3500)

Küreselleşmenin tarihî başlangıcı, yaklaşık 12.000 yıl önce küçük avcı ve toplayıcı grupların Güney Amerikanın güney ucuna ulaştığı zamana kadar dayanmaktadır.

Küreselleşmenin bu erken evresinde, tüm dünyaya yayılmış binlerce avcı ve toplayıcı grup arasındaki temas, coğrafi olarak sınırlıydı ve çoğunlukla tesadüfiydi. Bu kısacık sosyal etkileşim biçimi, yaklaşık 10.000 yıl önce, insanların kendi yiyeceklerini üretmesiyle değişmiş ve zamanla ilk çiftçiler ve çobanlar tarafından elde edilen gıda fazlaları, nüfus artışına, kalıcı köy ve kasabaların kurulmasına yol açmıştır. Avcı ve toplayıcı grupların âdemi merkezîyetçi, eşitlikçi doğasının yerini, ağır el emeğinden muaf tutulan şefler ve rahipler tarafından yönetilen merkezi ve oldukça tabakalı ataerkil toplumsal yapılar almıştır. Ayrıca, bu dönemde çiftçi toplulukların dışında iki sosyal sınıf daha ortaya çıkmıştır. Bunlar demir ve değerli metallere yapılmış güzel süslemeler, karmaşık sulama kanalları, sofistike çanak çömlek, sepetçilik ve anıtsal bina yapıları gibi yeni teknolojik icatları yönlendiren zanaat uzmanları ile profesyonel bürokratlar ve askerlerden oluşuyordu. Çağın sonlarına doğru, merkezi olarak yönetilen tarım, din, bürokrasi ve savaş biçimlerinin dünyanın birçok bölgesinde giderek etkilerini göstermeye başlaması, toplumsal değişimin de yavaş yavaş ortaya çıkmasını sağlamıştır (Steger, 2003; 2013).

Premodern dönem (MÖ 3500- MS 1500)

MÖ 3500 ile 200 arasında Mezopotamya, Mısır ve Orta Çin'de yazının icadı ve Güneybatı Asya'da MÖ 3000 civarında tekerleğin icadı, teknolojik ve sosyal olarak küreselleşmeyi yeni bir düzeye taşımışlardır. Meselâ tekerleğin icat edilmesi, insanların ve malların daha hızlı ve daha verimli taşınmasını sağlayan hayvanların çektiği arabalar ve kalıcı yollar gibi önemli altyapı yeniliklerinin yapılmasını teşvik etmiştir. Benzer şekilde yazının icat edilmesi, fikirlerin ve icatların yayılmasına ek olarak, karmaşık sosyal faaliyetlerin koordinasyonunu büyük ölçüde kolaylaştırmış ve böylece büyük devlet oluşumlarını teşvik etmiştir. Örneğin Mısır Krallıkları, Pers İmparatorluğu, Makedon İmparatorluğu, Aztekler ve İnkalar'ın Amerikan İmparatorlukları, Roma İmparatorluğu, Hint İmparatorlukları, Bizans İmparatorluğu, İslam Hilafetleri, Kutsal Roma İmparatorluğu, Gana, Mali ve Songhay Afrika İmparatorlukları ve Osmanlı İmparatorluğu'nun temeli bu dönemde atılmıştır. Bundan dolayı, modern öncesi dönem imparatorluklar çağı olarak bilinmektedir. Nitekim iletişim, kültür, teknoloji, mal ve hastalık gibi unsurların çoğalmasını ve genişlemesini teşvik eden büyük imparatorluklardan en kalıcı ve teknolojik olarak en gelişmiş şüphesiz ki Çin İmparatorluğu olmuştur. Modern öncesi dönemde Çin'de, saban demirleri, barut, pusula, kâğıt, baskı makinası, ipek kumaşlar, mekanik saatler, metal işlemler, sulama sistemleri, nehir ulaşım sistemleri, okyanuslara dayanıklı gemi üretimi gibi teknolojik gelişmeler görülmüş, ancak Çin İmparatorluğu'nun yöneticileri tarafından alınan bir dizi siyasi kararlar, imparatorluğun yeni

başlayan sanayi devriminin kısa sürmesine neden olmuştur. Modern öncesi dönemin sonuna doğru ise, Avrasya, kuzeydoğu Afrika, Aztek ve İnka imparatorluklarının yer aldığı Amerika’da küresel ticaret ağı gelişmeye başlamıştır. Bu gelişme büyük göç dalgalarını tetiklemiş ve yerel dinler, bugünkü Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm dinine dönüşürken; yüksek nüfus artışı ve yoğun sosyal etkileşim, veba gibi yeni bulaşıcı hastalıkların yayılmasını kolaylaştırmıştır (Steger, 2003; 2013).

Erken modern dönem (1500-1750)

Erken modern dönem, Aydınlanma ile Rönesans arasındaki dönemi ifade eder. Bu iki yüzyıl boyunca Avrupa, Asya hâkimiyetinden sonra küreselleşmenin öncülü olmuşlardır. Özellikle, MS 500 ile MS 1000 yılları arasında teknolojiye ve diğer uygarlık kazanımlarına çok az katkıda bulunan Avrupalılar, İslami ve Çin kültürel alanlarından kaynaklanan teknolojik yeniliklerin yayılmasından büyük ölçüde yararlanmışlardır. Ancak Çin'in zayıflamış siyasi ve ekonomik düşüşüne rağmen, Avrupalı güçler Afrika ve Asya'nın içlerine nüfuz edememişler, rotalarını Hindistan'a çevirmişlerdir. Bu yolculukta, mekanize baskı, sofistike rüzgâr ve su değirmenleri, kapsamlı posta sistemleri, revize edilmiş deniz teknolojileri ve gelişmiş navigasyon teknikleri gibi yenilikler yardımcı olmuştur. Ayrıca İspanya, Portekiz, Hollanda, Fransa ve İngiltere hükümdarları, yenedünyaların keşfine ve pazarların inşasına önemli kaynaklar ayırmışlardır. 1600'lerin başlarında, kârlı denizaşırı ticaret yerleri kurmak amacıyla kurulan Hollandalı ve İngiliz Doğu Hindistan şirketler, boyut olarak büyüdükçe, kıtalararası ekonomik işlemlerin çoğunu düzenleme gücünü elde etmişlerdir. Bu dönemde yaşanan atlantik köle ticareti ve Amerika'daki zorunlu nüfus transferleri gibi gelişmeler, milyonlarca Avrupalı olmayanın acı çekmesine ve ölmesine neden olurken, beyaz göçmenlere ve anavatanlarına büyük fayda sağlamıştır. Kuşkusuz, Avrupa içindeki dini savaşlarda Kafkas halkları yerlerinden edilmiş, uzayan silahlı çatışmalar sonucunda askeri ittifaklar ve siyasi düzenlemeler sürekli değişikliğe uğramış ve Westphalian devletler sisteminden gelişen egemen, teritoryal ulus-devlet, 1648'de toplumsal yaşamın modern taşıyıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Nihayetinde erken modern dönem sona ererken, ulus-devletler arasındaki karşılıklı bağımlılıklar çoğalmış ve aynı zamanda yoğunluk da artmıştır (Steger, 2003; 2013).

Modern dönem (1750-1980)

18. yüzyıl'ın sonlarında, Avrupa'nın egemen olduğu siyasi, ekonomik ve kültürel alışveriş ağına Avustralya ve Pasifik adaları da yavaş yavaş dâhil olmaya başlamışlardır. Bu dönemde dünyanın evrensel hukuk ve ahlak koruyucusu rolünü üstlenen Avrupalılar, nedense ırkçı uygulamalardan ve hem kendi toplumlarında hem de Kuzey ve Güney arasında var olan

eşitsizlikten habersiz kalmışlardır. Kendi bağımsız kaynak tabanlarını elde etmeye çalışan çoğu Avrupa ulus-devleti, küresel Güney'in büyük bölümlerini doğrudan sömürge yönetimine tabi tutmaya başlamışlardır. Küresel fiyatlandırma sistemleri, tahıllar, pamuk ve çeşitli metaller gibi önemli malların ticaretini kolaylaştırmış, Coca-Cola, Campbell çorba, Singer dikiş makinesi ve Remington daktilo gibi markalı ve ambalajlı ürünler ilk kez ortaya çıkmıştır. Ayrıca, demiryolları, mekanize denizcilik ve 20. yüzyıl kıtalararası hava taşımacılığı, gerçek bir küresel altyapının kurulmasının önündeki son coğrafi engeller aşılmış, bu da nakliye maliyetlerini düşürmüştür. Ulaşımındaki bu yenilikler, telgraf, telefon ve kablosuz radyo gibi iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile tamamlanmıştır. Son olarak, 20. yüzyıl'da büyük tirajlı gazete ve dergilerin, film ve televizyonun gelişi, hızla küçülen bir dünyaya dair artan bir bilinci daha da güçlendirmiştir. Hızlanan sanayileşme sürecinde yaşanan mevcut eşitsizlikler, birçok çalışan insanın çeşitli işçi hareketlerinde ve sosyalist partilerde siyasi olarak örgütlenmelerine neden olmuştur. Ancak, uluslararası sınıf dayanışması için yapılan idealist çağrılar büyük ölçüde dikkate alınmamıştır. Bunun yerine, milliyetçi ideolojiler dünya çapında milyonlarca insanın dikkatini daha çok çekmeyi başarmıştır. Kitlesele göç, kentleşme, sömürge rekabeti ve dünya ticaretinin aşırı liberalleşmesinin bir sonucu olarak 20. yüzyılın başında devletlerarası rekabet yoğunlaşmış ve ardından gelen aşırı milliyetçilik dönemi, iki yıkıcı dünya savaşı, uzun bir küresel ekonomik bunalım ve dar bir şekilde tasarlanmış siyasi toplulukları korumaya yönelik düşmanca önlemlerle sonuçlanmıştır. Ancak, 1950'lerde ve 1960'larda dekolonizasyon sürecine girilmesiyle birlikte yavaş yavaş küresel akışlar ve uluslararası alışverişler canlanmaya başlamıştır. Bununla birlikte BM tüzüğünde yer alan egemen ancak birbirine bağımlı ulus devletlerden oluşan yeni bir siyasi düzen, küresel demokratik yönetişim olasılığını yükseltmiş, nitekim 1950'lerde Soğuk Savaş, dünyayı Birleşik Devletler'in egemen olduğu liberal-kapitalist bir "Birinci Dünya" ve Sovyetler tarafından kontrol edilen otoriter-sosyalist bir "İkinci Dünya" olarak kırk yıl boyunca süren iki karşıt alana bölmüştür. Her iki blok da 'Üçüncü Dünya'da siyasi ve ideolojik hâkimiyetlerini kurmaya çalışmış ve insanlık tarihinde ilk kez, gezegenimizdeki neredeyse tüm yaşamı yok edebilecek küresel bir çatışma olan Küba Füze Krizini gündeme getirmiştir (Steger, 2003; 2013).

Çağdaş dönem (1980'lerden itibaren)

1980'lerin başından beri meydana gelen dünya çapındaki karşılıklı bağımlılıkların ve küresel değişimlerin dramatik yaratımı, genişlemesi ve hızlanması, küreselleşme tarihinde bir başka kuantum sıçramasını temsil etmiştir. Bu son küreselleşme dalgası, farklı ve geniş aralıklı insanların ve sosyal bağlantıların her zamankinden daha hızlı bir şekilde bir araya geldiği

“yakınsama” olarak adlandırılmıştır. Bu dinamik, 1991'de komünist Sovyet İmparatorluğu'nun çöküşü ve tek bir küresel pazar yaratmaya yönelik "neoliberal" girişimlerle bir başka güç kazanmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) devrimi ile yerel ve küreseli birbirine bağlayan yatay etkileşimli iletişim ağlarının benzeri görülmemiş gelişimi, internetin, kablosuz iletişimin, dijital medyanın ve çevrimiçi sosyal ağ araçlarının dünya çapında yayılmasıyla mümkün olmuştur (Steger, 2003; 2013).

2.1.2. Küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar

Küreselleşme kavramına yönelik düşünce ve yaklaşımları, yenedünya düzeninden memnun olanlar veya bu düzenden memnun olmayanlar olarak açıklamak mümkündür (Dumanlı-Kürkçü, 2013). Küreselleşme kavramına yönelik olarak ortaya çıkan bu düşünce ve yaklaşımlar, Held ve McGrew (2008) tarafından; gelenekçi (şüpheli/kuşkucu), aşırı küreselleşmeci ve evrimsel-dönüşümsel yaklaşım olmak üzere üç farklı grup olarak açıklanmıştır.

Gelenekçi (şüpheli/kuşkucu) yaklaşım

Gelenekçi yaklaşıma göre eğer küreselleşme kavramı, harfi harfine evrensel bir olgu veya olay olarak yorumlanamazsa, bu durum küreselleşmenin özgünlük içermekten yoksun olduğu anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, küreselleşme literatürünün çoğu, küresel için mekânsal referansları belirtmekte başarısız olduğu içindir ki gelenekçiler, kavramın deneysel olarak işler hale getirilemeyecek kadar geniş olduğunu ve bu nedenle, çağdaş dünyayı anlamak için eksik bir araç olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca gelenekçiler, küreselleşmenin ulus-devletler tarafından kendi güç ve çıkarlarının ilerletilmesi ve derinleştirilmesi için bir araç olarak kullanıldığını düşünmektedir (Bayar, 2008; Held ve McGrew, 2008).

Aşırı küreselleşmeci yaklaşım

Aşırı küreselleşmeci yaklaşım, küreselleşme kavramını ister ideolojik ve toplumsal bir kurgu olsun ister ise batı emperyalizminin eş anlamlısı olsun, bu kavramın kolay bir şekilde reddedilmesine karşı çıkmaktadır. Hatta bu yaklaşım, küreselleşme sürecini sonuna kadar desteklemekte ve bu sürecin dünya ölçeğinde daha da derinleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini savunmaktadır (Bayar, 2008; Held ve McGrew, 2008). Ayrıca aşırı küreselleşmeci yaklaşım, küreselleşme kavramının Batı'daki kuvvetli toplumsal güçlerin çıkarlarına yönelik yapılan hizmetleri reddetmezken, bunun yanı sıra modern toplumsal örgütlenme ölçeğindeki gerçek yapısal değişimleri de yansıttığını vurgulamaya çalışmaktadır. Nitekim diğer gelişmelerin yanında, çok uluslu şirketlerin artış göstermesi, dünya mali piyasaları, popüler

kültürün yayılması ve çevrenin küresel olarak yok olmaya başlaması bunun kanıtıdır. Bu durum aşırı küreselleşmeci yaklaşımın, farklı coğrafyalarda, farklı nüfuz alanlarında, farklı gelişme hızıyla ilerleyen, olasılıklara açık, bu farklılaşmayı fark eden küreselleşme kavramını desteklediğini göstermektedir (Held ve McGrew, 2008).

Evrimsel-dönüşümsel yaklaşım

Evrimsel-dönüşümsel yaklaşım, küreselleşmenin, modern toplumları ve dünya düzenini şekillendirecek sosyal, politik ve ekonomik değişimlerin arkasındaki temel güç olduğunu savunur. Bu yaklaşım, küreselleşmeyi bir gerçek ve önemli bir tarihsel gelişim olarak değerlendiren küreselleşmeciler ile küreselleşmeyi, marjinal olarak açıklayıcı değeri olan, öncelikle ideolojik ve toplumsal bir yapı olarak kavrayan şüphecilerin ileri sürmüş oldukları değerlendirmelerini reddetmektedir. Evrimsel-dönüşümsel yaklaşım, küreselleşmenin rastgele karşılaşmalardan ziyade, dünya genelinde bölgeler ve kıtalar arasındaki karşılıklı ilişkilerin ve örgütlenmelerin sağlam bir şekilde yerleştirilmesinde ve devamlılık arz etmesinde önemli bir rol üstlendiğini ileri sürmektedir (Dumanlı-Kürkçü, 2013; Held ve McGrew, 2008). Ulusal hükümetlerin otoritelerini ve güçlerini yeniden yapılandırıldığını kabul eden bu yaklaşıma göre küreselleşme eğilimine karşı mücadele etmek yerine küreselleşme olgusunun meydana getirdiği dönüşümü birlikte yaşamak, toplum düzenini yeniden şekillendiren ekonomik, teknolojik, siyasal ve sosyal değişimleri bütün olarak değerlendirmek gerekir. Kısacası, “Faydacı” olarak nitelendirilen bu yaklaşım, küreselleşmenin ortaya çıkardığı yıkımlara değil, hayata geçirdiği avantajlara odaklanmak gerektiğini savunmaktadır (Kökalan Çımrın, 2020).

2.1.3. Küreselleşmenin boyutları

Küreselleşme, karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Ekonomik, siyasal, askeri, sosyal, kültürel, çevresel ve teknolojik olarak kategorize edilen küreselleşmenin en önemli bileşenlerini oluşturan bu boyutlar, küreselleşme olgusunun şekillenmesinde etkilidir. Küreselleşmenin oluşmasında ve şekillenmesinde önem arz eden bu boyutları, araştırmacılar farklı sayı ve kategoride ifade etmişlerdir. Bayar (2008), küreselleşmenin boyutlarını; ekonomik, siyasi/güvenlik, teknolojik/iletişimsel, çevresel/demografik ve kültürel boyut olarak ifade etmiştir. Giddens (1996), küreselleşmeyi; dünya kapitalist ekonomisi, ulus-devlet sistemi, dünya askeri düzeni ve uluslararası iş bölümü boyutlarıyla ele almıştır. Mir ve arkadaşları (2014); küreselleşmeyi ekonomik, politik ve sosyo-kültürel boyut şeklinde; Mirzaevich ve arkadaşları (2019), ekonomik, politik ve kültürel boyut olarak; Steger (2003) ise ekonomik, siyasi (politik), kültürel ve ideolojik boyut olarak sıralamıştır. Daha sonra Steger (2013), küreselleşmenin ekonomik, siyasi (politik), kültürel ve

ideolojik boyutlarına ekolojik (çevresel) perspektifi de eklemiştir. Burada değinilen küreselleşmenin boyutlarına genel olarak bakıldığında; ekonomik, siyasal (politik), askeri, kültürel boyutların ön plana çıktığı; dünyadaki yeni gelişmelere paralel olarak bunların yanı sıra çevresel (ekolojik), ideolojik, teknolojik ve uluslararası iş bölümüne yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda, küreselleşmenin şekillenmesinde etkili olan boyutlara kısaca değinmek, boyutların küreselleşme üzerinde ne kadar pay sahibi olduklarını görmeye yardımcı olacaktır.

Ekonomik boyut

Dünya ekonomisinin asıl merkezi, kapitalist ekonomik girişimlerin ana kaynağı olan kapitalist devletlerdir. Bu devletlerin yerel ve uluslararası ekonomik politikaları, ekonomik faaliyetlerle ilişkilidir (Giddens, 1996). Dünya genelinde bu ekonomik ilişkilerin artarak yoğunlaşmasını ve genişlemesini ifade eden ekonomik küreselleşme (Steger, 2013), 2. Dünya Savaşı'nın sonunda İngiltere'nin Bretton Woods kentinde düzenlenen ekonomik konferans ile başlayan uluslararası ekonomik düzenin kademeli olarak ortaya çıkmasının bir sonucudur (Mir ve ark., 2014). Bretton Woods konferansı, Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund [IMF]), Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü (WTO) olmak üzere, üç yeni uluslararası ekonomik örgütün kurumsal temellerinin atılmasını sağlamıştır. Bunların kuruluş amaçlarına bakıldığında; Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) amacı, uluslararası para sistemini yönetmektir. Başlangıçta, Uluslararası Yeniden Yapılanma ve Kalkınma Bankası olarak kurulan, daha sonra isim değiştiren Dünya Bankası'nın amacı, Avrupa'nın savaş sonrası yeniden inşası için kredi sağlamak üzere tasarlanmışken; 1950'lerde, amacı dünya çapında gelişmekte olan ülkelerdeki çeşitli endüstriyel projeleri finanse etmek için genişletilmiştir. Yine başlangıçta, Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması (General Agreement on Tariffs and Trade [GATT]) olarak kurulan ve daha sonra 1995 yılında Dünya Ticaret Örgütü (WTO) olarak isim değiştiren kuruluşun amacı ise, çok taraflı ticaret anlaşmalarını şekillendirmek ve uygulamaktır (Steger, 2013).

Mal ve hizmet pazarında uluslararası ticarete yüksek bağımlılık olarak bilinen ekonomik küreselleşme (Mir ve ark., 2014), ülkelerin karşılıklı piyasa ilişkilerinin oluşum süreci ve küresel pazara geniş katılım göstermeleriyle bağlantılıdır (Mirzaevich ve ark., 2019). Özellikle dijital teknolojinin aracılık ettiği geniş sermaye katılımları, mal ve hizmet ticaretinin canlandırırken, dünya çapında erişimlerini genişleten piyasaların, ulusal ve bölgesel ekonomiler arasında yeni ilişkiler kurmasını sağlamıştır (Steger, 2013). Günümüz ekonomik küreselleşmenin önemli üç alt bileşeni vardır. Bu bileşenlerin ilki, uluslararası ticaretin kendine

özgü nitelikleri; ikincisi, küresel mali piyasaların ve sermaye akımlarının günümüzde sahip olduğu benzersiz hacim, derinlik ve çeşitlilik; sonuncusu ise, küresel üretimdeki radikal dönüşümlerdir (Bayar, 2008).

Siyasi (Politik) boyut

Siyasi küreselleşme, günümüz dünyasında siyasi güç, otorite ve yönetim biçimlerinde görülen yapısal değişimlerdir (Bayar, 2008). Daha çok ortak normlar ve çıkarlar tarafından bir arada tutulan, belediye ve taşra makamları, bölgesel bloklar, uluslararası örgütler, ulusal ve uluslararası özel sektör birlikleri gibi birbiriyle ilişkili uluslararası veya hükümetler arası kurumların ve birliklerin ittifak kurmalarıyla ortaya çıkan siyasal küreselleşme (Mirzaevich ve ark., 2019; Steger, 2013), dünya genelinde karşılıklı siyasi ilişkilerin yoğunlaşmasını ve genişleme sürecini ifade etmektedir. Bu süreçler; devletlerin egemenliklerine, bölgesel ve küresel yönetimlerin geleceğe yönelik beklentilerine, örgütlerin hükümetler arasındaki artan etkilerine ve dünyayı etkisi altına alan çevresel politikalara ilişkin önemli siyasi konuları gündeme getirmektedir (Steger, 2013).

Askeri boyut

Bu düzeni belirlerken, savaşın sanayileşmesi, silahların ve askeri örgütlenme tekniklerinin dünyanın bazı yerlerinden diğerlerine akışı ve devletlerin birbirleriyle kurdukları ittifak sistemi ön plana çıkmaktadır. Askeri gücün küreselleşmesi elbette silahlarla ve farklı devletlerin silahlı kuvvetleri arasındaki ittifaklarla sınırlı değildir. Aynı zamanda savaşın kendisini de ilgilendirmektedir. Örneğin iki dünya savaşı da yerel çatışmaların nasıl küresel katılım meselesi haline geldiğini kanıtlamaktadır. Çünkü her iki dünya savaşında da farklı bölgelerden gelen katılımcıların yer alması, bu savaşları küreselleştirmektedir (Giddens, 1996).

Kültürel boyut

Kültür çok geniş bir kavramdır ve insan deneyiminin tamamını tanımlamak için sıklıkla kullanılmaktadır. Kültürel küreselleşme ise, dünyadaki kültürel aktarımların yoğunluğunu ve genişlemesini ifade etmektedir. Bahse konu kültürel aktarımların hacmi ve kapsamı, önceki dönemlere kıyasla çağdaş dönemde çok daha fazla olmuştur. Bunda internetin ve hızla artan mobil dijital cihazların kolaylaştırdığı; bireycilik, tüketimcilik ve çeşitli dini söylemler gibi çağın baskın sembolik anlamsal sistemlerin, her zamankinden daha özgür ve geniş çapta olmalarının etkisi olmuştur. Ayrıca insanların günlük yaşamlarını deneyimlemede etkili olan görüntü ve fikirlerin bir yerden diğerine daha kolay ve hızlı bir şekilde iletilebilmesi de kültür aktarımının ve hacminin genişlemesini sağlamıştır. Sonuçta, günümüzde kültürel pratikler, kent

ve ulus gibi sabit yerelliklerden kurtulmuş ve nihayetinde baskın küresel temalarla etkileşim içinde yeni anlamlar kazanmıştır (Steger, 2013). Özellikle insanın ekonomik, sosyal ve psikolojik durumuna, kişisel gelişimine ve değerlerine etkide bulunan kültürel küreselleşme, toplumun sosyal boyutu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Mirzaevich ve ark., 2019).

Çevresel (Ekolojik) boyut

Son yıllarda, iklim değişikliği ve aşırı kirlilik gibi küresel çevre sorunları, araştırmacılar, politikacılar, ekonomistler ve medya tarafından büyük ilgi görmeye başladı. Gerçekten de küreselleşmenin ekolojik etkileri, giderek dünya yaşamını daha fazla tehdit etmeye başlamıştır. Özellikle batı toplumlarında çevre, insan ihtiyaç ve isteklerini yerine getirmek için araçsal olarak kullanılacak bir “kaynak” olarak görülmüştür. Nitekim 21. yüzyılda, dünyanın her yerindeki canlı türlerinin soludukları havanın, bağlı oldukları iklimin, yedikleri yiyeceklerin ve içtikleri suyun ayrılmaz bir şekilde birbirlerine bağlı oldukları (Steger, 2013) ve bu kaynakların zamanla kalitelerinin değişebileceği ve de yok olabilecekleri unutulmamalıdır.

İdeolojik boyut

İdeolojiler, toplumdaki önemli gruplar tarafından gerçek kabul edilen ideallerin, yaygın olarak paylaşılan fikirlerin, kalıplaşmış inançların, yol gösterici normların ve değerlerin güçlü sistemi olarak tanımlanabilir. İdeolojiler, siyasi zihinsel haritalar olarak hizmet ederek, insanlara dünyanın sadece olduğu gibi değil, aynı zamanda nasıl olması gerektiği yönünde az çok tutarlı bir resmi sunarlar. İdeolojiler bunu yaparken, insan deneyimlerinin olağanüstü karmaşıklığını, sosyal ve siyasi eylem için yönlendirici olarak hizmet eden oldukça sıradan iddialar halinde düzenlemeye yardımcı olur. Bu iddialar, belirli siyasi çıkarları meşru hale getirmek ve egemen güçleri savunmak veya onlara meydan okumak için kullanılır. Topluma kendi tercih ettikleri normları ve değerleri aşılama çalışan ideologlar, halka tartışılacak şeylerin, iddiaların ve sorulacak soruların sınırlandırılmış bir gündemini sunarlar. Bu iktidar seçkinleri, izleyicilerini ikna eden, öven, kınayan, gerçekleri yanlışlardan ve iyiyi kötüden ayıran anlatılarla konuşurlar. Böylece ideoloji, insan eylemini genelleştirilmiş iddialara ve davranış kurallarına göre yönlendirerek ve örgütleyerek teori ve pratiği birbirine bağlar. Tüm sosyal süreçler gibi, küreselleşmede olgunun kendisiyle ilgili bir dizi norm, iddia, inanç ve anlatı ile dolu ideolojik bir boyut üzerinde işler. Gerçekten de ideoloji alanında, halen küreselleşmenin "iyi" mi yoksa "kötü" bir şeyi mi temsil ettiği konusunda hararetli bir kamuoyu tartışmasının yaşandığı görülmektedir (Steger, 2013).

Teknolojik boyut

Teknoloji; bir ürünün araştırılması, geliştirilmesi, üretilmesi ve pazarlanması hizmeti kapsayan bir sürecin, etkin ve fayda sağlar bir şekilde gerçekleştirilmesi için kullanılacak bilgi ve becerilerin tümü olarak ifade edilmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Çağdaş küreselleşmeyi harekete geçiren en önemli unsurlardan birisi olan teknoloji, son dönemlerde büyük bir gelişim kaydeden küreselleşme boyutlarından birisi olmuştur (Bayar, 2008). Özellikle teknolojik anlamda bilgisayar, internet ve uydu haberleşmesinde görülen hızlı gelişmeler, küreselleşmenin en önemli itici gücünü oluşturmuştur. Bu durum; zaman, mekân ve işlem hızıyla birlikte muazzam değişimleri de beraberinde getirmiştir. Ayrıca küreselleşmenin teknolojik boyutu, kimlik ve yerel değerlerin internet ve uydu yayınları aracılığıyla kendilerini ifade etmelerini ve varlıklarını ön plana çıkarmalarını da kolaylaştırmıştır (Çınar, 2009).

Uluslararası iş bölümü boyutu

Küreselleşmenin bu boyutu, endüstriyel gelişmeyle ilgilidir. Bunun en belirgin tarafı, dünyada az ve çok sanayileşmiş bölgeler arasındaki farklılaşmayı da içeren küresel iş bölümünün genişlemesidir. Zaten modern sanayide, iş yapmanın yanı sıra; sanayinin türü, hammaddenin üretilmesi ve becerinin geliştirilmesi, bölgesel uzmanlaşma temelinde iş birliğine dayanmaktadır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana iş bölümünde ve küresel karşılıklı bağımlılıkta büyük bir genişleme yaşanmış, bu da üretimin dünya çapındaki dağılımında değişikliklere yol açmıştır. Nitekim bu durum sadece üretimle sınırlı kalmamış, insanların günlük yaşamında, maddi ve manevi çevrelerinde de çok yönlü bir etkileşimi beraberinde getirmiştir (Giddens, 1996).

2.2. Küresel Sorunlar

İnsanlığın geleceği, tarihin başka hiçbir döneminde olmadığı kadar, herhangi bir ulusun çözemeyeceği sorunlarla şekilleniyor (Bhargava, 2006). Ancak bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte insanların sosyal, siyasi ve ekonomik alandaki yaşamlarının kolaylaşması dünyayı küresel bir köy haline getirmiş ve zamanla dünyanın giderek başa çıkmakta zorlandığı sorunlar ortaya çıkartmaya başlamıştır (Demirkaya, 2016). Dünya vatandaşları olarak hayatımızın her alanında yer alan küresel sorunlar, potansiyel olarak yıkıcı bir şekilde birden fazla popülasyondaki üyeleri etkileyen çevresel, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alandaki sorunlar (Levy ve ark., 2019) olup; insanların yeteneklerini ve küresel düzeyde iş birliğine ilişkin karar verme süreçlerini etkilemektedir (Bhargava, 2006). Küresel sorunlar; iklim değişikliği, adalet, barış, beslenme, temiz hava ve temiz su, eğitime erişim gibi sorunlar dâhil

olmak üzere çok sayıda insanı ve hatta belki de tüm gezegeni etkileyen, ilgilendiren büyük toplumsal sorunlar olarak tanımlanabilir (Funke, 2021). Küresel sorunları, aşağıda verilen Tablo 2.2.'deki gibi sınıflamak mümkündür.

Tablo 2.2. Küresel sorunlar.

Kategori	Alt sorunlar	Kaynaklar
Çevresel Sorunlar	İklim değişikliği, iklim krizi, biyoçeşitlilik kaybı, deniz ekosisteminin bozulması, su kıtlığı, doğal kaynakların sınırlılığı, çevre sorunları	Bhargava (2006), BM (2022), Demirkaya (2016), GVI (2022), Sayhan ve Çamurcu (2013)
Sosyal Sorunlar	Yoksulluk, açlık, gıda güvensizliği, gıda güvenliği, çocuk yoksulluğu, çocuk işçiliği, çocuk ölümleri, engelli hakları, cinsiyet eşitliği, kadına şiddet, cinsiyete dayalı şiddet	Bhargava (2006), Demirkaya (2016), GVI (2022), Human Rights Careers (2022)
Ekonomik Sorunlar	İşsizlik, borç krizleri, ekonomik eşitsizlik, yolsuzluk, otoriterlik, düşük iş kalitesi, eksik istihdam, büyük veri, sürdürülebilir kalkınma	BM (2022), Demirkaya (2016), Human Rights Careers (2022)
Uluslararası İlişkiler	Mülteci hakları, göç, savaş ve terör suçları, silahsızlanma, nükleer silahlar, kitle imha silahları, biyolojik ve kimyasal silahlar, uluslararası hukuk ve adalet	Bhargava (2006), BM (2022), Demirkaya (2016), Human Rights Careers (2022)
Barış ve Güvenlik	Çatışmalar, savaşlar, soykırım, kitlesel mezalimler, barış ve güvenlik, bölgesel çatışmalar, silahlı çatışmalar	BM (2022), GVI (2022), Human Rights Careers (2022)
Sağlık Sorunları	Hastalıkların yayılması (ör. Ebola), Covid-19, sağlık hizmetlerinde bozukluk, akıl sağlığı, çocuk sağlığı, salgın hastalıklar, zihinsel ve ruhsal bozukluklar	Bhargava (2006), Demirkaya (2016), GVI (2022), Human Rights Careers (2022)
Hukuk ve Demokrasi	Demokrasi eksikliği, insan hakları ihlalleri, ırk ayrımcılığı, soykırım, uluslararası hukuk, adalet, borç krizleri	BM (2022), Human Rights Careers (2022)
Altyapı ve Güvenlik	Okyanuslar ve deniz yasası, denizlerin kirlenmesi, deniz ticaretinde güvenlik sorunları, su kaynakları, kötü sanitasyon, kötü hijyen	BM (2022), GVI (2022)
Teknolojik Sorunlar	Siber güvenlik, dezenformasyon, basın özgürlüğü, çevrimiçi saldırılar, veri mahremiyeti, verilerin kötüye kullanılması	GVI (2022); Human Rights Careers (2022)
Gençlik ve Nüfus	Yaşlanma, nüfus artışı, gençlik (işsizlik, eğitimde eşitsizlik, eksik istihdam)	BM (2022), Human Rights Careers (2022)
Eğitim Sorunları	Çocukların eğitimsizliği, eğitimde küresel eşitsizlik, eğitim hizmetlerine erişim sorunu	Demirkaya (2016), GVI (2022)
Geopolitik Sorunlar	Dekolonizasyon, Afrika'daki zorluklar, uluslararası sular sorunu	BM (2022)

Bahse konu küresel sorunların çözümüne yönelik olarak BM (2015), 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içerisinde çözmeyi hedeflediği 17 küresel sorunu; yoksulluğa son, açlığa son, sağlık ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar,

sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar, amaçlar için ortaklıklar şeklinde açıklayarak, tüm dünyada insanların karşı karşıya kaldığı temel sorunları ortadan kaldırmayı amaçlıyor.

Küresel sorunların ne olduğuna ilişkin yapılan açıklamalara bakıldığında, genel olarak benzer sorunlara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda günümüz küresel sorunları; küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre sorunları, biyoçeşitliliğin azalması, doğal afetler, hızlı nüfus artışı, nüfusun yaşlanması, işsizlik, insan hakları ihlalleri (çocuk ve engelli haklarının ihlali), silahlanma, savaş ve terör, bölgesel çatışmalar şeklinde ifade edilebilir. Bunların yanı sıra; mülteci ve göç, ırkçılık, soykırım, inançsal saldırılar, salgın hastalıklar, açlık, susuzluk ve kuraklık, yoksulluk, gıda güvensizliği, sömürgecilik, eğitimde eşitsizlik, cinsiyet eşitsizliği (fiziksel ve cinsel şiddet, ekonomik ve sosyal mahrumiyet), siber güvenlik tehditleri de küresel sorun olarak sıralanabilir. Bahsi geçen küresel sorunlardan, özellikle güncelliğini koruyan sorunların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Açlık

Açlık, tarih boyunca yaşanan en büyük sorunlardan biridir. Tarihsel olarak açlık, insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, küresel gıda krizinin ortaya çıkmasından sonra 1970'lerde bir sorun olarak ele alınıp incelenmeye başlanmıştır. Bu sorunla ilk karşılaşan ülkeler ise, Afrika Ülkeleri ve Güneydoğu Asya Ülkeleri olmuştur. Nitekim açlık sorununun ortaya çıktığı ülkelere bakıldığında, bu ülkelerin çoğunun ya gelişmemiş ya da az gelişmiş ülkeler olduğu görülmektedir. Ancak bu, gelişmiş ülkelerin açlık sorunu yaşamayacakları anlamına gelmez (Ateş, 2021). Yoksulluk, yetersiz beslenme ve besin eksikliğinin neden olduğu açlık (Otekinrin ve ark., 2020), vücudun yiyeceğe çok ihtiyaç duyduğunun işareti olan rahatsızlık hissidir. Her insan bu duyguyu zaman zaman yaşar ama özellikle gelişmiş ülkelerde, açlık ciddi veya kalıcı bir hasar olmadan bir sonraki öğün alındığında düzelen geçici bir olayken (Otekinrin ve ark., 2019); aksine, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde besine ulaşamama probleminden dolayı ciddi veya kalıcı hasarlara yol açan ve rahatsızlığı uzun süre devam eden bir his halini almaktadır. Nitekim yetersiz gıda alımı, yetersiz beslenme ve açlık, gelişmekte ve gelişmemiş olan ülkelerdeki birçok hanenin başlıca sorunlarıdır (Omotayo, 2018). Bu sorun, gelişmekte ve gelişmemiş ülkelerin yoksullukla mücadele etmeleriyle; gelişmiş ülkelerin de bu ülkelere besin yardımında bulunmalarıyla çözüme kavuşturulabilir.

2.2.2. Çevre sorunu

Dünya büyük çevresel sorunlarla karşı karşıyadır. İnsan faaliyetlerinin neden olduğu, günümüzde var olan ve gelecekte de artarak devam edecek olan çevre sorunları, üzerinde durulması gereken acil bir durumdur. Nitekim küresel ısınma, iklim değişikliği, sera etkisi, hava kirliliği, toprak ve su kirliliği, nüfusun hızla artması, kentleşmenin ve sanayileşmenin kontrolsüzce büyümesi ve doğal yaşam alanlarının tahrip edilmesi çevreye yönelik en büyük tehditlerden bazıları (Sophia ve Sarda-Devi, 2020) olup, bu durum karşısında gereken tedbirlerin alınmayıp tehlikenin göz ardı edilmesi, canlı yaşamının ve de tüm dünyanın felakete ve hatta yıkıma doğru sürüklenmesine neden olur. Bu olumsuz gidişatın önüne geçmek çevre eğitimi ile mümkündür. Özellikle çevreyi korumak ve insanları çevresel tutum ve davranışlara teşvik etmek için çevre eğitiminin, özellikle çevre hukuku eğitiminin verilmesi temel bir önlemdir (Li, 2018).

2.2.3. Doğal afetler

İnsanoğlunun doğal yaşamını olumsuz etkileyen ve birçok alanda derin izler bırakan afetler, küresel anlamda gittikçe büyüyen bir sorun olmaya devam etmektedir (Dere ve ark., 2024). Dünya üzerinde gözlemlenen afetler; jeofizik veya jeolojik afetler (depremler, heyelanlar, volkanik patlamalar gibi toprak hareketleriyle ilgili afetler), klimatolojik afetler (sıcak ve soğuk hava dalgaları, seller, fırtınalar, dolu, çığ, kuraklık, sis gibi iklimle ilgili afetler) ve biyolojik afetler (erozyon, orman yangını, salgın hastalıklar, böcek istilası gibi canlı organizmalardan kaynaklı afetler) şeklinde kategorilendirme yapılmıştır. Bunların yanı sıra afetler, sosyal afetler (yangınlar, savaşlar, terör ve göç gibi insan kaynaklı afetler) ve teknolojik afetler (sanayi, ulaşım ve maden kazaları ile biyolojik, nükleer ve kimyasal silahlardan kaynaklı kazaları içeren teknolojik temelli afetler) olarak farklı kategorilere ayrılmıştır (AFAD, 2022; Chaudhary ve Piracha, 2021). Bahse konu bu afetler, insanların üstesinden gelmeyi ve birlikte yaşamayı öğrendiği geniş 'risk ortamının' bir parçasını oluşturmaktadır (Rosselló ve ark., 2020). Nitekim insanlar, her ne kadar afetlerle birlikte yaşamayı öğrense de doğal afetlerin yaşandığı an ve sonrasında meydana gelen can ve mal kayıplarının insanlar üzerinde bıraktığı etki psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutta olup, insanları hem maddi hem de manevi yönden büyük zarara uğratmaktadır. Bu zararları; insanlarda can kaybının yaşanması, ruh sağlıklarının bozulması, fiziksel bütünlüğün kaybolması, konutların, işletmelerin, altyapının zarar görmesi, tarım arazilerinin ve ürünlerin zarar görmesi, çiftçi hayvanlarının telef olması şeklinde sıralanabilir. Bu zararların önüne geçmek için, öncelikle insanların doğal afetler konusunda bilinçlendirilmeleri gerekir. Bunun dışında devletin doğal afetlerin tür ve boyutuna göre

önceden gereken tespitleri ve denetimleri yapmaları, bu doğrultuda gerekli tedbirleri almaları ve vatandaşlarında bu tespit ve tedbirlere uymaları afetlerin zararlarını azaltacaktır. Böylece hem can ve mal kaybının önüne geçilmiş hem de doğal yaşam korunmuş olacaktır.

2.2.4. Göç

İnsanoğlu, bir yerden başka bir yere sürekli hareket halindedir. Göç olarak adlandırılan bu hareketlilikte göçmen olarak nitelendirilen insanların gerçekleştirmiş oldukları bu eylem, gönüllü veya gönülsüz (zorunlu) nedenlere bağlı olarak yerel ya da uluslararası boyutta gerçekleşmektedir (Dere ve Demirci, 2021; Nasr ve Fisk, 2019). Göçmenlerin gönüllü olarak bir ana ülkeden başka bir ülkeye veya yere yapmış oldukları göçler daha çok yüksek gelirli istihdam, daha iyi yaşam koşulları, yüksek öğrenim, yurttaşlık olanaklarına erişim ve orada günlük bir yaşam sürdürmek amacıyla yapılır (Alam ve ark., 2011). Burada insanların göç etmelerini gerekli kılan asıl unsurlar ise; az ve çok gelişmiş ülkeler arasındaki gelir ve insan güvenliğindeki artan eşitsizlik, eşit olmayan ekonomik gelişme, hızlı demografik geçişler ve ulaşım ve iletişimdeki teknolojik gelişmeler şeklinde sıralamak mümkündür. Bu nedenlere bağlı olarak gerçekleşen göçlerde, gidilecek ülkelerin çoğu, yüksek vasıflı insanların girişini desteklerken; düşük vasıflı işçilerin, sığınmacıların ve mültecilerin girişini kısıtlar (Castles, 2013). Göçmenlerin gönülsüz olarak yapmış oldukları zorunlu göçler ise, insanların savaştan, baskıdan, zulüm ve şiddetten, kıtlıktan veya doğal afetlerden kaçmak için göç etmek zorunda kaldıkları durumdur (Nasr ve Fisk, 2019). Nitekim, gönüllü de olsa gönülsüz de olsa, birçok ülke göçmenlerin gerçekleştirmiş oldukları göç hareketini güvenlik açısından devletlerin ulusal egemenliğine ve siyasi sınırlarına bir tehdit olarak görür ve bu tehdide karşı korunma ihtiyacı hisseder. Son yıllarda terörle ilgili endişeler bu eğilimi daha da artırmış ve sınır güvenliğini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda göç ve göçmen sorunu, sınırların güvenliğini ve kontrolünü gerektiren önemli bir politik olgu haline gelmektedir (Pécoud ve De Guchteneire, 2006). Diğer yandan göç eden insanların kategorileri ne olursa olsun, farklı yiyecekler, sanat, müzik, dans, drama, festivaller, felsefeler, mitolojiler, dinler ve yaşam biçimleriyle göçmenler gittikleri yerlerde kültürel küreselleşmeye önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Panjabi, 2010).

2.2.5. Irkçılık

Modern toplumlarda bağımsızlık ve insani değerler ne kadar çok savunulsa da temel insan hakkı ihlalleri ve ırk meseleleri bugün hala sıcak bir konu olarak gündemini korumaktadır. Nitekim, antik çağlardan günümüze kadar birçok faktör ırksal çatışmaları tetikleyerek ırkçılık vakalarının, eylemlerinin yaygınlaşarak küresel boyuta ulaşmasına neden olmuşlardır. Bu eylemleri sıklıkla tetikleyen faktörler ise, bazı grupların diğer gruplara karşı yaptığı adaletsizlik,

baskı ve ırk ayrımcılığından kaynaklanmaktadır. Aslında, dünyadaki ırkların ve etnik kökenlerin çeşitliliği, farklı kültürlerin kaynaşmasına ve toplumda kültürel renkliliğin artmasına zemin oluştururken; kendini modern toplum olarak ön plana çıkartan ve insani değerlere vurgu yapan ülkelerde halen ırkçılık vakaları çokça yaşanmaya devam etmektedir (Kusumadewi, 2021). Özellikle, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan ırkçı saldırı ve eylemler, insan hakkı ihlalinin ve ırkçılığın en büyük göstergesidir. Bu yüzden Amerika Birleşik Devletleri'nde ve diğer ırkçı saldırı ve eylemleri gerçekleştiren ülkelerde, ırkçılık sorunu öncelikle çözülmesi gereken küresel bir sorun olarak yerini almıştır.

2.2.6. Kuraklık

Dünyanın hemen hemen her bölgesini etkisi altına alan kuraklık, iklim sisteminin doğal olarak tekrar eden bir özelliğidir. Bu bağlamda kuraklık, toplumsal bozulmalara, doğal yaşamda büyük hasarlara, yeraltı ve yerüstü su kaynaklarının azalmasına ve tarım ürünlerinin veriminde keskin düşümlere neden olmaktadır. Kuraklık, uzun zaman diliminde meydana geldiğinden ve farklı sosyoekonomik sektörler, araziler ve hidrolojik döngünün bileşenleri üzerinde farklı etkiler gösterdiğinden, tüm durumlar için geçerli olan bir kuraklık tanımı yapmak zordur (Otkin ve ark., 2018). Ancak genel olarak kuraklık, anormal iklimin neden olduğu ve bir faaliyete, gruba veya çevreye zarar veren geçici su eksikliğidir (Kallis, 2008). Kuraklık, farklı zamansal özelliklere ve nedensellik yapılarına göre dört farklı türde sınıflandırılmıştır. Bunları; meteorolojik kuraklıklar (belirli bir süre boyunca yağışta meydana gelen anormal yağış açıkları), hidrolojik kuraklıklar (anormal akarsu akışı, yeraltı suyu, göl veya nehir rezervuar seviyelerinin normalin altına düşmesi), tarımsal kuraklıklar (bitkilerin büyüme dönemindeki anormal toprak nem açıkları) ve sosyo-ekonomik kuraklıklar (kuraklık koşullarının ekonomik mal ve hizmetlerin arz ve talebi üzerindeki geçici başarısızlıklar) şeklinde sınıflamak mümkündür (Kallis, 2008; Otkin ve ark., 2018). İnsanlar, çevre, su kaynakları ve tarım üzerinde olumsuz etkilerde bulunan kuraklığa, küresel ısınma ve ısınmanın neden olduğu iklim değişikliği ile insanoğlunun doğal çevre üzerinde yaptığı faaliyetlerin neden olduğu söylenebilir. Bu kötü gidişatı engellemek, çevrenin, su kaynaklarının ve tarım arazilerinin korunmasına yönelik insanoğlunun bilinçlendirilmesiyle mümkündür.

2.2.7. Küresel ısınma

Günümüzde sözü edilen ve insan faaliyetlerinin en önemli sonuçlarından birisi olan küresel ısınma, sanayi devriminden bu yana enerji kaynağı olarak fosil yakıtların aşırı bir şekilde kullanımı, ormansızlaşma, tarımsal faaliyetler, sanayileşme ve şehirleşme neticesinde atmosferdeki sera gazlarının değerlerinin giderek artmasına bağlı olarak dünyanın ortalama

yüzey sıcaklığındaki artıştır (Al-Ghussain, 2019; Türkeş, 2008; Uddin, 2022). Beşeri ve doğal faaliyetlere bağlı olarak yaşanan bu sıcaklık artışındaki değişimler; atmosferdeki ozon tabakasının incilmesi, tüm biyosferin kirlenmesi, iklim değişikliğinin yaşanması, çölleşmenin artması (Aslonov, 2020), ekosistemin bozulması, toprakların bozulması, tarım arazilerinin daralması ve verimliliğinin düşmesi, içilebilir su kaynaklarının azalması (Rossati, 2017), kuraklık, sıcak hava dalgalarının oluşması, biyolojik çeşitliliğin azalması, doğal afetlerin yaşanması, aşırı yağışların, sel ve kasırgaların görülmesi (Rossati, 2017; Uddin, 2022), deniz seviyesinin yükselmesi, kutuplardaki buzulların erimesi, sağlık problemlerinin yaşanması gibi birçok olumsuzluklara neden olmuşlardır (Uddin, 2022).

2.2.8. Küresel iklim değişikliği

Dünyanın iklimi, güneşten gelen enerji, volkanik patlamalar, atmosferdeki sera gazlarının yoğunlaşması gibi çeşitli unsurlar tarafından kontrol edilir. Özellikle sanayi devriminden bu yana iklimin küresel anlamda sürekli değiştiği bilinmektedir (Arora ve ark., 2018). Son zamanlarda ismini sıklıkla duyduğumuz ve küresel ısınmadan kaynaklandığı ifade edilen iklim değişikliği (Yılmaz ve Can, 2020), insan faaliyetlerine bağlı olarak atmosferdeki sera gazı birikimindeki hızlı artışının, doğal sera etkisini kuvvetlendirmesi sonucunda ortalama yüzey sıcaklıklarında meydana gelen artışı ve iklimdeki değişiklikleri ifade etmektedir (Meteoroloji Genel Müdürlüğü [MGM], 2022). Nitekim dünyaya bakıldığında, iklimlerin sürekli olarak değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin de fosil yakıt tüketimi, arazinin amaç dışı kullanımı, ormanların yok edilmesi, tarımda aşırı gübre kullanımı, atıkların çoğalması, hızlı nüfus artışı, şehirleşme ve sanayileşme gibi insan kaynaklı birçok nedeninin olduğu bilinmektedir (MGM, 2022). İklim koşullarında meydana gelen doğal veya beşeri kaynaklı bu değişikliklerin sonucunda; deniz seviyesinin yükselmesi, okyanusların asitlenmesi, yeraltında ve yerüstünde kirliliğin artması, içme suyunun kalitesinin değişmesi bitki ve hayvan türlerinin azalması veya yok olması, ekosistemin biyolojik yapısının bozulması, (Flora ve ark., 2014; Hussain ve ark., 2021), şiddetli rüzgarların, yağışların, sel baskınlarının ve heyelanların artması, kuraklık, çölleşme ve kıtlığın yaşanması (Kadıoğlu, 2012; Yılmaz ve Can, 2020) gibi dünya ölçeğinde bitki, hayvan ve insan yaşamını doğrudan etkileyecek önemli değişikliklerin oluşması beklenmektedir.

2.2.9. Mülteci

Sivil halklar genel olarak savaş, şiddet ve zulmün kurbanıdır. Bunlara bağlı olarak, Dünyadaki mülteci sayısı sürekli olarak değişiyor ve bu mültecilerin beşte dördüne gelişmekte olan ülkeler ev sahipliği yapıyor (Rothe ve ark., 2019). Nitekim, zamanımızın trajik bir işareti

olan zorla yerinden edilme, dünya nüfusunun artan bir oranının yanı sıra, giderek artan sayıda bireyi, aileyi ve topluluğu etkilemektedir. Özellikle Suriye Arap Cumhuriyeti'ndeki çatışma, büyük mülteci hareketi ve yarattığı insani ihtiyaçlar nedeniyle dünya çapında önemli bir ilgi gördü. Bunlara Burundi, Irak, Libya, Nijer ve Nijerya'da yeni veya yeniden alevlenen çatışmalar ile Afganistan, Orta Afrika Cumhuriyeti, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Güney Sudan ve Yemen'deki daha eski veya çözülmemiş krizler dâhildir. Yine çözülmemiş diğer krizler ve çatışmalar ile yıl içinde ortaya çıkan yeni krizler de küresel zorunlu yerinden edilmenin artmasına katkıda bulunmuştur (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2015). Ayrıca bir birey veya grubun kabile, ırk, din, siyasi veya ideolojik kimliği nedeniyle hedef alınması ve bunun sonucunda tutuklanma, tecrit edilme, işkence görme veya öldürülme gibi olumsuz durumlarla karşılaşılması da insanların buldukları ana vatandan kaçınma girişiminde bulunmalarına ve mülteci hareketliliğinin artmasına neden olmuştur (Rothe ve ark., 2019). Sonuç olarak dünya genelinde zorla yerlerinden edilen toplam insan sayısı 1997'de 33,9 milyona, 2016'da 65,6 milyona (UNHCR, 2016), 2021 yılı sonunda ise 89,3 milyona ulaşmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğine (UNHCR) göre, zorla yerlerinden edilen kişi sayısının aslında 94,7 milyon kişi olduğu ifade edilmektedir (UNHCR, 2021). Nitekim 2021'de ülke içinde yerinden edilme son yıllara göre belirgin şekilde yüksek olsa da sağlıkla ilgili sınırlar ve seyahat kısıtlamaları birçok yerde yürürlükte kaldığından, koruma arayan, uluslararası sınırları geçen insan sayısı pandemi öncesi seviyelere kıyasla durgunlaşmıştır (UNHCR, 2021). Ancak 2022 yılının başlarında yaşanan Ukrayna-Rusya savaşı 7 milyondan fazla Ukraynalıyı yerlerinden etmiş ve küresel anlamda gerçekleşen bu mülteci hareketi, tekrar dikkatlerin üzerine çekilmesine neden olmuştur (European Network Against Racism [ENAR], 2022).

2.2.10. Salgın hastalıklar

Salgın hastalık, bir enfeksiyonun belirli bir toplumda, bölgede veya mevsimde beklenenden daha fazla görülmesidir (Nişancı, 2020). Enfeksiyon oranının normalden daha fazla olmasında ve yayılmasında kaynak ve taşıyıcı pozisyonunda olan hayvanların ve bu hayvanlarla temasta bulunan insanların katkısı fazladır. Şöyle ki, hayvanların doğal yaşam alanlarını istila etmesi, bu hayvanlardan bazılarının insanlar tarafından tüketilmesi, ekolojik yaşamda ve insan faaliyetlerinde değişikliklerin yaşanması, virüslerin doğal ortamlarından çıkarak insanlara bulaşmasına neden olmaktadır. SARS-CoV, MERS-CoV, H5N1, H7N9, Ebola ve ortaya çıkan 2019-nCoV gibi görünmez ve yüksek oranda öldürücü olan bu virüslerin, insanlar üzerindeki yıkıcı etkileri halen devam etmektedir (Li ve ark., 2020). Bu salgınların

çoğu belirli bir coğrafi mekân ve zamanla sınırlıyken, birkaç ülke ve kıtaya yayılmalarıyla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından salgın hastalık olarak ilan edilmektedir (Olliaro ve Torreale, 2022). Küresel yaşamı tehdit eden ve sosyo-ekonomik alanda durgunluğa neden olan salgın hastalıklar (Pan ve ark., 2021), uluslararası ve koordineli bir şekilde müdahale etmeyi gerektirmektedir (White, 2020). Özellikle teşhisler, tedaviler ve aşılarda, halk sağlığı acil durum hazırlığı ve müdahalesi için kritik sağlık teknolojileri olduğundan, bunların zamanında geliştirilmesini ve kullanılabilirliğini sağlamak, toplu bir halk sağlığı sorumluluğudur (Olliaro ve Torreale, 2022). Ancak, genel olarak yeni bir virüs ortaya çıktığında, onun hakkında çok az şey bilinir ve hiçbir aşı veya başka farmasötik müdahale o anda mevcut olmadığından, kişiden kişiye bulaşan bir virüs durumunda, virüs salgınını kontrol etmenin tek yolu, bireyler arasındaki sosyal mesafeyi korumaktır (Dias ve ark., 2022).

2.2.11. Savaş

Savaş kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Devletlerin diplomatik ilişkileri keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk, cidal.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Savaşlar, insanlığın bilinen en eski tarihinden itibaren yaşanmakta ve savaşmak, devlet egemenliğinin en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Şöyle ki, en ilkel toplumsal yapılar var olduğu ilk andan itibaren insanlar, var olma mücadelesinin içine girmiş ve diğer ulusların zenginliğini elde etmek ve egemenliklerini daha geniş topraklara yaymak için savaşmışlardır. Savaşlar ayrıca toplumsal yaşamın yanı sıra insanların, kabilelerin, etnik grupların ve bütün ulusların bir arada yaşamlarının değişmez bir unsuru olmuş ve toplumsal yapıların şekillenmesinde, bunların değiştirilmesi veya yok edilmesinde etkili olmuşlardır (Kun-Buczko, 2019). Nitekim insanlar, gruplar veya uluslar bazen savaşlara bir şeyler elde etmek için katılırken bazen de savaşlara katılmaya mecbur bırakılırlar (Aktaş ve Özmen, 2013). Ancak zamanla dünyanın seyrini değiştiren ve insanlığın kaderini defalarca sona erdiren savaşlar, uluslararası ilişkilerin, teknolojinin ve insani yeteneklerin gelişmesiyle birlikte, yerini savaşa ve şiddete karşı olan bir bakış açısına bırakmaya başlamıştır (Kun-Buczko, 2019). Nitekim ne kadar çok savaş ve şiddet karşıtı toplumsal eylemler yapılsa da uluslararası ilişkiler iyi tutulmaya çalışılsa da dünyada her zaman savaş var olmaya devam edecektir. 2022 yılının başında Ukrayna-Rusya arasında çıkan savaş, bu düşünceye en yakın ve canlı örnektir. Bilindiği gibi savaşlar yıkıcı ve maliyetlidir. Savaşa karışan ülkeler siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan birçok olumsuzlukla karşılaşmakta ve özellikle tarım alanlarının, doğal kaynakların, sanayinin, üretimin ve ekonominin çok büyük zarara uğradığı bu süreçten, savaşan ülkelerle birlikte diğer

birçok ülke de olumsuz etkilenmektedir. Ancak asıl zararı ise, yerlerinden edilen insanlar ve parçalanmış toplumsal yapı görmektedir.

2.2.12. Terör

Günümüzde küreselleşen dünyada güvenlik sorunu küresel bir nitelik kazanmaktadır. Bu güvenlik sorunlarından birisi de terördür. Bugün terör, halen dünyanın en sıcak ve en tartışmalı konusu olarak devam etmekte ve çoğu ülke terörün tehlikelerinin farkında olarak, ulusal güvenlik ve dış politikalarını gözden geçirip, terör eylemlerinden ülkelerini ve vatandaşlarını korumak için bir dizi önlemler almaktadır (Malik ve ark., 2019). Nitekim terör saldırısı, en az tahmin edilebilir olaylardan birisidir. Ne zaman ve nerede saldıracaklarının tam olarak bilinmemesi ise korku ve paniği artırmaktadır. Teröristler, genellikle basit silahlar kullanan ve rastgele saldıran kişi veya gruplardan oluşurlar (Narula ve ark., 2020). 1960'lardan ve 1970'lerden itibaren gerçekleşmeye başlayan terör saldırıları, bir siyasi mücadele aracı ve siyasi süreçleri etkileme yöntemi olarak yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandı (Aleksenko, 2021). Kadın, erkek, çocuk, yaşlı, genç, zengin ve fakir ayrımı gözetmeksizin yapılan bu saldırılar, sivil nüfusun tüm sektörlerini etkiliyor ve toplu taşıma istasyonları, otobüsler, restoranlar, alışveriş merkezleri, gece kulüpleri ve açık hava pazarları dâhil olmak üzere çeşitli kalabalık kamusal mekânlarda gerçekleştirilmektedir. Bu saldırılar ucuz yöntemlerle gerçekleştirilmekte, ancak zayıflık ve halka verdiği korku en üst düzeye çıkabilecek kadar geniş kapsamlı olabilmektedir (Kumar, 2012). Bu durumun önüne geçmek ise, terörle mücadeleyi gerektirir. Terörle mücadele, uzun vadeli bir süreçtir. Aynı zamanda, terörizmi tek başına güç kullanarak yok etmek imkânsızdır. Terörün ortadan kaldırılmasının en önemli ön koşulu, teröre destek veren toplumsal tabanın keskin bir şekilde azaltılacağı bir toplum oluşturmaktır. Ayrıca, toplumda yüksek düzeyde bir siyasi ve yasal kültürün oluşturulması, terörist eylemler için yasal yaptırımların netlik kazanması ve uygulanması, sınır güvenliğinin artırılması da terör eylemlerini azaltmada ve de ortadan kaldırmada önemli adımlardır (Aleksenko, 2021).

2.2.13. Yoksulluk

İnsanlık tarihi kadar eski bir konu olan ve en basit anlamıyla “yoksul olma durumu” olarak ifade edilen yoksulluk (Buheji ve ark., 2020), hane halkının ya da bir bireyin asgari yaşam düzeyini sürdürebilmesi için gerekli olan en temel ihtiyaçlarını karşılayamaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Taş ve Özcan, 2012). Yoksulluk, sosyo-kültürel ve ekonomik bir sorun olmanın yanı sıra; politika, ahlak ve felsefe ile ilişkisi olan karmaşık bir olgudur. Bunlar arasında yoksulluğu öne çıkaran ise, ekonomik boyuttur. Ekonomik boyutun ön plana çıkmasında, insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan beslenme, barınma

ve giyinme gibi temel ihtiyaçlar meselesi etkili olmaktadır (Karakaş, 2010). Bu meselelerin temelinde ise ülkelerin ekonomik gelişmişlikleri yer almaktadır. Nitekim, yoksulluk sadece ekonomik gelişmişlik düzeyine erişemeyen ülkelerde değil, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda da ortak bir sorun olarak yaşanmaktadır (Taş ve Özcan, 2012). Bu bağlamda aşırı düzeyde olan yoksulluğu sürdürülebilir ve mümkün olan en kısa sürede sona erdirmek için, dünyanın yoksullarını yöneten devletlerin, hem yoksulların ihtiyaçlarına karşı sorumluluk alacak hem de bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde güçlendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, uluslararası kalkınma topluluğu ve sivil toplum kuruluşlarının, yetenekli, demokratik devlet kurumları oluşturmaya yardımcı olabilecek müdahalelere kaynak yatırmaları da yoksulluğun sona ermesinde önemlidir (Page ve Pande, 2018). Nitekim, 2030 yılına kadar yoksulluk sorununu sona erdirme ve daha eşit bir gelir dağılımı için çalışma hedefleri, BM'nin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin bir parçası (Lakner ve ark., 2022) olması, yoksulluğu azaltma ve de sona erdirmede BM'nin büyük çaba sarf ettiğini göstermektedir.

2.3. Küreselleşme ve Eğitim

Küreselleşme olgusu, günümüz dünyasında etkisini hızlı bir şekilde hissettiren ve yaşamın neredeyse her alanında konuşulan, yazılan ve tartışılan konuları arasında yerini almıştır. Eğitim alanı da bunlardan birisidir. Giderek küçülen dünyada, toplumların ulusal ve uluslararası düzeyde varlıklarını devam ettirebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri, küresel dünyanın gerekliliklerini kazandırabilecek etkili bir eğitim sistemi sayesinde olacaktır (alık ve Sezgin, 2005). Şöyle ki, farklı ulusların insanları arasında bir etkileşim ve entegrasyon süreci olan küreselleşme, ekonomik olduğu kadar, çevresel, siyasal, kültürel ve insani bir olgudur. Küreselleşmenin ekonomik, çevresel, kültürel ve siyasal bir süreç olması, eğitimin küreselleşme sürecindeki önemini açıkça göstermektedir (alık ve Sezgin, 2005; Firman, 2020). Nitekim eğitim açısından küreselleşme ise, birbirleri ile yakın ilişki içerisinde bulunan dünya topluluklarına uyum sağlayabilecek, farklı kültür ve coğrafyalarda rahatça yaşayabilecek insanı yetiştirmektir (Yaman, 2016). Bilindiği gibi küreselleşme alanında yaşanan gelişmelerin büyük oranda etkisini hissettirdiği eğitim alanı, küresel sorunlar hakkında gerekli farkındalığa sahip, sorunlara çözüm odaklı yaklaşan, aktif, katılımcı, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde kaçınılmaz bir rol oynamakta ve bunu kendisine amaç edinmektedir (Bayraktar Balkır, 2021). Ayrıca eğitim, insanlar arasındaki ilişkilerde uyum ve birlikteliği de amaçlayarak, küreselleşme çabalarına katkı sunmaktadır. Sonuç olarak sürekli bilgiyi almayı, üretmeyi ve bilgiyi yaşama aktarmayı amaç edinen eğitim (Dağlı, 2007), küreselleşme ve

küresel sorunlara öğretim programlarında yer vererek bireylerin küresel vatandaş olarak yetişmelerine katkı sunmaktadır.

2.4. Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Bugün, insanların, toplumların ve devletlerin uluslararası anlamda birbirlerini etkileme ve etkileşimde bulunma fırsatı daha fazladır (Pasha, 2015). Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte artık sınırların ortadan kalkarak bilginin ve fikirlerin yayılmaya başladığı; paranın, malların ve bireylerin geçişine engel olunmadığı, geniş ve farklı alanları birbirine bağlayan postmodern bir dünyada yaşanmaktadır. Bu da kültürel farklılıkları benimseyen ve aynı zamanda dünyayı farklı ırktan, dilden, dinden ve sosyo-ekonomik geçmişe sahip bireylerin gözünden görebilen yeni bir vatandaş türü olan küresel vatandaşlığı gerektirmektedir (Zapalska ve ark., 2013).

Küresel vatandaşlık, siyasi kimlik, ahlaki duyarlılık, uluslararası yetkinlik, çevresel sorumluluk ve yerel eylemlerle ilgili geniş fikir elde etmek için bir kavram, uygulama ve terim olarak ortaya çıkmıştır (Carr ve ark., 2014). Özellikle küresel meselelere, yerel/küresel bağlantılara ve çeşitli kültürlerle karşı bilgi, ilgi ve katılımı teşvik eden küresel vatandaşlık kavramı, genellikle küreselleşme süreçlerinin insan haklarıyla bağlantılı olduğu ve küresel dünya için sorumluluk aldığı bir vatandaşlık biçimi olarak anlaşılmaktadır. Küresel vatandaşlık kavramının sadece siyasi düzeyde değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel düzeyde de konumlandırılması ve bir bireyin diğer insanlarla ve küresel dünyayla nasıl ilişki kurduğunu içermesi (Veugelers, 2011), terimin anlamını da genişletmektedir. Bu da kavramın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Pasha (2015) küresel vatandaşlık kavramını, ulus devletlerin ve siyasi bağlantıların ötesine geçen bir topluluğun parçası olan bir birey olarak tanımlarken; Sherman (2016), düşünce ve eyleme dayalı olan küresel vatandaşlığı, insan haklarına ve adaletle saygı, kültürel değerlere ve çeşitliliğe saygı, yaşama bağlılık, başkalarıyla empati kurma ve harekete geçme sorumluluğu gibi evrensel değerlerin kabulü; Poursalim ve arkadaşları (2020), diğer kültürlerin farkında olma ve çok kültürlü değişimlere katılım gösterme; Byker ve Ezelle-Thomas (2021) ise, bir kişinin dünyanın çeşitliliği konusundaki farkındalığı ve toplumsal eşitlik, barış ve sürdürülebilirliğe doğru toplumu ilerletmesi şeklinde tanımlamışlardır. O halde kısaca küresel vatandaşlık, bireyin dış dünyasının farkında olması ve ona göre hareket etmesi şeklinde tanımlanabilir.

Veugelers (2011) küresel vatandaşlığı; açık, ahlaki ve sosyal-politik küresel vatandaşlık biçimi olmak üzere üçe ayırmıştır. Bunlardan açık küresel vatandaşlığı, küresel dünyanın

küçüldüğünü, küresel dünyanın bölümleri arasında daha fazla karşılıklı bağımlılık olduğunu ve küresel dünyanın kültürel çeşitlilik için daha fazla olanak sunduğunu kabul etme şeklinde ifade ederken; ahlaki küresel vatandaşlığı, eşitlik ve insan hakları gibi ahlaki kategorilere dayalı, bir bütün olarak küresel sorumluluğu tanıma şeklinde; sosyal-politik küresel vatandaşlığı ise, siyasi güç ilişkilerini daha fazla eşitlik ve kültürel çeşitliliğin takdir edilmesi yönünde değiştirmeyi amaçlama şeklinde ifade etmiştir. Veugelaers (2011) daha sonra bu üç küresel vatandaşlık biçimini, belirlenen yedi küresel vatandaşlık unsurlarıyla birleştirmiştir. Bu birleştirme şu şekilde olmuştur:

Açık küresel vatandaşlık

1. Küreselleşmenin bir sonucu olarak, insanlar birbirlerine daha çok yakınlaşır. Bu bağlamda insanların, birlikte uyum içerisinde çalışabilmeleri için diğer kültürler hakkında da bilgi edinmeye ihtiyaçları vardır (bilgi).

2. Küresel vatandaşlık, dünyaya odaklanmayı ve yeni deneyimlere açık olmayı ifade eder (açık tutum).

Ahlaki küresel vatandaşlık

Açık küresel vatandaşlığa ekler:

3. Küresel vatandaşlık, insanlar ve gruplar arasındaki farklılıkların takdir edilmesi (çeşitlilik) anlamına gelir.

4. Küresel vatandaşlık, tüm insanların iyi bir varoluştan zevk alma fırsatlarını artırmada iş birliği yapmaya hazır olduklarını ifade eder (fırsatları artırma).

5. Küresel vatandaşlık, bireylerin dünya ve insanlık için sorumluluk almalarını (sorumluluk almak) ifade eder.

6. Küresel vatandaşlığın küresel ve yerel bir bileşeni vardır. Yerel düzeyde de insanlar bilgi edinmeli, açıklık, sorumluluk almalı, fırsatlar yaratmalı ve farklılıkları takdir etmelidir (yerel bileşen).

Sosyal-politik küresel vatandaşlık

Ahlaki bir küresel vatandaşlığa ekler:

7. Küresel vatandaşlık, sosyal ve politik ilişkileri içerir ve daha eşit ilişkiler (ilişkilerde eşitlik) için çalışır.

Küresel vatandaşlık biçimleri ve unsurlarının birleşiminden de anlaşıldığı üzere, küresel vatandaşlık, insanlık ve evren hakkında gerekli bilgiye, deneyime, sorumluluk bilincine sahip olmayı, farklılıklara saygı duymayı, adaletli olmayı, samimiyet ve iş birliği içerisinde yaşamı devam ettirmeyi gerektirir. Bu da ancak, bireylerin küresel vatandaş olarak eğitilmeleriyle

mümkündür. Nitekim küresel vatandaşlık eğitimi, bireylerin küresel bakış açılarını geliştirmenin, barışçıl, güvenli ve adil bir yaşama katkıda bulunmanın, ilgi ve anlamlı faaliyetlerde bulunma fırsatlarına yönelik taleplere cevap vermenin bir yolu olarak önerilmiştir (Jorgenson ve Shultz, 2012).

2.5. Sosyal Bilgiler ve Küresel Sorunlar

Günümüz dünyasında sanayideki, bilim ve teknolojiye gelişmeler ile başka birçok sosyal, siyasal, askeri ve iktisadi alanda yaşanan gelişmeler ve değişimler insanların hayatını kolaylaştırmakla beraber küresel anlamda birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Barış ve Taylan, 2020). Küreselleşen dünyada, sorunlarla mücadele edebilecek aydınlanmış insan yetiştirme konusu giderek aciliyet kazanmaktadır. Bu tarz bir insan yetiştirmek ise başta eğitimin görevidir. Nitekim günümüz eğitim sistemi de, insan faaliyetlerinin olduğu hemen her alanda meydana gelen küresel sorunları çözmek için; bilim ve teknolojiyi kullanmayı, gerektiğinde eğitim sisteminde değişikliğe gitmeyi ve hızla değişen dünya düzenine uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleri arasında göstermiştir. Bu hedeflere ulaşmada, ilköğretim derslerinden sosyal bilgilere büyük sorumluluk düşmektedir. Sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda birçok yenileşmenin yaşandığı dünyada, küresel bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilmesi sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda 1998, 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (MEB, 1998; MEB, 2005a; MEB, 2005b; MEB, 2018e; MEB, 2024) açıklamalar, özel amaçlarda ve öğrenme alanları içerisindeki kazanımlarda, küresel sorunlarla ilgili gerekli açıklamalara ve kazanımlara rastlamak mümkündür. Bu bilgilerden hareketle, değişen dünyanın gündemini takip etme ve karşılaşılan küresel sorunlara çözüm üretmeye yönelik aktif, sorumlu ve bilinçli vatandaşların yetiştirilmelerinde sosyal bilgiler dersinin çaba sarf ettiğini söylemek mümkündür. Zaten günümüzde gittikçe artan ulusal ve küresel sorunlar, yavaş yavaş yaşam alanlarımızın yok olmasına ve dünyanın yaşanmaz bir hal almasına neden olduğundan, öğrencilerin küresel sorunlar hakkında gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olmaları ve bunları aktif olarak yaşama yansıtılabilmeleri gerekmektedir. Ancak eğitimi etkileyen, geri dönüşü olmayan ve dinamik bir olgu olan küreselleşmenin (Segrera, 2015), toplumsal yaşamda meydana getirdiği değişimler ve bu değişimlerin sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklar, eğitim sisteminin gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden hızla küreselleşen dünyada yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinen eğitim sisteminin temeli olan öğretim programları

da sürekli güncellenmelidir. Bu programlardan birisi de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; araştıran, sorgulayan, düşünen ve çözüm üreten bireyler yetiştirmeyi amaç edinen ve bu amaç doğrultusunda sürekli kendini güncelleyen bir programdır. Programa bakıldığında, geleneksel öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerin yerine zamanla öğrenciyi merkeze alan ve derste etkin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan yöntem ve tekniklerin yer aldığı öğrenme yaklaşımlarının benimsenmeye başladığı görülmektedir. Bu öğrenme yaklaşımlarından birisi de aktif öğrenmedir. Sosyal bilgiler dersinde, diğer konularda olduğu gibi küresel sorunlar konusu öğretilirken de birçok aktif öğrenme yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır. Bahse konu aktif öğrenme yöntem ve tekniklere geçmeden önce aktif öğrenmenin ne olduğuna değinmekte fayda vardır.

2.6. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme felsefi olarak insanın kendini sorgulaması, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde kendisini ifade ederek ya da dile getirerek, varoluşunu anlamlı kılma çabası olan varoluşçuluk felsefesi (Çoşkun, 2015) ile insan eylemlerini kendine faydalı kılmak amacıyla hem eylemin yapılış amacının hem de bu eylemin ne ölçüde fayda sağladığının sorgulanması gerektiğini savunan pragmatizm felsefesi (Bakır, 2006) akımlarına dayanmaktadır. Aktif öğrenmenin kendini tamamlanmaya başladığı 1970'li yıllarda, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak önemli bilim insanları bazı tezler ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda Dewey öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Piaget, insanların çevreyle etkileşimde bulunmaları ve bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkararak şemalar oluşturmaları ve elde ettikleri bilgileri işlemeleri sayesinde öğrenmenin gerçekleşebileceğine vurgu yapmıştır. Vygotsky, sosyal etkileşimin ve zihinsel süreçlerin öğrenme üzerinde önemli rol üstlendiklerini belirtmiştir. Bruner bu konuda, araştırma yapmanın, bilgi toplamanın, toplanan bilgileri değerlendirmenin ve yorumlamanın öğrenmede gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Ausubel ise öğrenme malzemesinin anlamlı, içeriğin birbiriyle ve bir insanın öğrenebilecekleri ile ilişkili olmasının, öğrenmenin anlamlı olması için gerekli olduğunu savunmuştur. Bu durum aslında iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair önemli fikirlerin ileri sürülmesine ve geleneksel öğrenmeye alternatif olabilecek yeni öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Aydın ve Güngördü, 2016). Nitekim bilgi toplumu olma yolunda ilerlemeye çalışan eğitim; eleştirel düşünen, sorgulayan, karşılaştığı problemleri çözen, doğru kararlar alan ve bunu yaşamına yansıtan, topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Ancak

geleneksel eğitim anlayışı ile bu hedeflerin gerçekleşmesi mümkün görünmemiştir. Çünkü geleneksel öğrenme yaklaşımı; öğrencinin düşünmesine, yorum yapmasına, eleştiride bulunmasına fırsat vermeden sadece okul ve okul öğretilerini dikkate alarak bilgi yüklemesini gerçekleştirmeye çalışan ve böylece öğrenmenin edilgen konuma gelmesine neden olan bir yaklaşımdır (Şahinel, 2020).

Geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğretmen tek otoritedir ve ortamdaki her şey öğretmen tarafından belirlenir, aktarılır ve kontrol edilir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmediği böyle bir ortamda öğrenci; öğretmenin bilgi yüklediği pasif, etkileşimde bulunmayan, sınıf ortamından kopuk, düşünmeyen, sorgulamayan, analiz ve sentez yapmayan, çözüm üretemeyen, topluma faydası olmayan bir insan olarak yetişir. Oysaki etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenden istenen; öğrencileri derste aktif hale getirecek bir tartışma ortamı oluşturmak, böylece onların ön bilgilerini kullanmalarına ve yeni kavramları doğru bir şekilde yapılandırmalarına rehberlik etmek olmasına rağmen, geleneksel öğrenme yaklaşımında; konunun belirlenmesi, soruların hazırlanması ve sorulması, kaynakların belirlenmesi ve bu kaynaklara ulaşılması, araştırma yapılması ve etkinliklerin planlanması öğretmenden beklenen davranışlar olmuştur (Kutluca, 2020).

Sonuç olarak öğretmeni merkeze alan, öğrenciyi ise pasif konuma getiren bu beklentiler, öğrencinin derse aktif katılımının ve etkili öğrenmenin önünde büyük bir engel olmuş ve zamanla bilgiye ve öğrenmeye yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkması, davranışçı kuramın etkisinde olan geleneksel öğrenme yaklaşımının günümüzde ihtiyaç duyulan insan modelini yetiştirmede yetersiz kalmaya başlaması, bu yaklaşıma alternatif olarak yapılandırmacı yaklaşımının ön plana çıkmasına neden olmuştur (Koç ve Demirel, 2004). Çağın gereksinimlerini ve toplumsal ihtiyaçları göz önüne alan pek çok ülke gibi Türkiye’de böylece yeni öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğinin farkına varmış ve 2005 yılında öğretim programlarını yapılandırmacı eğitim felsefesine göre düzenlemiştir (Dere, 2018). Nitekim 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm eğitim kademelerinde, öğrenciyi sınıf içinde pasif hale getiren, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme alternatifi sunmayan yöntemler bir tarafa bırakılarak, öğrenciyi merkeze alan, araştırmaya ve öğrenmeye istekli hale getiren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsenmeye başlamıştır (Karadağ ve ark., 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni karşılaştıkları bilgiler arasındaki tutarsızlığı anlamlandırmaya çalışması ve bunun sonucunda yeni bakış açılarının

elde edilmesine imkân sağlaması, bu yaklaşımı geleneksel öğrenme yaklaşımından farklı kılmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilerin; anlamlı deneyimler yaşamasına, bu deneyimler sayesinde soru sorma, kavramsal ilişkileri bulma, sahip olunan düşünceleri sorgulama, yorumlama ve savunma yapmalarına imkân sunmaktadır. Ayrıca bu ortam öğrencilerin demokratik hareket etmelerine, öz eleştiri ve yorumda bulunmalarına, doğrudan bilgi ile etkileşim içinde olmalarına; öğretmenin ise her şeyi bilen bir öğretmen otoritesi yerine, öğrencilerin anlamlı deneyimler yaşamalarına, önceki bilgi ve deneyimlerini yeni öğrenilenlerde ilişkilendirmelerine rehberlik etme görevi vermektedir (Köse ve Akıllıoğlu, 2022).

Öğrenciyi merkeze alarak; bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine imkân sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Kutluca, 2020), öğrencilere daha etkili, güvenli ve eğlenceli eğitim ortamlarında araştırma, sorgulama, bilgiye ulaşma, bilgiyi oluşturma, üretme, yorumlama, uygulama, geliştirme ve önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek elde edilen yeni bilgiyi gerçek yaşama uygulama fırsatı sunması nedeniyle, zamanla daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler bilgiyi ezberleyen değil öğrenmenin sorumluluğunu alan, bilgiyi araştıran, yorum ve analizde bulunarak özgün bir şekilde yeniden yapılandıran, yaparak-yaşayarak öğrenen ve kendisini bütüncül olarak çok yönlü geliştiren birer aktif birey haline gelirler. Öğrenciler öğrenmeye ne kadar ilgili gösterir ve aktif katılımında bulunursa, öğretmenler de o oranda etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmiş olurlar (Akınoğlu, 2020; Aykan ve Dursun, 2022).

Aktif öğrenme, son zamanlarda geleneksel öğrenme ve öğretmede radikal bir değişim olarak ortaya çıkan, içeriğindeki öğretim yöntem ve tekniklerle dikkatleri üzerine çeken bir öğrenme yaklaşımıdır (Aydın ve Güngördü, 2016). Öğrencinin öğrenme ortamında aktif bir şekilde etkileşimde bulunmasını gerekli kılan bu yaklaşım Aykan ve Dursun (2022) tarafından, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmalarına, sorunlara çözüm üretmelerine ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sunan bir öğretim yöntemi olarak açıklanırken; Dolan ve Collins (2015) tarafından, öğretmenin doğrudan bilgi aktarmayı bırakması ve öğrencilerin bir problem veya kavramsal bir soru üzerine aktif bir şeyler yaparak öğrenme hedefine doğru ilerleme kaydetmeleri şeklinde; Göçer (2021), öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda etkin olmalarına zemin hazırlayan bir öğrenme süreci olarak; Ludwig (2021) ise, öğrenmeyi her öğrenci için bireyselleştirmeye çalışan uyarlanabilir bir öğrenme olarak ifade etmiştir. Aydın ve Güngördü (2016), aktif öğrenmeyi, öğrencileri sunulan bilgi üzerinde düşünmeye ve yorum yapmaya zorlayan bazı aktivitelerle meşgul etmek şeklinde ifade

ederlerken; Kardeş ve arkadaşları (2017) ise aktif öğrenmeyi, bireyin kendi gerçeklerini kendi eylemleri ile keşfetmesini, kendisine gerekli olan bilgi ve becerileri yaparak-yaşayarak elde etmesini, elde ettiği bilgi ve becerileri farklı durumlara uyarlamasını, sorunlara çözüm üretmesini ve grup içi veya grup dışı iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmesini ve bunları yaşama aktarmasını sağlayan bir öğretim anlayışı olarak açıklamışlardır.

Aktif öğrenme, aslında “öğrenmeye aktif katılım”ı aşan bir kavramdır. Şöyle ki aktif öğrenme için aktif katılım gereklidir, ancak bu yeterli değildir. Aktif katılımın göstergeleri olan düşünme, soru sorma, yorumda bulunma, farklı durumlara uyarlama ve çözüm üretmenin yanı sıra öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinliklerde aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Ün-Açıkgöz, 2001). Zaten eğitimin amacı da kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği problemleri nasıl çözebileceğini öğrenen, topluma faydalı iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bunun içinde öğretme merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime geçilmesi gerekmektedir. Böylece hem öğrencinin içindeki öğrenme azmi ortaya çıkmış hem de düşünen, sorgulayan ve çözüm üretebilen aktif bireyler yetişmiş olacaktır. Ayrıca öğrenci ihtiyacı olan bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa buna kendi karar vermelidir. Öğretmen bu süreçte bir yandan eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye çalışırken diğer yandan da öğretme değil öğrenme amaçlı eğitim durumunu düzenlemelidir. Ayrıca öğrenciye kazandırılması hedeflenen her bir bilgi, beceri, tutum ve davranışın niçin kazandırıldığını merak eden öğrenciye, sorgulamaya yönelik teşvikte bulunmalı ve ona rehberlik etmelidir (Şahinel, 2020).

Aktif öğrenmede öğrencilerin öğretmenlerle, çalışma materyalleriyle ve/veya birbirleriyle etkileşimi önemlidir (Grijpma ve ark., 2022). Bu etkileşimde öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezinde yer alırlar (Arruda ve Silva, 2021) ve sadece dinlemekten ziyade, işlenen kavramlarla ilgili araştırma ve inceleme yapma, bilgilere ulaşma, ulaşılan bilgileri analiz ve sentez yapma ve bu doğrultusunda diğer öğrencilerle tartışma içinde bilgiyi yorumlama ve değerlendirme becerilerini de geliştirmiş olurlar (Aydın ve Güngördü, 2016; Göçer, 2021). Öğretmen ise; bilgiyi öğrencilere etkili bir şekilde aktarmayı bırakıp bilgiye giden yolları öğrencilere sunar, öğrenme çevresini hedefler doğrultusunda düzenler, öğrenciye bilgi, beceri ve davranışı kazamada rehberlik eder, yol gösterir, onun bilgi kaynaklarına ulaşmasında ve yeni bilgiler öğrenmesinde yardımcı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır (Şahinel, 2020; Göçer, 2021).

Öğretmen aktif öğrenme sürecinin planlayıcısı ve yürütücüsü olarak, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ve deneyimlerini gözden geçirecekleri etkinliklere yer

verir. Bu etkinliklerde öğrenciler ne yapmaları gerektiğini bildiklerinden ve ders öğretmen müdahalesi olmadan akıcı bir şekilde gerçekleşir (Şahinel, 2020). Ancak aktif öğrenmenin bazı durumlarda yanlış anlaşıldığı görülmektedir. Şöyle ki öğretmen konuları öğrencilere paylaştırıp onlardan konuyu anlatmalarını istemekte, böylece aktif öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedir. Bu durumda öğretmenin yapması gereken işi konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğrenciden beklemek, aktif öğrenmenin tam tersine öğrenmede verimin düşmesine neden olmaktadır (Ün-Açıkgöz, 2001). Bu bağlamda aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendilerini daha fazla geliştirebilmeleri için hem öğretmene hem de öğrencilere büyük görevler düşmektedir.

Aktif öğrenmede öğretmenin görevi

- Öğrenme yaşantılarının seçimini planlamak.
- Öğretimin etkili olması için tekniklerin amacını ve işgörülerini dikkate almak.
- Eğitim-öğretimin güdümlü, planlı, programlı ve destekli olmasını sağlamak.
- Neyi nasıl öğreteceğinin bilincinde olmak.
- Uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlemek.
- Etkin öğrenme ile sınıf içi bilişsel ve fiziksel etkin katılıma öğrenciyi teşvik etmek.
- Etkin öğrenmede rehber ya da yol gösterici olmak.
- Öğrencilerin birbiriyle tanışmalarını sağlayan, düşünmeyi harekete geçiren ve ilgi alanı oluşturmalarına imkân sunan etkinlikler hazırlamak.
- Çalışma grupları oluşturmak ve grup üyelerinin sorumluluk almalarına izin vermek.
- Grup içi veya gruplar arası iş birliğine ve etkileşime önem vermek.
- Öğrencilere düşünmeye ve araştırmaya yönelik sorular sormak.
- Dersi geliştirmek için öğrencinin ilgisini çekmek, anlama ve kalıcılığı sağlamak.
- Öğrencinin derse katılımına ve güdülenmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerden ders öncesi hazırlık yapmalarını isteyerek sınıf içi öğretimi etkin kılmak.
- Etkinliğin yapılış amacını belirlemek ve etkinliğin neden yapıldığını öğrencilere açıklamak.
- Çevreyi öğrencinin hedefe ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde düzenlemek.
- Öğrenci gelişimini olumsuz etkileyecek durumlar karşısında gerekli tedbirleri almak.
- Öğrenciye karşılaştığı sorunu çözmede yardımcı olmak.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak.
- Öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak.

- Özgün buluş ve görüşlerin tanıtılmasına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yaşamaları için okul dışı yaşantıya zaman ayırmak.
- Okul faaliyetlerine velileri ve toplumu da dâhil etmektir (Şahinel, 2020).

Aktif öğrenmede öğrencinin görevleri

- İyi cevapları ortaya çıkarmak, daha fazla öğrenmeyi teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla nitelikli sorular sormak.
- Düşünsel ve sosyal ilişkinin devamı için fikirleri, usulleri ve içeriği sorgulamak.
- Katılımlı okuma, öğrenilenler hakkındaki grup tartışmaları, deneyler ve öğrendiklerini uygulamaya dönüştürme gibi kişisel çalışmalarla öğrenme etkinliklerini sürdürmek.
- Yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgilerle zihninde yeniden yapılandırarak kullanmak.
- Öğrendikleri ile beceri gelişimini ilişkilendirmek.
- Bildiği ve düşündüğü şeyi başkalarıyla tartışmak.
- Öğrenme konusunda istekli bir tutum sergilemek.
- Öğretmen, sınıf arkadaşı veya okul dışı kişilerle fikirlerini paylaşmak, onlara yardımda bulunmak.
- Genellikle görüş alışverişinde bulunmak, araştırma bulgularını paylaşmak ve konuları kendi aralarında tartışmak.
- Açık fikirli olmak. Ani kararlar almak yerine akıl yürütme becerilerini kullanmak. (Petress, 2008).

Kısaca aktif öğrenmede öğretmenin görevi; öğrencilere sorumluluk yüklemek, onlara rehberlik etmek, yol göstermektir. Öğrencinin görevi ise; sorumluluk almak, araştırmak, sorgulamak, eleştirmek, doğru bilgiye ulaşmak, iletişim kurmak, paylaşmak ve öğrendiklerini yaşama aktarmaktır. Bunları yapmak için hem öğretmen hem de öğrenciler birçok aktif öğrenme yöntem ve tekniklerden faydalanmaktadır.

Aktif öğrenme bir tek yöntem ve teknikten ibaret olmayıp, içerisinde öğrenciyi aktif hale getiren ve öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sunan birçok yöntem ve teknik vardır. Aktif öğrenmeyi destekleyen bu yöntem ve teknikler, öğrenciyi aktif kılan, bilgiyi doğrudan aktaran geleneksel öğretmen modelinin yerine bilgiye ulaşma yolunda öğrenciye rehberlik eden, onu yönlendiren, motive eden, tüm duyu organlarını harekete geçirerek etkin öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlayan araçlardır (Aykaç, 2018). Nitekim aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesinde ve öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının sunulmasında, uygun

öğretim stratejilerinin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda en doğru ve en yararlı düşünceler olsa bile, uygun öğretim yöntem ve teknikler kullanılmadıkça bunların öğrencilere aktarılması zordur. Çünkü öğretim araç-gereçlerinin nasıl kullanılacağı, öğretimin nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi kullanılan tekniğe bağlıdır. Bir başka deyişle, aktif öğrenme için gerekli olan araç-gereçlere, mekâna ve içeriğe sahip olunsa bile, uygun yöntem ve teknikler kullanılmadıkça sonuç olarak öğrenme başarısız olacaktır. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermede; öğrencilerin özellikleri, işlenen konu, eldeki malzemeler ve ulaşılmak istenen amaç etkili olmaktadır (Aydın ve Güngördü, 2016).

Temel özellikleri ve uygulamaya yönelik faaliyetleriyle aktif öğrenmede pek çok öğrenme yöntem ve tekniği kullanılabilir. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerden bazılarına ilişkin bilgiler aşağıda yer verilmiştir.

2.7. Aktif Öğrenme Yöntemleri

Aktif öğrenme yöntemleri, aktif öğrenmeye destek veren ve öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunan araçlardır. Aktif öğrenme yöntemleri, öğrenciyi öğrenmede aktif kılan, derse katılımını sağlayan, bilgiyi doğrudan aktaran geleneksel öğretmen modelinin ötesinde öğrenciyi doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin yolunu gösteren, rehberlik eden, motive eden ve tüm duyuları harekete geçirerek öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan araçlardır (Aykaç, 2018). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin kullanmış oldukları birçok aktif öğrenme yöntemi vardır. Bu çalışmada, öğrenme sürecinde öğrenciyi daha etkin kılarak öğrenmenin kalıcılığını artıran bu yöntemlerden bazıları hakkında genel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.7.1. Deney

Bilimsel bir gerçeği bulmak, bir sayımı, bir ilkeyi kanıtlamak amacıyla kullanılan deney yöntemi, herhangi bir olayın ya da varlığı oluşturan ilişkilerin ve aşamaların öğrenciler tarafından tam olarak kavranmasını sağlayan bir yöntemdir (Gökalp, 2019). Deney yönteminde, önceden hazırlanan bir ortam vardır ve bu ortamda deney yapılacak değişkenler planlı ve kontrollü olarak istenildiği zaman ve istenildiği kadar tekrarlanır. Yapılan deneyler aynı şartlar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar veriyorsa, öğrenciler bu sonuçtan bilimsel bir veri olarak yararlanma ve bilimsel bir çalışmanın sonuçlarını gözlemleme fırsatı bulmuş olurlar. Öğrencilerin aktif katılımlarına olanak sağlayan bu yöntem, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin yanı sıra; olayları inceleyen, araştıran, bilimsel çalışma alışkanlığı kazandıran,

bilimsel gerçeklerin nasıl elde edildiğini öğretmek bir bilim adamı olma yolunda tutum kazanmalarına önemli katkılar sağlayan bir yöntemdir. (Aykaç, 2018).

2.7.2. Gösterip yaptırma

Gösterip yaptırma bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın üst düzeydeki kazanımlarının kazandırılmasında çok etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretmenin bir aracın nasıl kullanılacağını öncelikle kendisinin aşama aşama göstermesi, daha sonra öğrencilerden araçla ilgili alıştırma ve uygulama yapmalarını isteme şeklinde gerçekleşir (Demirel, 2017; Sarıtaş, 2019). Uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılan bu yöntem, belirli bir konuya ait bilgileri açıklamada ve bu bilgileri beceriye dönüştürmede önemli katkılar sunmaktadır (Demirel, 2017). Gösterip yaptırma yönteminde, gösterme ve yaptırma olarak iki aşama vardır. Gösterme aşamasında öğretmen kazandırılacak davranışlarla ilgili olarak yapılması gerekenleri öğrencilere aşama aşama gösterir. Eğer kazandırılacak davranış tehlike içeriyorsa, bu gösterme işlemi bir maket veya bilgisayar programı aracılığıyla bir simülasyon üzerinde yapılır. Yapma aşamasında ise öğrenciler, öğretmenin gösterme aşamasında yapmış olduğu işlemleri sırasıyla uygulayarak öğrenme gerçekleşmiş olur (Ocak, 2020).

2.7.3. Grupla çalışma (iş birliğine dayalı öğrenme)

Grupla çalışma yöntemi, öğrencilerin belirlenen bir konu üzerinde gruplara ayrılarak iş birliği içerisinde çalışmalarına dayalı olan bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, birlikte çalışma ve sosyal ilişkileri geliştirme becerisi kazanmanın yanı sıra araştırma-inceleme yapma ve kendini ifade etme alışkanlığı da kazanarak aktif öğrenme sürecine dâhil olurlar (Aykaç, 2018). Grupla öğretimde öğretmen rehber konumunda olup, öğrencilerin grup içerisindeki görevlerini yürütüp yürütmediklerini takip eder. Bu yöntemin temelinde grup içerisindeki her bir öğrencinin problem veya konuyla ilgili olarak verilen görevi yerine getirmesi ve grupla birlikte çözüm üretmesi yer alır. Grupla çalışma yönteminde öğretmen öğrencilere çalışma konularıyla ilgili belirli bir süre verir. Bu süre içerisinde çalışmalarını tamamlayan gruplar, kendi içlerindeki görev dağılımına göre sınıf içerisinde sunumlarını yaparlar. Sunum sonunda diğer öğrenciler çalışma grubuna sorular sorarlar ve grup üyeleri de bu sorulara cevap vererek derse devam edilir (Ocak, 2020).

2.7.4. Örnek olay

Örnek olay yöntemi gerçek hayatta karşılaşılan sorunların sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği bir yöntemdir. Genelde öğrencilere gerçek yaşamda istenmeyen problemlerin nedenlerine yönelik çözüm yolları üretme becerisi kazandırmak ve o

konuda uygulama yaptırmak, öğrenme sürecini desteklemek ve bilgiyi yapılandırmak amacıyla kullanılan bu yöntem, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını sağlar (Gökalp, 2019). Örnek olay yöntemiyle özellikle sınıf ortamına gelmesi mümkün olmayan veya getirilmesi maliyetli olan gerçek olayların sınıfa getirilmesi sağlanır (Aykaç, 2018). Bu olaylar hedef davranışa uygun olarak yazılı olabildiği gibi sözlü veya görselde olabilir. Bu olaylar; gazete, dergi veya televizyondan ulaşılabilen gerçek ya da gerçeğe uygun örnek olaylardır. Gazete, dergi veya televizyondan elde edilerek sınıf ortamına getirilen örnek olaylar sınıfta sunulur ve öğrencilerin aktif katılımlarıyla analizi yapılan olayların çözüme ulaşmaları sağlanır (Saritaş, 2019).

2.7.5. Problem çözme

Araştırma ve inceleme stratejisi içerisinde yer alan problem çözme yöntemi, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan bir yöntemdir (Saritaş, 2019). Yine üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında kullanılan problem çözme yöntemi, istedik hedefe ulaşmada etkili ve verimli olan araç ve davranışları seçmenin yanı sıra bir problemin çözülmesinde, genelleme, analiz ve sentezinin yapılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Gökalp, 2019; Saritaş, 2019). Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin problemle karşı karşıya kalacakları bir ortam oluşturur ve onlara rehberlik ederek problemi çözmeye yönelik teşvikte bulunur. Böylece öğrenciler okul içinde veya dışında karşılaştıkları karmaşık bir probleme çözüm üretirken; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini kullanmış olurlar (Saritaş, 2019; Ocak, 2020).

2.7.6. Proje tabanlı öğrenme

Bu yöntem öğrenciyi merkeze alan, onu aktif kılarak ortaya somut bir ürün çıkarmasına imkân sağlayan bir yöntemdir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirdiği için; uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde kullanılır. Sınıf içinde veya sınıf dışında gerçekleşebilen bu yöntemde öğrenciler, bireysel ya da grupla çalışabilirler (Saritaş, 2019). Proje tabanlı öğrenme yönteminde bireysel veya grupla çalışma yapan öğrencilerden, öğrenilecek konuyla ilgili olarak bir araştırma yapmaları istenir. Yapılacak olan araştırmada öğrenciler öncelikle problem durumunu belirlerler, sonra problemi çözmeye yönelik çözüm önerisini yani hipotezlerini ortaya koyarlar, daha sonra ortaya çıkan bu hipotezin doğru olup olmadığı sınırlar ve son olarak elde edilen sonuç sınıfta somut ve anlaşılır bir şekilde sunarlar (Aykaç, 2018).

2.7.7. Soru-cevap

Soru-cevap yöntemi öğrencileri düşündürmeye, düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade etme ve derse aktif katılma alışkanlığı kazandırmaya yarayan bir yöntemdir. Soru-cevap yöntemi, öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Bunda öğrencilere aktarılan bilgilerin hatırlanma düzeyini ölçme gayesi etkili olmaktadır. Ancak öğretmen, öğrenme sürecini ölçmeye yönelik olan sorular sorarken; dersin tekrarını sağlama, öğrencinin dikkatini derse çekme ve öğrenciyi güdüleme, yaratıcı ve yapıcı düşünmeye yönlendirme, düşündüklerini düzenli bir şekilde sunma ve öğrencinin derisi anlama becerisini belirleme ve değerlendirme gibi amaçlara yönelik sorular sormalıdır. Çünkü doğru zaman ve yerde yöneltilen sorular; öğrencilerin düşünme, yorumlama, değerlendirme ve yaratma becerilerini geliştirir. Nitekim bu yöntemin sınıf içinde etkili olabilmesi için öğretmenin dışında öğrencilerinde hem öğretmene hem de diğer öğrencilere sorular yönelmesi gerekir. Böylece öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin artmasının yanı sıra sınıf içi iletişimde kuvvetlendiği etkili bir öğrenme ortamı sağlanmış olunur (Aykaç, 2018; Gökalp, 2019).

2.7.8. Tartışma

Tartışma yöntemi, belirli bir konu üzerine öğrencilerin düşüncelerini sağlamak, anlaşılmayan yerleri açıklamak ve aktarılan bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok; bir konunun kavranmasında, bir probleme yönelik çözüm yollarının aranmasında ve değerlendirme yapmada kullanılır (Demirel, 2017). Ayrıca tartışma yöntemi, öğrencilerin ilgisini çeken bir konuda kapsamlı ve detaylı düşüncelerini, düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarını ve konu hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlar. Bu yöntemde öğretmen lider konumunda olup, öncelikle öğrencilere tartışma konusu hakkında kısa bir bilgi sunar. Böylece öğrenciler tartışma konusundan haberdar olurlar. Daha sonra öğretmen sınıfı tartışma ortamına göre düzenler, grupların eş düzeyde olmasını sağlar, her öğrenciyi tartışmaya dâhil edecek şekilde tartışmanın etkili ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlar (Ocak, 2020).

2.8. Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenme tekniği, öğretmenin etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için seçmiş olduğu yöntemi uygulamaya koyma tarzıdır. Öğretmenin aktif öğrenme teknikleri hakkında geniş bilgiye sahip olması, seçmiş olduğu yöntemlerin farklı tarzlarda uygulamaya koyulmasına ve öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır (Kanadlı, 2021). Nitekim aktif öğrenme ortamlarında hangi tekniği kullanacağına karar verirken; seçilen konu, ulaşılmak

istenen hedef, kazanımlar, mekânın uygunluğu, öğrencilerin bireysel farklılıkları, kullanılacak araç-gereçler gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin karar verme sürecini kolaylaştıran birçok aktif öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerden bazıları bu çalışmada kullanılmış olup, kullanılan aktif öğrenme teknikleri hakkındaki genel bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.8.1. Akvaryum

Akvaryum tekniği, öğrencilerin ilgi duyduğu ya da üzerinde anlaşmaya varamadığı konular üzerinde; araştırma, inceleme, sorgulama, doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi yeniden yapılandırma ve sınıf ortamında topluluk önünde sunma ilkelerine dayanan etkili bir tartışma tekniğidir (Aydın ve Güngördü, 2016; Şahin ve ark., 2017). Bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir: Öncelikle sınıfın uygun bir yerine bir çember çizilir. Öğrenciler, birbirlerini görebilecekleri şekilde bu çemberin dışına dizilirken, çemberin ortasına bir sandalye konur. Eğer öğrencilere daha önceden bu tip bir tartışma yapmadıysa onlara teknik ve özellikleri açıklanır. Daha sonra problem durumu açıklanarak tartışma konusu belirlenmiş olunur. Tartışma konusu hakkında konuşmak isteyen öğrenci sandalyeye oturur ve düşüncesini paylaştıktan sonra yerine geçer. Daha sonra gönüllü olan diğer öğrenci konuyla ilgili düşüncesini paylaşmak için sandalyeye geçer ve bu şekilde her öğrenci düşüncesini paylaşmış olur. Çemberin dışındaki öğrenciler ise gözlemci olarak tartışmayı izler, not alır ve gerektiğinde yorumda bulunurlar. Tartışma sonunda alınan notlarla birlikte konuyla ilgili özet ve değerlendirme yapılarak öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmiş olunur (Gökalp, 2019). Bu bağlamda, akvaryum tekniğinin sınıf içi ve sınıf dışı tartışma etkinliklerine dayanan, öğrencilerin düşünme ve düşündüklerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yarayan bir öğretim tekniği olduğu söylenebilir (Şahin ve ark., 2017).

2.8.2. Balık kılıçığı diyagramı

Belirli bir problemin ya da durumun olası nedenlerini belirlemek için kullanılan ve ayrıntılı bir neden sonuç ilişkisi çıkarmayı hedefleyen bir uygulamadır (Tokcan, 2015; Göçer, 2021). Neden-sonuç analizi de denilen balık kılıçığı diyagramı, problemi ortaya çıkaran nedenler ve bunlara katkıda bulunan ikincil nedenlerin bir bütün olarak şema üzerinde gözler önüne sermeye yarar (Aydın ve Güngördü, 2016). Bir başka deyişle, balık kılıçığı diyagramı; problem çözme sürecini daha düzenli bir hale getirir, tartışmanın doğru odaklanmasını, amacından sapmamasını ve öğrencilerin derinlemesine nesnel bir görüş kazanmalarını sağlar. Ayrıca problemin çeşitli bölümler arasındaki önemli ilişkileri görerek probleme daha da derinlemesine yoğunlaşmayı sağlar. Balık kılıçığı diyagramı sayesinde öğrenciler; iş birliği

içerisinde çalışmayı, değişik görüşlere açık olmayı ve karşıt görüşleri ortaya çıkarmayı öğrenmiş olurlar. Aslında daha çok problem çözüme sürecinin başında problemi tanımlamak için kullanılan balık kılıçığı diyagramında; problemlerin çözümlenmesi amaçlanmaz, problemlerin neden ve alt nedenleri belirlenmeye çalışılır (Tokcan, 2015).

2.8.3. Dedikodu

Öğrencileri grup olarak çalışmaya teşvik eden bu teknik, bir konuyu kavramaya, o konu hakkında düşünmeye ve değerlendirme yapmaya katkı sağlar (Gökalp, 2019; Tok, 2021). Bu tekniğin uygulama sürecinde, öncelikle öğrencilere tartışma konusunun ne olduğu söylenir. Konu söylendikten sonra öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturmaları istenir. İlk başta gruptaki kişiler birbirleriyle düşüncelerini paylaşır. Daha sonra bu ikili ayrılarak başa gruptaki kişiyle yeni ikili grup oluşturur ve yeni eşlere kendi düşüncelerini ve önceki eşin düşüncelerini doğrudan aktarır. Bu sırada kendi düşüncelerinde bir değişme varsa bu değişmeden veya arkadaşının düşüncesine katılıp katılmadığından bahseder. Süreç sonunda oluşan düşünceler sınıfça tartışılır (Gökalp, 2019).

2.8.4. İstasyon

Öğrencilerin her aşamada (istasyonda) çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkıda bulunmalarını ve bunu bir basamak ileri götürmelerini sağlayan, öğrencilere yarım kalan işi tamamlamayı öğreten bir tekniktir (Tok, 2021). İstasyon tekniği, öğrencilerde derse aktif katılmayı, grupla birlikte çalışmayı, iletişim ve etkileşimi artırmayı, yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi, beceriyi kullanmayı, ilgi ve motivasyonu artırmayı sağlayan etkili bir öğrenme tekniğidir (Aykaç, 2018) Bu teknikte, öncelikle konu belirlenir. Sonra öğretmen sınıfta üç ayrı istasyon masası ve üç ayrı grup oluşturur. Daha sonra bu gruplara bir istasyon şefi atar veya kendisi istasyon şefliği görevini üstlenir. Her bir istasyon masası istenilen etkinliğin amacına göre belirlenir ve istasyonda etkinliğin gerektirdiği araç ve gereçlere yer verilir. Gruplar her istasyonda belirlenen süre içerisinde sırayla dolaşır ve daha önce istasyonda çalışan grubun yarım bıraktığı etkinliği tamamlamaya çalışır. Süreç sonunda tüm grupların yapmış oldukları etkinlikler istasyon şefleri ya da öğretmen tarafından toplanır ve sınıfta sunulur (Şahin, 2019). Buradaki temel amaç; öğrenciye yarım kalan bir işi tamamlama ve onu ileriye götürme becerisi kazandırmanın yanı sıra, bireysel ve işbirlikçi olarak çalışma imkânı sunmak ve öğrencinin sosyalleşmesini sağlamaktır.

2.8.5. Kart gösterme

Öğretmenin konuyla ilgili olarak öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmasına, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve öğrendiklerini gözden geçirmelerine, konu hakkında değerlendirmelerde bulunmalarına, karar vermelerine vb. fırsatlar sunan bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte öncelikle öğrencilere çeşitli renklerde 3-5 adet küçük kâğıt dağıtılır. 5 adet kâğıt dağıtımında; kâğıtlardan yeşil renkli olana tamamen katılıyorum, mavi renkliye katılıyorum, beyaz renkliye kararsızım, sarı renkliye katılmıyorum, kırmızı renkliye tamamen katılmıyorum ifadesi yazılır. 3 adet kâğıt dağıtımında ise; yeşil renkli olana tamamen katılıyorum, beyaz renkliye kararsızım, kırmızı renkliye tamamen katılmıyorum ifadesi yazılır. Sonra konuyla ilgili cümleler öğretmen tarafından okunur ve öğrenciler önce hangi kartı seçeceklerini düşünürler, sonra düşüncelerine göre seçtikleri kartları sıra üzerine koyarlar veya ellerini havaya kaldırır. Daha sonra neden bu kartı seçtiklerini açıklarlar (Gökalp, 2019).

2.8.6. Kartopu

Öğrencilerin bir konu hakkında önce bireysel olarak düşündükleri, daha sonra ikili, dörtlü ve sekizli gruplar halinde konuyla ilgili düşüncelerini tartıştıkları bir öğrenme tekniğidir (Aydın ve Güngördü, 2016). Bu tekniğin amacı, öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine ve birbirleriyle iletişim kurmalarına fırsat sunmaktır. Kartopu tekniğinde öğrenciler kendi düşüncelerini diğer öğrencilerin düşünceleriyle kıyaslayabilir ve onlarla görüşleri üzerinden tartışabilir (Sürmeli ve Yıldırım, 2022). Tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir: Öncelikle bir problem ya da konu belirlenir. Belirlenen problem veya konu ile ilgili olarak, öğrenciler ilk önce tek başlarına düşünürler, sonra iki kişi bir araya gelir ve konuyu tartışır. Bu iki kişilik grup, daha sonra dört ve sekiz kişilik grup halinde artarak tartışmaya devam ederler. Son olarak ulaşılan sonuçlar grup olarak sınıfla paylaşılır. Böylece öğrenciler, bir problem veya konuyla ilgili olarak önce kendileri düşünerek, sonra giderek genişleyen bir grupta tartışarak öğrenmiş olurlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir (Saracaloğlu, 2019).

2.8.7. Kavram bulmacası

Bulmacalar görsel yapısıyla üzerinde düşündüren, aramak ve bulmak gibi beceriler gerektiren, kavram ve bilginin pekişmesinde kalıcılığı sağlayan bir tekniktir. Kavram bulmacaları; farklı şekillerde düzenlenebilen, düşünmeyi ve arayarak bulmayı amaç edinen, öğrenirken eğlenmeyi sağlayan bir çeşit oyundur (Bilgin ve Bekiroğlu, 2021; Yalçınkaya ve Karaca, 2021). Bireyi hem eğlendiren hem de düşündüren bulmacalar, öğretilmek istenen yeni

kavramları daha kolay öğrenmede, problem çözme becerisi ve dikkati artırmada, beynin çalışma sisteminin güçlenmesinde önemli katkıda bulunmaktadır (Bilgin ve Bekiroğlu, 2021).

2.8.8. Kavram karikatürü

Kavram karikatürleri; öğrencileri derse güdüleyen, ön bilgilerini harekete geçiren, merak uyandıran, soru sormaya yönlendiren, tartışmaya yol açan, bilgi ve becerilerini pekiştiren, dersin kalıcılığı sağlayan, yaratıcı ve bilimsel düşünmeye teşvik eden karikatür şeklindeki çizimlerdir. Kavram karikatüründe insan veya hayvan figürlerine dayalı olarak iki ya da daha fazla karakter yer alır ve bu karakterlerin günlük yaşamda karşılaşılan bir olay hakkındaki fikirleri veya soruları bir balon içerisinde sunulur. Öğrenciler konuşma balonlarında yer alan fikir veya sorular üzerinden tartışırlar ve görüşlerini gerekçeleriyle sunarlar (Gökalp, 2019; Şahin, 2019).

2.8.9. Kelime ilişkilendirme testi (KİT)

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısında yer alan kavramlar arasındaki bağları çözümlmek ve uzun süreli hafızada bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan tekniklerden birisidir (Özatlı ve Bahar, 2010). Bu teknikte herhangi bir konu ile ilgili 5 ile 10 arasında anahtar kavram belirlenir. Belirlenen bu anahtar kelimeler bir sayfaya gelecek şekilde 10-15 kez alt alta teker teker yazılır. Öğrencilerden her bir anahtar kelime için, bu kelime ile ilgili akıllarına gelen tüm kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenir. Anahtar kelimeler öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra kelime ilişkilendirme testi toplanır ve sonunda bir değerlendirme yapılarak öğrencilerin kavrama yönelik gelişme kaydedip kaydetmediği tespit edilmeye çalışılır (Tokcan, 2015). Ayrıca öğrencinin yanlış kavramsallaştırmasını belirlemek için KİT'in son kısmında öğrencilere anahtar kavramla ilgili örnek cümle yazdırılabilir (Dere ve Aktaşlı, 2022).

2.8.10. Pazaryeri

Öğrencilerin birbirlerini tanımasına, konuyla ilgili görüşlerini ve çözüm önerilerini birbirleri ile paylaşımlarına elverişli bir tekniktir (Gökalp, 2019). Uygulanması sırasında öğrencilere küçük kâğıt parçalarının dağıtılır. Daha sonra öğrencilere konuyla ilgili sormak istedikleri soruları, konuyla ilgili görüşleri ve önerilerini her bir kâğıda yazmaları ve kâğıtları üstlerine takarak sınıfta birbirlerinin üstündekini okuyarak dolaşmaya başlamaları istenir. Öğrenciler sınıfta dolaşırken, yazılanlarla ilgili soruları varsa birbirlerine sormaları ve beğendikleri kartlar varsa birbirleriyle karşılıklı olarak değiştirmeleri istenir. Son olarak sınıfın tekrar toplanır ve hangi değişikliklerin neden yapıldığı konuşularak etkinlik tamamlanır.

Böylece öğrencilerin konuyla ilgili bilgi eksiklikleri giderilmiş olunur (Gökalp, 2019; Saracaloğlu, 2019).

2.8.11. Rulman (Top taşıma)

Rulman tekniği öğrencilerin; birbirleriyle iletişim kurma, konu hakkında tartışma, eleştirel düşünme, konuyu farklı bakış açılarıyla ele alma gibi becerileri geliştirmek ve sınıf ortamını hareketlendirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrenci merkezli olan bu teknik, öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar (Saracaloğlu, 2019). Bu teknikte öncelikle öğrenciler birbirine bakacak şekilde içi içe geçmiş iki çember oluştururlar. İç çemberdekiler dış çemberdekilerle yüz yüze bakacak şekilde ayakta durur ve belirlenen konu ile ilgili olarak her öğrenci karşısındaki arkadaşı ile fikir alışverişinde bulunur. Daha sonra her öğrenci birbirlerinin tersi yönünde bir sıra yana kayarak bir yandaki arkadaşının görüştüğü ile eşleşmiş olur. Yine aynı konu üzerinden bu seferde yeni eşe, önceki eşleşmede iddia ettiği fikri açıklar ve yeni oluşturduğu fikri belirtmek ön koşuluyla tartışırlar. Sıra kaydırarak eşleşme durumu, tüm sınıftaki öğrencilerle eşleşme ve birbirleriyle görüşlerini paylaşma tamamlanınca son bulur ve elde edilen sonuçlar açıklanır. Böylelikle öğrenciler birden fazla eşleşme yaparak daha fazla düşünce alışverişinde bulunmuş ve farklı bakış açıları kazanmış olurlar (Gökalp, 2019).

2.8.12. Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) tekniği, öğrencilerin bir konu hakkında öğrendiklerinin kontrol edilebilmesi amacıyla uygulanan bir değerlendirme aracıdır. Bu teknikte öğrencilerden, konuyla ilgili olarak temelden ayrıntıya doğru olacak şekilde hazırlanmış olan ifadelere doğru veya yanlış cevap vermeleri istenir. Bu yönüyle, TDA tekniği geleneksel olan doğru-yanlış testlerine benzetilse de doğru (D) ve yanlış (Y) testlerinde her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla sorular birbirinden bağımsızdır. Oysa TDA tekniğinde her bir D/Y kararı birbiri ile bağlantılı D/Y tipindeki ifadeleri içerir ve bir sonraki D/Y kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlara yer verir. Öğrenciler kendilerine sunulan ifadeleri doğru ya da yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçerler. Bir sorunun doğru ya da yanlış olması, bir sonraki sorunun doğruluğunu veya yanlışlığını belirler (Çelikkaya, 2014).

2.8.13. Tereyağı-ekmek

Bir problem, bir soru ya da konu hakkındaki farklı bakış açılarını görebilme, grup içerisinde düşüncelerini ifade edebilme ve sorun çözme amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte; problem, soru ya da konu üzerine önce öğrenciler tek başlarına düşünür ve

düşündüklerini kaydederler. Bu durum, öğrencilere düşünmek için zaman kazandırmanın yanı sıra, öğrencilerin tümünün aynı anda aktifleştirilmesini sağlar. Daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini tartışırlar. Son olarak ulaştıkları sonucu sınıfta paylaşırlar. Birinci aşamanın üzerine tekrar konuşma ve eksiklerini giderme fırsatı verdiği için bu tekniğe tereyağ-ekmek tekniği denmiştir (Gökalp, 2019).

2.8.14. Yapılandırılmış grid

Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeye yarayan, öğrencilerin kavram yanlışlarını ve bilgi eksikliklerini belirleyen, çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerine alternatif bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Tokcan, 2015; Gökalp, 2019). Nitekim çoktan seçme testlerin en belirgin olumsuzluğu, şans faktörünün etkisiyle öğrenci bilmediği bir konu hakkında bile doğru cevap verme ihtimalinin bulunmasıdır. Oysa yapılandırılmış grid tekniğinde şans faktörü en aza indirilmekte ve bilen ile bilmeyen öğrenci arasındaki ayırım yapılabilmektedir (Çelikkaya, 2014; Tokcan, 2015). Bu teknik uygulanırken, öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun olarak dokuz veya on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Konu ile ilgili kavramlar, tanımlar, resimler, sayılar, formüller rastgele bir şekilde kutucuklara yerleştirilir. Öğrencilere konu ile ilgili farklı sorular verilir ve öğrencilerden her sorunun cevabını bulmaları ve bunları uygun kutucuğa mantıksal veya işlevsel bir sıraya göre düzmeleri istenir. Böylece öğrencilerin; konu hakkındaki bilgi düzeyleri, bilgi eksiklikleri ve kavramla ilgili yanlış öğrenmeleri ortaya çıkmış olur (Gökalp, 2019).

2.8.15. Zihin haritası

Zihin haritası, kavramları gruplandırmayı, tekrar tekrar gruplamayı ve kavramları karşılaştırmayı sağlayan bir tekniktir (Aydın ve Güngördü, 2016). Zihin haritasında bir konunun, olgunun veya kavramın kişinin zihninde bırakmış olduğu iz, bu tekniğin öznel hale gelmesini sağlamaktadır (Çilsalar-Sağnak, 2019). Zihin haritası kavram, bilgi ve düşüncelerin görsel bir sunumunu sağlamakla birlikte, kâğıt üzerine aktarılan anahtar sözcük ve imgeler sayesinde bilgilerin yeniden hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle düşünsel süreçlere dayalı konuların somutlaştırılması ve dağınık haldeki düşünme sürecinin organize edilmesinde zihin haritası önemli bir görevi yerine getirmektedir. Sınıf ortamında kullanıldığı gibi bireysel olarak kullanılabilen zihin haritası, görsel öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin öğrenmelerinde etkili sonuçlar vermektedir (Aykaç, 2018).

2.9. Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitimin amacı; düşünen, sorgulayan, eleştiren, anlayan, yorumlayan, çözüm üreten ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bu hedefine ulaşmasında en uygun yöntem ve teknikler ise, öğrencilerin katılımını sağlayan, bireysel bilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan aktif öğrenme yöntem ve teknikleridir. Nitekim eğitim ve öğretimde başarıya giden yolun, sınıf ortamında uygulanan yöntem ve tekniklere bağlı olduğu bilinmektedir. Aktif öğrenmede bu yöntem ve tekniklerden en etkili olanlardan birisidir (Türkben, 2015).

Aktif öğrenme pasif öğrenmenin tam tersidir. Derste pasif konumda olan öğrenci, bilgi edinmede öğretmene bağımlı olmakla birlikte çok az çok kişisel katılım gösterir, dersten çabuk sıkılır, derse ilgisiz, motivasyonsuz, tepkisiz ve etkisiz kalır. Aktif öğrenen öğrenci ise öğretmene tam bağımlı olmayıp öğrenme sürecinin bir ortağı konumundadır. Aktif öğrenmede öğrenci öğretmeni kaynak kişi, rehber ve motive edici olarak kullanır. Aktif öğrenme öğrencinin öğrenmede dinamik bir rol üstlendiği süreçtir. Öğrenci bu süreçte aktif katılım gösterdiği için kendini pekiştirmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca aktif öğrenme; dersi eğlenceli hale getirme, öğrenciyi derste motive etme, gurur uyandırma, özgüvenini artırma, güvenilirlik kazandırma ve gelecekteki akademik başarıyı artırma gibi eğilime sahiptir (Petress, 2008).

Aktif öğrenme felsefi olarak varoluşçuluk ve pragmatizm akımlarına dayanmaktadır (Aydın ve Güngördü, 2016). Varoluşçuluk felsefesi, bireyin hızla değişen ve gelişen koşullar karşısında kendisini sorgulama ve varoluşunu anlamlı kılma çabasıdır (Çoşkun, 2015). Pragmatizm ise, insana faydalı eylemleri temele alan, bireyin özgürlüğüne giden yolda eğitimi bir araç olarak kullanan felsefi düşüncedir (Bakır, 2006).

Varoluşçuluk ve pragmatizm düşünce akımlarına dayanan aktif öğrenmenin kuramsal temeli ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır (Türkben, 2015). Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen öğrenmenin merkezinde olmayıp, bilgiye ulaşmada kaynak ve rehber olan kişidir. Öğrenci ise öğrenmenin merkezinde olup, eski bilgiler ile yeni bilgileri yapılandırarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren ve derse aktif katılım gösteren kişidir. Öğrenmede öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşım tüm öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme temelli öğretim programlarından birisi de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amacı; yaşanan çağa uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmış iyi vatandaşlar

yetiştirmektedir. İyi vatandaştan beklenende; bireysel, toplumsal ve küresel sorunlara czm üretmesidir. Eğitim-ğretim sürecinde, öğrencilerin iyi birer vatandaş olarak topluma kazandırılmasında yararlanılan yöntemler içerisinde aktif öğrenme de yer almaktadır. Aktif ğrenme, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlayan ve öğrendiklerini günlük yaşama uygulamasını sağlayan bir yöntemdir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması hem dersi amaçlarına ulaşmasında hem de eğitim-ğretim sürecinin eğlenceli hale gelmesinde önemli rol oynamaktadır.

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda, eğitim ğretim sürecinde öğretmenin, okulun bulunduğu cvreye göre ğretim programındaki etkinlikleri seçmesi ya da kendisinin etkinlik hazırlaması gerektiğine değinilmiştir. Yine ğretmenin, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulaması gerektiğine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve kavramları kazandırmada; alan gezileri, başlık bulma, bulmaca, calışma yaprağı, dramatizasyon, kavram haritası, kanıtlama, bildikleriyle bağ kurma, karşılaştırma, görüş tarama, kendini değerlendirme, empati kurma, geri plandaki düşünceleri bulma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, örnek olay, gazete cıkarma, tersinden düşünme, slogan bulma, sonuç cıkarma, reklam/poster afiş hazırlama, sınıflama, şarkı yapma, şiir-öykü yazma, yordama yapma, tavsiyede bulunma, problem czme, örnek verme, görüşme yapma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşündükleriyle karşılaştırma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, ğretim malzemesi hazırlama, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, anlaşma imzalama, pandomim, öğrendiklerini listeleme, proje, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında farklı aktif öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlayabileceğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca ğretmenin; haritalar, fotoğraflar, filmler, CD-ROM'lar, tarih ve sosyal bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, coklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar ile telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları lcsnde sosyal bilgiler dersinin bir parçası yapması, gezi düzenleyemediği meknlara sınıf içinde internet yardımıyla sanal alan gezileri düzenlemesi gerektiğine değinilmiştir. Öğrencilerin ise etkinlikler cerevesinde; resim, fotoğraf, şarkı sözü, proje, poster, PowerPoint sunusu, maket gibi ürünler yaparak, bunları aileleri ve cvreleriyle paylaşmak üzere sergilemelerinin önemli olduğuna yer verilmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'na bakıldığında, kavram ğretiminde sınıflamaların ve farklı kavram ğretim yaklaşımlarının dikkate alınmasına, anlam karmaşası,

kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmüştür. Ayrıca programda, uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarının yanı sıra; okulun yakın çevresi (okul bahçesi gibi) pazaryeri, resmî daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler ve tarihî mekânlar (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) gibi okul dışı ortamlardan da faydalanmak gerektiğine yer verilmiştir. Yine programda, güncel ve tartışmalı konuların, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceğine değinilmiştir (MEB, 2018e). Ancak öğrenme-öğretme sürecinde hangi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden faydalanmak gerektiğine program içeriğinde açıkça yer verilmediği görülmüştür.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında ise, sosyal bilgiler dersine ait öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, ilgili konu ve becerilerin öğretilmesinde öğretmenlerin aktif öğrenme modelini benimsemeleri ve desteklemeleri gerektiğine, bunun içinde; sorgulamaya, iş birliğine dayalı çalışmalar, zihin haritaları, gezi gözlem, sanal tur, yaratıcı drama, beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklere ders içerisinde yer verilmesinin aktif öğrenme sürecini zenginleştirdiğine vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarının göz önünde bulundurulması, farklı işitsel, görsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli materyallerin işe koşulması, öğretim materyallerinin gerçek hayatta kendine yer bulan belge, bilgi, doküman, hatıra, çizgi roman, gazete haberi, hikâye kitabı gibi araçlar kapsamında belirlenmesi ve kullanılmasının, aktif öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer önemli hususlar olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024).

Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına genel olarak bakıldığında, 2005 Sosyal Bilgiler Programı ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda birçok aktif öğrenme yöntem ve tekniklere yer verildiği, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ise aktif öğrenme yöntem ve tekniklere yer verilmesi bakımından yetersiz kaldığı söylenebilir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Duman ve Şahiner (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin demokratik tutum ve ders başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda; sosyal bilgiler

dersinde aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin demokratik tutumları ve ders başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşmışlardır.

Kan (2009) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını bazı özelliklere göre incelemeye ve ders programlarına yönelik önerilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarında, öğrenim gördükleri üniversiteye, yabancı dil bilmelerine, küresel sorunların ilgi alanlarına girmesine ve bilgi kaynaklarına göre anlamlı bir değişimin olduğu, ancak sınıf düzeyine, yaşamlarını geçirdikleri bölgeye, anne-baba eğitim seviyesine, gelir seviyesine göre anlamlı bir değişim olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öncül (2010) tarafından hazırlanan çalışmada, kırsal bölgede öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yerel çevre sorunlarına ilişkin algıları ile küresel ısınma ve iklim değişikliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkartmayı hedeflemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden, öğrencilerin yaşadıkları çevrede belirginleşen ve olası çevre sorunlarına ilişkin anlama düzeylerinin düşük olduğu, küresel ve kırsal çevre sorunların nedenleri, sonuçları ve alınması gereken önlemlere ilişkin çok sayıda kavram yanılgılarının bulunduğu ve öğrencilerde küresel ısınmanın yaşamı tehdit eden çevresel bir felakete neden olabileceği algısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Ersoy (2011) yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite öncesinde hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için yapılan başarı ön test ile ünite sonrası başarılarını ölçmek için yapılan son test arasında anlamlı bir fark olduğunu, bunun yanı sıra aktif öğrenme yöntemiyle ders işlemeden önceki ön tutum ile ders işlendikten sonraki son tutum arasında olumlu yönde bir etkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Ak (2012) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işlenen iklim değişikliği ve etkileri konusunun öğretiminde, öğrenci tutum ve davranışlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin coğrafya ve iklim kavramlarını tam olarak bilmedikleri, iklim değişimine etki eden beşerî faktörleri ortadan kaldırma veya yavaşlatmada yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ancak iklimdeki değişimler hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu doğrultuda gerekli duyarlılık ve sorumlulukları yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Kartal (2012) hazırlamış oldukları çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afet konuları üzerine kavram yanılgılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin doğal afetlerle ilgili bazı kavram yanılgılarının olduğu, bunun yanı sıra kendi yörelerinde yaşanan doğal afetler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uyanık (2012) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel çevre sorunlarına yönelik metaforlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin metafor üretmede zorluk yaşadığı ve üretilen metaforlar incelendiğinde, dünyanın sonunu küresel çevre sorunlarının getireceği, buna; insanın aç gözlüğü, bilinçsizliği ve duyarsızlığının neden olacağı belirlenmiştir.

Özmen (2015) tarafından hazırlanan araştırmada, öğretmen adaylarının zihin haritalarına yansıyan günümüz dünya sorunlarını tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu, ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, coğrafya öğretmen adaylarına göre daha iyi düzeyde duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; savaş ve işgaller, küresel ısınma ve sera etkisi, doğal afetler, açlık-kıtlık ve yoksulluk sorunları en önemli günümüz dünya sorunları olarak sıraladıkları, günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgileri birçok farklı kaynaktan edindikleri ve bu bilgi kaynaklarından daha çok sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının günümüz dünya sorunlarına çözüm arayan kuruluşların etkinliklerine daha önce katılmadığı, ancak katılmaya istekli oldukları, bu konuda coğrafya öğretmen adaylarının etkinliklere katılım ve ilgilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkben (2015) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının öğrencilerin bilişsel farkındalık, saygınlık, iş birliği, bireysel sorumluluk ve aktif katılım açısından etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı belirlenmiştir.

Öz-Aydın (2016) yapmış olduğu çalışmada, lise öğrencilerinin 9. sınıf öğretim programında yer alan karbon ayak izi (CF) konusuna yönelik farkındalıklarını ve öğrencilerin farkındalıklarının öğretime etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada elde edilen verilerden,

öğrencilerin karbon ayak izinin ev ve ulaşım bileşenlerini içeren problemlere yönelik farkındalıklarının, yaşam tarzlarına ilişkin farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin, karbon ayak izi ile küresel iklim değişikliği arasındaki ilişki hakkında bütüncül bir yaklaşıma sahip olmadıkları, bunun karbon ayak izi kavramının öğretimi ve programda bu kavramla ilgili hedeflere ulaşılamadığından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Egüz ve arkadaşlarının (2017) hazırladıkları çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin küresel gelişmelere karşı gösterdikleri duyarlılıkları ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin küresel gelişmeleri, sorunları ve güncel olayları takip etmeye başladıkları ve görüşme yapılan öğrencilerin küresel bakış açılarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Palaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi incelenmiştir. Çalışmada sonucunda, akademisyenlere göre en önemli küresel sorunların terör, savaş, insan hakları ihlali, kirlilik ve doğal kaynakları tüketmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küresel sorunların öğretiminde öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların; ders süresinin azlığı, müfredat ve materyal yetersizliği ve konu sırası olduğu; okullarda küresel sorunlara ilişkin kampanyaların ve seminerlerin düzenlenmesinin, velilere yönelik eğitimler yapılmasının ve STK'lar (Sivil Toplum Kuruluşları) ile iş birliği içerisinde çalışmanın, küresel sorunlara çözüm olabileceğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilere göre küresel sorunlara çözüm bulunmasında öğretmen rollerinin önemli olduğu ve bu rolleri; öğrencileri bilgilendirme, öğrenciyi teşvik etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, derslerde uygulamalara yer verme, görselleştirme, geziler düzenleme, öğrenciye model olma ve olumsuz örnekler sunma olarak belirlemiştir.

Barak (2018) tarafından hazırlanan çalışmada, ortaokul 6. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin akademik ve bilişsel beklentilerini karşılayacak Küresel İklim Değişikliği Öğretim Programı'nın geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin denemesi hedeflenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerden, programının uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiş ve programın, iklim değişikliğinin etkilerini öngörebilme ve kavram yanılgılarından kurtulmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik (2018) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sosyobilimsel bir konu olarak yer verilen küresel ısınmaya yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel ısınmanın

buzulların erimesine neden olduğu ve küresel ısınmadan dolayı dünyanın her yerinin aynı oranda etkileneceği yönünde cevap verdikleri, ayrıca küresel ısınma hakkında kızların erkeklerden, köy ve kasabadakilerin şehir merkezinde yaşayanlardan daha fazla bilgiye sahip oldukları, ilk bilgileri kitle iletişim araçlarından ve daha sonra okuldan öğrendikleri ve fen bilimleri dersine ilgi duyan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ürey ve Güler (2018) yapmış oldukları araştırmada, görme engelli olan ortaokul öğrencilerinin çevresel sorun algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın verilerinden hareketle, öğrencilerin genel olarak çevrenin, çevre sorunlarının ve bu çevre sorunlarının nedenlerinin, etkilerinin ve çözüm yollarının farkında olduklarını; ancak bu sorunları yakın çevreleriyle ilişkilendiremedikleri ve bunun yerine küresel boyuta taşıyamadıklarını belirlemişlerdir.

Çakır (2019) yaptığı araştırmada, ortaokul 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden faydalanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise, "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında görsel materyallerden yararlanmanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki gösterdiği ve görsel materyal destekli öğretim yapılan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı, bu anlamlı farklılığın deney grubu öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında iklim değişikliğine ne düzeyde yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının; amaçlar, beceriler, değerler, kazanımlar ve öğrenme alanları içerisinde iklim değişikliğine doğrudan yer verilmediği, ancak 7. sınıfta "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında dolaylı da olsa iklim değişikliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca iklim değişikliği ve diğer küresel sorunların ders kitabına yeterli düzeyde yansıtılmadığı, konuyla ilgili değerlendirme sorularının eksik olduğu, ancak iklim, çevre, yağış, tarım, yerleşme ve göç konularına yoğun bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gel (2019) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretiminin tarihsel düşünme becerisinin gelişimine ve akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada elde edilen

bulgulardan, aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Özcan (2019) yapmış olduğu çalışmada, aktif öğrenme modeli ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularına karşı ilgilerini uyandırmayı ve Millî Mücadelede geri planda kalmış gizli kahramanların öğrenilmesini sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda; aktif öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin derse daha fazla katılım gösterdikleri ve öğrencilerde tarihsel bilincin uyandığı, Millî Mücadele ve o dönemde yaşamış gizli kahramanları öğrendikleri ve artık olaylara empatik olarak yaklaştıkları belirlenmiştir.

Yiğit (2019) yapmış olduğu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunların çok boyutlu olduğu ve tüm insanlığın yaşamını tehdit eden sorunlar olduklarını, bunun yanı sıra; ozon tabakasının delinmesi, sağlık sorunları, çevre sorunları, su kirliliği, savaşlar, küresel ısınma ve tükenbilir enerji kaynaklarının tükenmesinin küresel sorunlar olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Dere ve Uçar (2020) hazırladıkları çalışmada, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanının ders kitabına yansımaları ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise, küresel konuların daha çok Türkiye eksenli olduğu, evrensel olarak kalıp yargılar sorununun 4. sınıfta kültürel farklılıklar vurgusuyla, 7. sınıfta ırkçılık ve İslamofobi kavramlarıyla işlendiği, ayrıca küresel sorunlar ve bu sorunları çözebilecek küresel vatandaş tipinin, sadece 7. sınıfta dolaylı olarak ele alındığı tespit edilmiştir.

Durmuş (2020) yapmış olduğu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarına yönelik duyarlı ve sorumlu oldukları fakat duyarlılıklarını ve sorumlu davranışlarını ifade ederken sınırlı cevap verdikleri ve bu sorunlarla ilgili hangi kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceğiyle ilgili belirgin cevap vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin küresel sorun denildiğinde en fazla küresel ısınma cevabını verdikleri, bunun yanı sıra küresel sorunların nedenlerini; insan, nüfus artışı, sanayileşme, çevre kirliliği, zararlı gazlar, doğaya zarar verme şeklinde belirttikleri, küresel sorunların sonuçlarının ise; iklim değişikliğinin yaşanması, çevre kirliliğinin artması,

buzulların erimesi, canlıların zarar görmesi, hastalıkların çoğalması şeklinde belirttikleri tespit edilmiştir.

Keçeci (2020) yapmış olduğu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin “Küresel Isınma” kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkartmaya çalışmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin küresel ısınma kavramı için 84 metafor ürettikleri, üretilen metaforlar içinde buzulların erimesi, güneş ve sıcak kavramlarının yüzde olarak en fazla üretilen metaforlar oldukları tespit edilmiştir.

Özer-Keskin ve Aksakal (2020) yapmış oldukları çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çevreye duyarlı, çevre sorunlarına duyarlı, sorumluluk almaya istekli, sorumlu çevresel davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin çeşitli çevre sorunlarına atıfta buldukları ve sorunlar hakkında yüksek düzeyde farkındalık gösterdikleri, öğrenciler tarafından belirtilen en ciddi çevresel sorunların ise su ve hava kirliliği, ardından küresel ısınma olduğunu belirlemişlerdir. Yine çalışmanın sonucuna bağlı olarak, öğrencilerin söz konusu çevre sorunlarının nedenleri konusundaki farkındalıkları ve bu sorunları çözmek için işlevsel önerilerde bulunabilmelerinin, yüksek düzeyde çevre okuryazarlığına sahip olduklarının kanıtı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ürey ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, fen ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atmosferik çevre sorunları hakkındaki bilgi ve kavram yanılgılarını araştırmak ve karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, fen ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benzer yanılgılara sahip oldukları, yanlış anlamaların sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında daha yaygın olduğu; bu yanılgıların ise, küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve önlenmesi, asit yağmurları, ozon tabakası, ozon tabakasının işlevi ve sera etkisinin yararları ve zararları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmanın sonucunda, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atmosferik çevre sorunları hakkındaki bilgi düzeyleri karşılaştırıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Bayraktar Balkır (2021) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisinin küresel sorunları ve dil eğitimini bütünleştiren bir kursa bakış açılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada, öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin kavramlarının yoksulluk, çevre, eğitim ve baskı gibi kavramları içerdiği, sınıftaki küresel sorunlarla başa çıkmanın etkileri hakkında çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bozkaya (2021) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler derslerinin 7. sınıf Suriyeli göçmen öğrencilerin vatandaşlık algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, göçmen öğrencilerin hak ve sorumluluklarını bildikleri, başkalarının haklarına saygı duydukları, kendilerini sorumlu hissettikleri ve vatanseverlik duygusuna sahip oldukları, bu değerleri kazanmalarında sosyal bilgiler derslerinde aldıkları vatandaşlık eğitiminin büyük katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş ve Çolak (2021) hazırlamış oldukları çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin küresel sorun olarak daha çok küresel ısınmayı ifade ettikleri, insanın, doğaya zarar vermesinin, nüfus artışının, sanayileşmenin, çevre kirliliğinin ve zararlı gazların artış göstermesinin küresel sorunlara neden olduğu, bunun sonucunda; iklim değişikliğinin, çevre kirliliğinin arttığı, canlıların zarar gördüğü, buzulların erimeye başladığı ve hastalıkların arttığını belirttikleri; bu bağlamda küresel sorunlara çözüme yönelik yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı, çözüm için herkese görevlerin düştüğünü tespit etmişlerdir. Küresel sorunlara çözüm olarak ise; ağaçlandırma yapılması, bacalara filtre takılması, çevre kirliliğinin önlenmesi, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması, israfın önlenmesi ve toplu taşıma araçlarının kullanılması gibi önerilerde buldukları belirlenmiştir.

Karakaya-Cirit ve Aydemir (2021) yapmış oldukları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin küresel çevre sorunlarından küresel ısınma, asit yağmuru ve ozon tabakasının incilmesi hakkındaki bilgi düzeylerini araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerinde, ortaokul öğrencilerinin küresel ısınma, asit yağmuru ve ozon tabakasının incilmesi hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük ve birbirine yakın olduğu, konularla ilgili çeşitli yanılgılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kayaalp ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel küresel sorunlara ilişkin zihinsel imgelerinin çizdikleri karikatürler aracılığıyla nasıl resmedildiğini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçiren karikatürlerin bir konu hakkındaki düşüncelerini ifade etme biçimlerinde etkili olduğu ve sorunların daha geniş bir perspektiften tartışılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ele alınan sorunların hem çevresel hem de sosyal konularla ilgili olduğu, çevre kirliliği, küresel ısınma, kuraklık gibi çevre sorunlarının karikatürlerde sıklıkla işlendiği ve Covid-19 pandemisinin etkisiyle ortaya çıkan sağlık kaygılarının toplumsal bir sorun olduğu tespit edilmiştir. Yine karikatürlerde, teknoloji

bağımlılığı, savaşlar ve şiddet gibi sorunların da toplumsal kaygıların bir parçası oldukları sonucuna varılmıştır.

Sert (2021) tarafından hazırlanan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilen küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilişkilendirme yaptıkları kelimelerin çoğunlukla; Covid-19, savaş, korku, deprem, kuraklık, susuzluk, buzullar, atık, ekonomi, ırkçılık ve Afrika kelimeleri olduğu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının genel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili kavram yanılgılarının ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Gür ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'de sınıflarında Suriyeli göçmen öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, sınıflarında göçmen öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşadıkları en temel sorunun dil sorunu olduğu, dil sorunun özellikle göçmen çocuklar ve ebeveynleri ile iletişim kurmada sorunlar yarattığı; ancak sınıfta göçmen öğrenci olan öğretmenlerin bir kısmı bunu avantaj olarak görürken, bir kısmı da yaşadıkları sorunlardan dolayı dezavantaj olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Gürbüz (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini ve bu konudaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları program, cinsiyet ve ilgi alanı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu; yine sınıf değişkenine göre ulusal sorumluluk alt boyutunda, bilgi kaynağı değişkenine göre ise eyleme dönük sorumluluk ve ulusal sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın görüldüğü, ancak yerleşim yeri, anne-baba eğitim seviyesi, aylık ekonomik gelir ve bilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Öksüzoğlu (2022) tarafından hazırlanan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, sosyal sorumluluk ve küresel yetkinlik düzeylerinin yüksek; küresel sivil katılım düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yine

çalışmada, öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum, kaygı ve duyarlılık düzeylerinin çok yüksek; çözüme katılım düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, sivil toplum kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, küresel sivil katılım ve dünya sorunlarının çözümüne katılım düzeylerinin sivil toplum kuruluşlarına üye olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda “Günümüz Dünya Sorunları” dersini alma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, yetkinlik, sivil katılım ve sosyal sorumluluk düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ile günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Dere ve Çinikaya (2023) yapmış oldukları çalışmada, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’nı Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programını, Tiflis Bildirgesi’nde yer alan çevre eğitiminin farkındalık, bilgi, tutum, beceri, katılım amaçları çerçevesinde değerlendirdiklerinde, program kazanımlarının Tiflis Bildirgesi’nin en fazla “bilgi” amacına; en az ise katılım amacına hizmet ettiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla ilgisi incelendiğinde, programda kazanımların en çok “İklim Eylemi” amacına; en az “Yoksulluğa Son”, “Sağlık ve Kaliteli Yaşam” ve “Amaçlar İçin Ortaklıklar” amaçlarına yönelik kazanımlar olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın program kazanımlarının 17 amacın tümünü içermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sağlamgöncü ve Deveci (2023) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersinde güncel olayların aktif öğrenme teknikleriyle ele alınma sürecini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulardan, sosyal bilgiler dersinde güncel olayların aktif öğrenme teknikleriyle öğretiminin, öğrencilerde derse aktif katılım sağlama, derse ve güncel olaylara ilgi duyma, gerçek yaşama hazırlanma ve gündemi takip etme gibi alışkanlıkları kazanmalarına olumlu etkide bulduklarını sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme teknikleriyle ele alınan güncel olay öğretiminin öğrencilerde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, empati, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerileri ile duyarlılık, çalışkanlık ve adalet değerlerini kazandırdığını tespit etmişlerdir.

Şimşir (2023) yapmış olduğu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algılarını, öncelikli sorunların neler olduğunu, bu sorunların gerekçelerini, kaynakları hakkındaki düşüncelerini ve çözümüne yönelik önerilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algı, bilinç ve farkındalık düzeylerinin üst düzeyde oldukları, öncelik olarak günümüz dünyasını ilgilendiren doğa veya insan kaynaklı sorunlara önem verdikleri, bu sorunlara daha çok insan faaliyetlerinin yanı sıra dünya yaşamını olumsuz etkileyen tüm olayları sebep olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Günümüz Dünya Sorunları dersinin öğretmen adaylarında; sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunma, yeni örgütsel yapılanma kurma, sorunların çözümü için gerçekleştirilen faaliyetlere gönüllü olarak katılma gibi isteklerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Akdeniz ve arkadaşları (2024) yapmış oldukları araştırmada, küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının küreselleşmeyi genel anlamda Amerikanlaşma olarak tanımladıkları, küreselleşmenin toplumsal hayata etkisinin olumsuz yansıdığını ve bu olumsuzlukları da Amerikanlaşma, popüler kültürün oluşması, değer yargılarını kaybetme ve tek tipleşmeye vurgu yaparak ifade ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Dere ve Demirci Dölek (2024) çalışmalarında, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretim programında en çok "nitelikli eğitim", "insana yakışır iş ve ekonomik büyüme", "barış, adalet ve güçlü kurumlar", "sağlık ve kaliteli yaşam" ve "amaçlar için ortaklıklar" adlı amaçlara yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan yetkinliklerin tüm SKA'lar ile bağlantılı olmadığı, SKA'lar arasından "nitelikli eğitim" dışında kısıtlı bir bağlantı içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beceriler bölümünde "amaçlar için ortaklıklar", "nitelikli eğitim", "eşitsizliklerin azaltılması", "insana yakışır iş ve ekonomik büyüme" ve "sanayi, yenilikçilik ve altyapı"ya, değerler bölümünde ise "barış, adalet ve güçlü kurumlar" adlı amaçlara en çok değinildiği belirlenmiştir. Yine çalışmada, amaçların en çok "üretim, dağıtım ve tüketim" öğrenme alanıyla ve 5. sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Durmuş ve Karadağoğlu (2024) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı üzerine yapılmış olan çalışmaların kapsamlı bir

analizini yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmaların; küresel bağlantıların programa ve ders kitaplarına yansımaları, beceri ve değer kazanımı, farkındalık ve algı gibi konular üzerinde yoğunluk kazandığını tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda, özellikle içerik ve etkinlik açısından program ve ders kitaplarında iyileştirmeler yapılması gerektiği yönündeki önerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım ve Kışoğlu (2024) tarafından hazırlanan çalışmada, ortaokullarda iklim değişikliği eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği farkındalıklarının orta düzeyde olduğu, sınıf düzeyi, çevre kuruluşuna üyelik, çevresel etkinliğe katılım ve çevreyle ilgili seçmeli ders alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği farkındalıklarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Shepardson ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili kavramlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili zengin bir kavramsallaştırmadan yoksun ve farklı derecelerde kavram karışıklığına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Mansouri ve Jenkins (2010) çalışmalarında, ırk ilişkilerini ve kültürlerarası gerilimin mekânları olarak okulları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen verilerden, Avustralya eğitim sisteminin, öğrencilerin sözlü veya fiziksel taciz korkusu olmadan güvenli ve rahat bir şekilde öğrenebilecekleri bir ortam sağlamaya çalıştığı; ancak birçok okul için bu güvenli ortam yaratma yeteneğinin, son zamanlarda okul sınırlarına nüfuz eden toplum çapında kültürlerarası gerilimler nedeniyle zayıfladığı belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ırkçılığa maruz kaldıkları, yine Anglo-Sakson kökenli olmayan öğrenciler kadar olmasa da Anglo-Sakson öğrencilerin de ırkçılığı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Avustralya ortaokullarında ezici bir şekilde ırkçılığın yaygın olduğu ve tüm kültürel geçmişlerden öğrencilerin etkilendikleri tespit edilmiştir.

Del Castillo-González (2011) tarafından yapılan çalışmada, Meksikalı göçmen öğrencilerin evlerinde, topluluklarında ve okullarında yaşadıkları deneyimlerin yanı sıra kimlik ve göçmenlik deneyimlerinin başarı seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, Meksika'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne yapılan göçlerle ilgili zorlukların yaşandığı, bu zorlukların en belirgin olanlarının ise hem ekonomik hem de eğitim fırsatları aramak, geride bırakılan geniş aileyi ve kültürü bulamamak, aile birleşimi ve birçoğunun artık bilmediği bir ebeveynle hayata uyum sağlamak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca göç edenlerin İngilizceden, yeni ırklardan, çete şiddetinden ve kendi evlerindeki şiddetten korktukları, ırkçılığın hem kendileri hem de ebeveynleri için hayatlarında önemli bir rol oynadığını belirlemiştir. Yine, öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerini duygusal ve akademik olarak destekleyici buldukları ve akademik İngilizce öğrenmenin en güçlü öğrenciler için bile karşılaşmaları gereken en büyük engellerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Liarakou ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, Yunan ortaokul öğrencilerinin (8. ve 11. sınıflar) sera etkisi ve iklim değişikliği hakkında ne düşündüklerini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, bazı kavram yanlışlarının (sera etkisi ile ozon tabakasının incilmesi arasındaki neden-sonuç ilişkisi gibi) eğitimden bağımsız olarak devam etmesine rağmen, on birinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre çok daha iyi bilgilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, çözümler ve özellikle nedenler konusunda zihinsel olarak karışıklık yaşadıkları görünürken, etkiler konusunda oldukça net fikirlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Ambusaidi ve arkadaşları (2012a) hazırladıkları çalışmada, öğrencilerin küresel ısınmayı azaltmaya yardımcı olmak için çeşitli spesifik eylemlerin ne kadar yararlı olabileceği, bu çeşitli eylemleri gerçekleştirme konusundaki isteklilikleri ve bu ikisinin ne ölçüde ilişkili olabileceği konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunluğu küresel ısınmanın şu anda gerçekleştiği ve bundan endişe duyduklarını ifade ettikleri ve kullanılmayan ev aletlerinin, geri dönüşümün, toplu taşıma araçlarının ve az yakıt harcayan arabaların kullanımının küresel ısınmayı azaltmada güçlü sonuçları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ambusaidi ve arkadaşları (2012b) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının, küresel ısınmayı azaltmada çeşitli özel eylemlerin ne kadar yararlı olabileceğine dair inançlarını, aynı eylemleri gerçekleştirme istekliliklerini ve bu ikisinin ne ölçüde ilişkili

olabileceğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise, Ummanlı hizmet öncesi fen öğretmenlerinin çoğunluğunun küresel ısınmanın ve buna bağlı iklim değişikliğinin şu anda gerçekleştiğine inandığını ve bundan endişe duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, bireylerin bu sorunu çözmeye yardımcı olmak için alabilecekleri önlemlerin farkında oldukları, ancak buna rağmen toplu taşıma araçlarını kullanma ve daha küçük yakıt tasarruflu otomobilleri satın almada isteksiz oldukları görülmüştür.

Arphattananon (2012) çalışmasında, Tayland hükümetinin göçmen çocuklara yönelik eğitim politikasına odaklanarak, Tayland devlet okullarında okuyan göçmen işçilerin çocuklarının eğitim deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada elde edilen verilerden, Tayland hükümetinde göçmen çocukların devlet eğitimine erişmesine izin verilirken, hükümetin göçmen ebeveynlerin çocuklarını okullara getirmeleri için teşvik veya ikna etme politikasının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okulu bırakan göçmenlerin çocuklarını takip edecek bir politikanın mevcut olmadığını, okul uygulamaları ve müfredatın çocukların koşullarıyla örtüşmediğini belirlemiştir.

Chhokar ve arkadaşları (2012) hazırlamış oldukları çalışmada, son sınıf ortaokul öğrencilerinin küresel ısınmayı azaltmaya yönelik yapılan eylemlerin ne kadar yararlı olabileceğine ve bu çeşitli eylemleri gerçekleştirme konusundaki istekliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, Hindistan Yeni Delhi'deki dört büyük okulun 12. sınıfında okuyan öğrenci grubunun küresel ısınma konusunda yüksek düzeyde endişe duydukları ve küresel ısınmayı azaltmak için harekete geçme istekliliği sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Mello ve Less (2013) yapmış oldukları çalışmada, geleneksel ders modeliyle karşılaştırıldığında, Fen ve Edebiyat alanındaki geniş bir akademik ders yelpazesinde aktif öğrenme tekniklerinin etkinliğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen verilerden, aktif öğrenenlerin standartlaştırılmış test puanlarındaki ortalamanın, geleneksel öğrenenlerden önemli ölçüde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aktif öğrenenlerin akademik başarılarının, geleneksel öğrenenlere göre daha az değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tierney (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin küresel iklim değişikliğine ilişkin kavramsallaştırmalarını öğrenmek hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, iklim değişikliğini tartışmak ve öğrenmek için öğrenci motivasyonu ve katılımının oldukça karmaşık

olduğu, iklim değişikliği inanç yapılarının dinamik olduğu ve zaman, bağlam ve hedef kitleye göre değişkenlik gösterdiği, akranlarına veya öğretmenlerine göre farklı inançtaki öğrencilerin sosyal bilgi kaynaklarından yararlanma ve yanlış bilgiye ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu, genel olarak iklim değişikliğine ve ilgili bilimsel konulara inanılmadığı, radyasyon, sera etkisi, ozon ve karbon döngüsü konularını anlamada zorlandıkları tespit edilmiştir.

Torkar (2013) çalışmasında, okul öncesi eğitimin hizmet öncesi ve hizmet içi öğrencileri ile çevre bilimleri öğrencileri arasında, sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği konularında öğretmenlerinin yaptığı değer yüklü açıklamaların kabul edilebilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin öğretmenlerinden sürdürülebilir kalkınma ilkelerini teşvik etmelerini belediklerini; öğrencilerin çoğunluğunun, herhangi bir öğretmenin iklim değişikliğine karşı harekete geçmenin nedeni veya gerekliliği konusunda şüphe uyandıracak açıklamalarını kabul edilemez bulduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin gelişmiş ülkeler üzerinde doğrudan etkisi olan veya olabilecek küresel sorunları (örneğin iklim değişikliği) vurgulayan açıklamaları, az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeleri daha fazla etkileyen küresel sorulara (örneğin yoksulluk, çocuk işçiliği, doğal kaynaklara erişim) yönelik açıklamalarından daha fazla destek aldığı görülmüştür.

Yazdanparast ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları çalışmada, İranlı öğrencilerin küresel ısınma hakkındaki bilgi ve görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen verilerden, öğrencilerin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin eksik olduğu, ozon deliklerinin neden olduğunun ve küresel ısınmanın bir sonucu olarak cilt kanserinin daha da fazlaştığı gibi bazı kavram yanlışlarının olduğu, bu doğrultuda öğrencilere yeterli ve etkin bir eğitim ve duyarlılığın verilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Toledo ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, medya karikatürlerinin birinci sınıf lise öğrencilerinin konu çözme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, medya karikatürlerine maruz kalmanın, çevre eğitimi konularında geleneksel yaklaşımdan önemli ölçüde daha iyi bir sorun çözme becerisine yol açtığını ortaya koymuşlardır. Yine, öğrencilerin sorumlu eylemler yapmalarını ve yerel ve küresel çevre sorunlarına çözümler sunmalarını sağlayan medya karikatür etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını ve medya karikatürlerine maruz kalmanın öğrencilerin sorun çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

Boateng ve Boateng (2015) yapmış oldukları araştırmada, üçüncül kurumların müfredatlarında iklim değişikliği ile ilgili konuları ne ölçüde kapsadıklarını incelemeyi ve bu kapsamın kamusal alanda iklim değişikliği farkındalığı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, Gana Üniversitesi'nde sunulan toplam 1.478 dersten sadece 14'ünün iklim değişikliği ile ilgili konuları ele aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kurumların müfredatlarında yer alan iklim değişikliği konularının sınırlı kapsamı nedeniyle, bu tür kurumlardan mezun olanların iklim değişikliği konularında yeterli bilgiye sahip olamayacakları; bu nedenle yaşam tarzı ve iklim değişikliği üzerindeki etkisi, iklim değişikliği ölçümleri, iklim değişikliği ve sağlık üzerindeki etkileri ve iklim değişikliği bilgilerinin paketlenmesi ve yayılması dâhil olmak üzere çoğu iklim değişikliği sorununun farkına varamayacakları kanısına ulaşmışlardır.

Giersch ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada, Charlotte Mecklenburg Okulları lise mezunlarının üniversitenin ilk yılındaki akademik performanslarını ve lisede hem okul hem de sınıf düzeyinde ırk ayrımcılığına maruz kalmalarının üniversite birinci sınıf not ortalamalarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, okullar arasında ve okullar içindeki sınıflar arasında ayrımcılığın, beyaz öğrencilerin üniversite başarısına önemli bir fayda sağlamazken, beyaz olmayan öğrenciler için üniversite başarısını tehlikeye attığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harris (2016) yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin terörizm algısı, terörizm korkusu, medyanın terörizm algısı, bir terör saldırısından sonra hayatta kalma ve Amerika Birleşik Devletleri'nin (United States of America [USA]) terörizm politikası arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaklaşık %25'inin terörizme karşı savaş konusunda gerçekten endişeli oldukları, %43'ünün medyanın korku yaratan terörizm algısını artırdığına inandığı ve Amerika Birleşik Devletleri'nin terörle ilgili politikasının hayatta kalma algısı yarattığı bilgisine ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, üniversite öğrencilerinin terörizm algısı, medyanın korkuyu nasıl teşvik ettiği, üniversite öğrencilerinin terörizm ve Amerika Birleşik Devletleri politikaları algısı ve hayatta kalma bilgileri arasında karşılıklı bir etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Grineva (2016) hazırlamış oldukları çalışmada, Newfoundland ve Labrador'daki bir liseye yeni gelen mülteci kökenli gençlerin karmaşık akademik ve sosyal uyum sorunlarını ele almayı amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen veriler, mülteci gençlerin yalnızca dil güçlükleri ve eğitim boşlukları nedeniyle değil, aynı zamanda eğitim sistemlerindeki

farklılıklar, okul kültürleri ve önceki eğitimleri ile Newfoundland'da karşılaştıkları arasındaki öğrenci-öğretmen dinamikleri nedeniyle de zorlandıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca, mülteci gençlerin sosyal izolasyon ve farklı beden dili, kıyafet kuralları, kişisel hijyen ve cinsel yönelim uygulamalarıyla baş etmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Yine mevcut müfredattaki yetersizlikler, hizmet içi öğretmen eğitimi ve okul sistemindeki çeşitlilik girişimleri de çalışmanın sonucunda tespit edilmiştir.

Roßbegalle ve Ralle (2016) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin sera etkisi, asit yağmuru ve stratosferik ozonun tükenmesi hakkındaki anlayışlarını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin önceki kavramları farklı şekillerde değiştirerek atmosfer olayları hakkında bilimsel olarak kabul edilebilir bir anlayış geliştirebildikleri bilgisine ulaşmışlardır. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin radyasyonla ilgili kavramların edinilmesi veya teknik dilin doğru kullanımı ile ilgili engellerle mücadele ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hyun ve arkadaşları (2017) yapmış oldukları çalışmada, aktif öğrenme pedagojilerinin öğrencilerin aktif öğrenme ve geleneksel sınıflardaki öğrenme süreçlerinden memnuniyetleri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgularda, aktif öğrenme pedagojisi etkinliklerinin öğrencilerin bireysel ve grupla öğrenme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyen faktörler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada hem geleneksel sınıflardaki hem de aktif öğrenme sınıflarındaki aktif öğrenme pedagojik faaliyetlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Lin (2017) tarafından yapılan çalışmada, Çin'de öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerin küresel ısınma kavramı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, öğrencilerin CO₂'nin etkilerini bildikleri ve küresel ısınmanın varlığını kabul ettikleri, ancak küresel ısınma ile mücadele konusunda bilimsel kararlar verme becerilerini geliştirmedikleri belirlenmiştir.

Papapostolou ve arkadaşları (2020) yapmış oldukları çalışmada, Yunanistan'da örgün eğitim çerçevesinde genç mültecilere dil desteği sunan öğretmenlerin zorluklarını ve ihtiyaçlarını araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle, Yunanistan'daki mülteci öğretim ortamları çerçevesinde öğretmenlerin pratik, sosyo-kültürel,

dini, etik ve duygusal konularla ilgili çeşitli zorluklarla karşılaştıkları; sınıflardaki çeşitlilik sorunlarıyla başa çıkmak için ise öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Siegner ve Stapert (2020) tarafından hazırlanan çalışmada, ortaokulda bütünleşik sosyal bilgiler ve dil sanatları çerçevesinde uygulanan iklim değişikliği müfredatını analiz etmek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin iklim değişikliği konusunda ortalama olarak Amerikalı genç veya yetişkinlerden çok daha yüksek düzeyde bilgi ve katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ajar ve Dawam (2021) yapmış oldukları çalışmada, aktif öğrenmenin uygulanmasında karşılaşılan engelleri ve bunların ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler konularında aktif öğrenme modeli uygulanırken; zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğrenme kaynakları ve öğrenci etkinliği konusunda engellerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca aktif öğrenme modelinin, öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmede çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dare ve arkadaşları (2021) hazırlamış oldukları çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin bütünleşik STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics [STEM]) eğitimi anlayışlarında STEM disiplinlerinin, gerçek dünya sorunlarının, 21. yüzyıl becerilerinin ve STEM kariyerlerinin rolünü ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışmada, katılımcıların gerçek dünya sorunlarını kullanarak öğrencileri motive ettikleri ve STEM eğitime, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini teşvik eden bütünleştirici bir bakış açısıyla yaklaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yüksek kaliteli mesleki gelişim deneyimleri hazırlamada öğretmen eğitimcilerine yardımcı olabilecek bütünleşmiş STEM eğitimi kapsamındaki STEM disiplinleriyle ilgili farklı fikirlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Diachkova ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada, Ukrayna'daki üniversite öğrencilerinin küresel sorunlara ilişkin algılarını ve mesleki beceriler ile küresel yeterlilikler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, küresel konulara dayalı materyallerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin olumlu yansımalarının olduğu, mesleki becerilerin, sosyal becerilerin ve küresel yetkinliğin birleşiminin, genel olarak yüksek öğretimin öğrenme süreci ve eğitim kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hendrickson (2021) yapmış olduğu çalışmada, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin heyecanına, ilgisine ve öz yeterliliğine etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın

sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin gerçekten de öğrencilerin heyecanını, ilgisini ve öz yeterliliğini arttırdığını ortaya koymuştur.

Moreno-Fernández ve arkadaşları (2021) tarafından hazırlanan araştırmada, üç Avrupa ülkesinde (İspanya, Yunanistan ve İtalya) ortaöğretimdeki göçmen öğrencilerle ilgili kalıp yargıları ve önyargıları analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan yabancı düşmanı ifadelerde bir artış olduğu; bunun, günlük konuşmaları etkileyen küresel göç olgusunun medya üzerindeki etkisinden ve siyasi alanda popülist seslerin şiddetlendirdiği bir korku ikliminden kaynaklandığına inandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Murillo ve Belavi (2021) çalışmalarında, göçmen ve sosyo-ekonomik ayrışmanın yerli ve yerli olmayan öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışarak İspanya'daki sorunu ele almayı amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen verilerden, sosyo-ekonomik ve göçmen ayrımının öğrencilerin akademik başarısını farklı şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle sosyo-ekonomik ayrımcılığın her iki grubu da olumsuz etkilerken, göçmen ayrımının yerli olmayan öğrencileri daha güçlü bir şekilde etkilediğini belirlemişlerdir.

Sekgobela (2021) hazırlamış olduğu çalışmada, Güney Afrika'da seçilen bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin iklim değişikliği ve sonuçları konusunda farkındalıklarının olup olmadığını ve Güney Afrika üniversite öğrencilerinde bu farkındalığı artırmak için neler yapılabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, Güney Afrika devlet Üniversitesi'ndeki öğrenciler arasında iklim değişikliği ve bunun sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip öğrencilerin olduğu; ancak, iklim değişikliğinin ne olduğu, nedenleri ve aileler, topluluklar, ülkeler ve genel olarak dünya için sonuçları hakkında yanlış fikirlere ve bilgilere sahip görünen çok sayıda öğrencinin de var olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdo (2022) hazırladığı çalışmada, COVID-19 döneminde okulların kapanması nedeniyle acil uzaktan eğitim ortamında öğretmenlerin eğitimi nasıl sürdürdüklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin bu dönemde uzaktan öğrenme sürecinin başarılarına ve zorluklarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrencileri için ilgi çekici dersler sağlamak için çeşitli kaynaklar ve pedagojik stratejiler kullandıklarını, öğretmenlerin öğrencilerinin refahıyla ilgilendiklerini ve öğrenciler ve velilerle sık sık iletişim kurduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmanın

sonuçları, öğrenciler için esnekliğin, öğretmenler için sürekli teknik eğitimin ve öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler arasında sık iletişimin önemini ortaya koymuştur.

Hernandez (2022) tarafından yapılan çalışmada, COVID-19 sırasında öğrenme formatı, depresyon ve kaygının üniversite öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, pandemik kaygının öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediği; depresyon ölçüsünde daha yüksek puan alan üniversite öğrencilerinin, depresyon ölçüsünde daha düşük puan alan üniversite öğrencilerine göre daha yüksek not ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler, COVID-19 salgınının öğrencilerin akademik performansını artırdığını; COVID-19 salgını sırasında üniversite öğrencileri için bilgisayar cihazı girişiminin etkisi ile akademik performans arasındaki pozitif bir ilişki olduğunu; yani, COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenmeye yüksek düzeyde bilgisayarla erişim sağlayan üniversite öğrencilerinin, düşük bilgisayarla erişim sağlayan üniversite öğrencilerinden daha yüksek bir akademik performansa sahip olduklarını göstermiştir.

Herrick ve arkadaşları (2022) yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin bilim ve sanat temelli pedagojilerin bir kombinasyonunu kullanarak günlük yaşamlarında iklim değişikliğini nasıl gördüklerine dair fikirleriyle ilgilenmeyi ve keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin çekmiş oldukları fotoğrafların, iklim değişikliğinin çeşitli yerel tasvirlerini ve bilimsel açıklamalarını temsil ettiğini, değişen iklimle ilgili gelecekleri hakkında umut inşa etmelerine yardımcı olduğunu ve dönüştürücü bir deneyim geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Hessel (2022) hazırlamış olduğu çalışmada, COVID-19 salgını sırasında mülteci gençlerin okul bağlılıklarını ve eğitimin önündeki engelleri öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle, mülteci lise öğrencileri için eğitimin önünde çok sayıda önemli engel olduğu ve bu engellerin okul bağlılıklarını olumsuz etkilediğini ve yine, COVID-19 salgınının eğitimlerini önemli ölçüde olumsuz etkilediği ve pandeminin etkilerinin kalıcı sonuçlar doğurabileceği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonucunda, pandemi ve acil durum çevrimiçi öğrenimi, eğitim sistemindeki eşitsizlikler ve mülteci gençlerin karşı karşıya olduğu dezavantajlara vurgu yapıldığına değinilmiştir.

Scholl (2022) yapmış olduğu çalışmada, Kuzey Arizona Üniversitesi'ne devam eden birinci ve ikinci sınıf öğrenciler arasındaki iklim değışikliğine ilişkin tutumlarda varsa farklılıkları karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, iki grup arasında önemli farklılıklar olduğu, birinci sınıf öğrencilerinin genel olarak iklim değışikliği hakkında daha az bilgili oldukları, iklim değışikliğinin kendilerini daha doğrudan etkileyeceğini hissettikleri, iklim değışikliğiyle daha az başa çıkma mekanizmasına sahip oldukları ve iklim değışikliğiyle mücadele etmek için hangi önlemleri alabileceklerini bilme olasılıklarının düşük olduğunu belirlemiştir. Yine çalışmada, devam eden ikinci sınıf öğrencilerin açık sürdürülebilirlik eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taylor (2022) tarafından hazırlanan çalışmada, Güney Karolina'daki sekiz ortaokulda COVID-19 salgınının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin geleneksel öğretim sırasında ve uzaktan öğretimden sonraki başarı puanlarını karşılaştırırken, okuma ve matematik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca veriler erkek ve kız öğrenciler için ayrıştırıldığında, erkek öğrencilerin okuma puanları önemli ölçüde etkilenirken, kızların okuma puanlarının etkilenmediği; bununla birlikte hem erkek hem de kız öğrencilerin matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yine çalışmada öğrencilerin etnik kökenleri göz önüne alındığında, siyah öğrencilerin hem okuma hem de matematik başarı puanlarında eksiklikler olduğu, Asyalı öğrencilerin ise okulların kapanması ve uzaktan eğitimden sonra okuma ve matematik puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tambiyi ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminin yükseköğretim kurumlarında küresel konuların anlaşılmasını geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerden, küresel konuların müfredata dâhil edilmesi konusunda öğretim elemanları arasında orta düzeyde bir fikir birliğinin olduğu, mevcut öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tshering ve arkadaşları (2024) yapmış oldukları çalışmada, yapılandırmacı öğretim stratejileri, etkinlik odaklı dersler, düşündürücü sorular sorma ve keşfederek öğrenme gibi aktif öğrenme stratejilerinin öğrencilerin davranışsal ve bilişsel katılımı üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin davranışlarının ve bilişsel katılımlarının önemli ölçüde iyileştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse daha fazla coşku, motivasyon ve aktif

katılım sergiledikleri, sınıfta zorlu görevlerin üstesinden gelme konusunda daha fazla isteklilik gösterdikleri ve sonuç olarak aktif öğrenme stratejilerinin öğrencilerin daha yüksek düzeyde davranışsal ve bilişsel katılım göstermelerine yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimiyle ilgili olarak yapılacak olan aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, eylem araştırması türlerinden biri olan teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, öğretmenler (veya bir eğitim ortamındaki diğer bireyler) tarafından eğitim ortamlarında, öğretimlerinde ve öğrencilerinin öğrenmelerinde iyileştirmeler yapmak üzere nicel ve nitel veriler toplamak için kullanılan sistematik prosedürlerdir (Creswell, 2012). Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde ise, önceden belirlenmiş bir çerçeve dâhilinde uygulamanın gerçekleşmesi ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunların sistemli olarak çözüme kavuşması, böylece eğitim öğretimde arzu edilen iyileşme ve değişimin gerçekleşebileceği düşüncesi etkili olmuştur. Nitekim alanyazındaki birçok çalışmada (Ak, 2012; Karakaya-Cirit ve Aydemir, 2021; Liarakou ve ark., 2011; Öncül, 2010; Scholl, 2022; Sekgobela, 2021; Sert, 2021; Shepardson ve ark., 2009; Turan ve Kartal, 2012; Ürey ve ark., 2020; Yazdanparast ve ark., 2013) öğretmen adaylarının ve öğrencilerin (ortaokul, lise, üniversite) küresel sorunların (küresel ısınma, iklim değişikliği, sera etkisi, asit yağmuru, ozon tabakasının incilmesi, doğal afetler) nedenleri, sonuçları ve çözümüne yönelik bilgi seviyelerinin düşük olduğu ve bahse konu küresel sorunlarla ilgili kavramsal yanlışların bulunduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise (Boateng ve Boateng, 2015; Demir, 2019; Dere ve Uçar, 2020) küresel sorunların müfredata ve ders kitaplarına beklenen oranda yansımadağı tespit edilmiştir. Bu veriler, küresel sorunların öğretimi konusunda tüm branşlarda sorunlar yaşandığını ve daha detaylı bir şekilde ele alınması ihtiyacını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırma, küresel sorunların öğretimini amaçlayan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin kavramları ve konuları doğru bir şekilde öğrenmesi konusunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkilerini ve katkılarını ortaya koymak için teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması modelinde tasarlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 30 7. sınıf öğrencisi ile yine aynı okulda uygulamaya dâhil olan 1 sosyal bilgiler öğretmeni ve 20 öğrenci velisi oluşturmakta olup, çalışma grubunun cinsiyetlere göre dağılımı aşağıda Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun cinsiyete dağılımı.

Çalışma grubu	Cinsiyet	f	%
Öğrenci	Kız	15	50
	Erkek	15	50
Öğretmen	Erkek	1	100
Veli	Kadın	14	70
	Erkek	6	30

Çalışma grubunun yer aldığı okulu belirlerken, öğretmenin süreçte gönüllü bir şekilde eylem araştırmasını gerçekleştirmeyi kabul etmesi etkili olmuştur. Ayrıca öğretmenin önceden eylem araştırmasına yönelik tecrübeye sahip, çevre ve iklim değişikliği dersini veren, küresel sorunların öğretiminde tecrübeli, öğretimde çeşitli sorunları tespit etmiş ve bu sorunları çözmek isteyen, buna yönelik yenilikçi uygulamaları destekleyen, yüksek lisans yapan ve araştırmaya meraklı bir öğretmen olması etkili olmuştur. Örneklem olarak 7. sınıfın seçilmesinde, küresel sorunların 2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alması belirleyici olmuştur. Seçilen çalışma grubu için öncelikle Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni, ardından ilgili öğrencilerin velilerinden “Veli Onam Formu”yla onay alınmıştır. Araştırma sonucunda, onam formunu imzalayan ve gönüllü olan veliler, deneyimlerini değerlendirmek üzere çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışmada araştırma etiğine uygun olarak öğrencilerin, uygulama öğretmeninin ve velilerin gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Yapılan kodlama örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler: Ayşe, Dursun, Hülya, Kemal...,

Uygulama öğretmeni: Ali Öğretmen,

Veliler: KV (Kadın Veli) ve EV (Erkek Veli) şeklinde kodlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamında gizlilik ilkesi esas alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli kişisel bilgileri elde edebilmek için kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, öğrenciler (EK-1, EK-2) ve veliler (EK-8.3.) için ayrı ayrı hazırlanmış olup, birinci ve altıncı araştırma sorularını cevaplamak için kullanılmıştır.

3.3.2. Küresel sorunlar değerlendirme formu

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bu veri toplama aracı, birinci ve ikinci araştırma sorularını cevaplamak için kullanılmıştır. Form; Kavram Tanımlama Soruları, Çoktan Seçmeli Sorular, Doğru/Yanlış Soruları ve

Yapılandırılmış Grid Soruları olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Kavram Tanımlama Sorularının hazırlanma ve kullanım mantığında Dere ve Aktaşlı (2019) tarafından yapılan araştırmada kullanılan formdan faydalanılmıştır. Diğer bölümler, tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Küresel sorunlar değerlendirme formunun (EK-1) geliştirilme süreci şu şekildedir:

Amacın belirlenmesi ve geliştirilme süreci

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek için, araştırmacı tarafından geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir değerlendirme formu geliştirmek amaçlanmıştır.

Yoklanacak niteliklerin ve kapsamın belirlenmesi

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla bir değerlendirme formunun hazırlanması hedeflendiği için küresel sorunlarla ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Araştırmacının geliştirmek istediği değerlendirme formu için küresel sorunların kapsamına dair etraflıca bir araştırma yapıp küresel sorunlar kavramını temsil edecek nitelikler belirlenmiştir.

Madde havuzunun oluşturulması

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik olarak değerlendirme formunun madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte ilk olarak; Web of Science (WOS), Scopus, Eric ve Google Scholar veri tabanlarına “eğitim, okul, sınıf, küresel sorunlar ve günümüz dünya sorunları (küresel ısınma, küresel iklim değişikliği, afetler, göç, açlık, terör, savaş, salgın hastalıklar)” gibi anahtar kavramlar yazılarak alanyazın taranmış ve küresel sorunların neler olduğu, bu sorunların nelerden kaynaklandığı, sorunların sonucunda neler olduğu veya olabileceği ve bu sorunları ortadan kaldırmaya veya engellemeye yönelik neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş ve küresel sorunlarla ilgili olarak hangi sorunlara değinildiği ve bu sorunların dışında başka nelerin olması gerektiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yine küresel sorunlarla ilgili olarak BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri incelenmiş ve bu hedefler içerisinde hangi küresel sorunların yer aldığı, bu küresel sorunları çözmeye yönelik nasıl bir yol izleneceği ve bu doğrultudaki amaçlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak, internet üzerinden sosyal medya ve haber kaynaklarından küresel sorunlarla ilgili video ve haber içerikleri incelenmiş ve küresel sorunlarla ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin

küresel sorunlarla ilgili mevcut bilgilerini tespit etmek amacıyla 91 maddeden oluşan küresel sorunlar değerlendirme formu taslağı, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Küresel sorunlar değerlendirme formunun maddeleri oluşturulurken, maddelerin sade ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Değerlendirme formunun kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması

Küresel sorunlar değerlendirme formu aracındaki maddelerin konuyu ne seviyede ifade ettiklerini belirlemek amacıyla yapılan kapsam geçerliliğinin tespiti için, alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan alan uzmanlarının alanlarına göre dağılımları, aşağıda Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Alan uzmanlarının unvanlara ve kurumlara göre dağılımları.

Uzmanlık alanı	Unvan	Üniversite/MEB	f
Sınıf Eğitimi	Profesör	Kastamonu Üniversitesi	1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doğent	Gazi Üniversitesi	1
	Doğent	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Doğent	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
	Doktor	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
Fen Bilgisi Eğitimi	Doğent	Uçak Üniversitesi	1
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Dr. Öğretim Üyesi	Uçak Üniversitesi	1
Türkçe Eğitimi	Dr. Öğretim Üyesi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Eğitimi	Dr. Öğretmen	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı	1
		Millî Eğitim Bakanlığı	1

Yapılan çalışmayla ilgili olarak, 6 farklı üniversitede (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Uçak Üniversitesi) görev yapan; Sınıf Eğitimi alanında 1 (1 Profesör), Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 3 (3 Doğent), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında 2 (1 Doğent, 1 Doktor), Fen Bilgisi Eğitimi alanında 1 (1 Doğent), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 (1 Doktor Öğretim Üyesi) ve Türkçe Eğitimi alanında 1 (1 Doktor Öğretim Üyesi) olmak üzere alanında uzman 9 öğretim üyesinden ve MEB'e bağlı bir lisede görev yapan bilgisayar ve öğretim teknikleri öğretmeni (1) ile yine MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan ve uygulamada yer alan sosyal bilgiler öğretmeninden (1) görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçेğin teorik, dil, anlam ve yazım nitelikleri bakımından uygunluğuna dair her bir maddeye "Uygun (U), Revize Edilmeli (R) ve Çıkarılmalı (Ç)" şeklinde derecelendirme yapmaları, ayrıca "madde ile ilgili varsa önerileriniz" şeklinde bir alan oluşturularak uzmanların her bir madde ile ilgili varsa görüş ve önerileri istenmiştir. Alan uzmanı inceleme versiyonu aracılığıyla kapsam ve görünüş geçerliliğine katılan uzmanlar,

araştırmacıya kapsam ve görünüş geçerliliğine yönelik olarak dönütler sağlamışlardır. Alan uzmanlarından alınan bu dönütlerle bir maddenin uygun olup olmadığına karar verilmiştir.

Maddelerin gözden geçirilerek taslak küresel sorunlar değerlendirme formunun oluşturulması

Alan uzmanı inceleme versiyonu aracılığıyla kapsam ve görünüş geçerliliğine katılan uzmanlar, araştırmacıya kapsam ve görünüş geçerliliğine yönelik olarak dönütler sağlamışlardır. Alan uzmanlarından alınan bu dönütlerle bir maddenin “uygun” olup olmadığına karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında, Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2018), “Uzmanların her bir maddenin geçerli olduğu noktada uyuşma düzeylerinin %90-100 olması beklenir. Uzmanların %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler, eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak ölçekte tutulabilir.” şeklindeki ifadeleri belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda alan uzmanlarının %100 oranında uyuşma gösterdiği “Uygun” şeklindeki dönüt maddeleri, olduğu şekliyle ölçek formunda tutulurken; %70-80 oranında uyuşma gösteren “Revize edilmeli” şeklindeki dönüt maddeler, görüş ve öneriler doğrultusunda düzeltildikten sonra “uygun” olup olmadıklarına karar verilerek ölçek formuna dâhil edilmişlerdir. Alan uzmanlarının, 91 maddelik taslak değerlendirme formunun “Çıkarılmalı” şeklindeki dönüt verdikleri 29 maddesi ise ölçek formundan çıkarılmış ve geriye kalan 62 madde (8 kavram tanımlama, 10 çoktan seçmeli, 20 doğru/yanlış, 16 çoktan seçmeli, 8 boşluk doldurma) ile değerlendirme formunun taslağı oluşturulmuştur.

Küresel sorunlar değerlendirme formunun ön (pilot) uygulaması

Uzman incelemesi sonrası 62 maddeye düşürülen değerlendirme formu taslağı, hedef kitleye uygulanmadan önce çalışma grubunun dışında, gönüllü olarak pilot uygulamaya katılan 30 7. sınıf ve 30 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 60 öğrenciye uygulanmıştır.

Pilot uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden alınan “Etik Kurul Kararı” ve Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan resmî izinle, hedef uygulama okulu dışında pilot uygulama yapılacak bir okul belirlenmiştir. Daha sonra okul idaresi ile görüşülmüş ve alınan izin doğrultusunda 7. ve 8. sınıflarda gönüllü öğrencilerle değerlendirme formunun pilot uygulaması yapılacağı söylenmiştir. Pilot uygulama öncelikle 7. sınıfta, daha sonra 8. sınıfta gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınav ortamında gerekli düzenlemeler yapılmış, sonra sınav esnasında öğrencilerin sınav koşullarına uymaları sağlanmış ve değerlendirme formunun yönerge kısmı öğrencilere okunarak formun amacı hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere

formla ilgili olarak, anlamadıkları veya sormak istedikleri sorular varsa sormaları istenmiştir. Gerçekleştirilen küresel sorunlar değerlendirme formu pilot uygulaması sonucunda öğrencilere formda yer alan sorulara ilişkin olarak; okunması zor olan sorular, anlaşılmayan görseller, yanlış anlaşılan veya anlaşılmayan sorular olup olmadığı sorularak değerlendirme formuyla ilgili görüşleri alınmıştır. 7. sınıfta yapılan pilot uygulamada, değerlendirme formunu ilk bitiren öğrenci 32. dakikada sınavı bitirirken; son öğrenci 40. dakikada sınavı tamamlamıştır. 8. sınıfta yapılan pilot uygulamada ise değerlendirme formunu ilk bitiren öğrenci 20. dakikada sınavı bitirirken, son öğrenci 35. dakikada sınavı tamamlamıştır.

Küresel sorunlar değerlendirme formunun son şekli

Pilot uygulama sonrası 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin değerlendirme formundaki sorulara vermiş oldukları cevaplar tek tek değerlendirilmiş ve öğrencilerin vermiş oldukları doğru cevaplara 1 (bir), yanlış cevaplara veya boş bırakmış oldukları sorulara 0 (sıfır) puan verilerek değerlendirme yapılmıştır. Yapılan bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences 22) programına aktarılarak maddelerin Cronbach's Alpha değerine, madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirlik istatistikleri, Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirlik istatistikleri.

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Kişi Sayısı
62	,937	60

Küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik istatistiğinde, ilk önce Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve küresel sorunlar değerlendirme formunun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .937 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilikte indekslerine bakılmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilikte, Hasaңebi ve arkadaşlarının (2020) madde güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıkları dikkate alınmış ve bu indeks aralıkları doğrultusunda maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde çıkarımında dikkate alınan madde güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıkları sırasıyla, Tablo 3.4. ve Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Madde güçlüğü indeks aralıkları.

Maddenin Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.29 ve altında	Zor
0.30-0.49	Orta güçlükte
0.50-0.69	Kolay
0.70-1.00	Çok kolay

Tablo 3.5. Madde ayırt edicilik indeks aralıkları.

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0.30-0.39	Oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir
0.20-0.29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf mutlaka çıkarılmalı

Küresel sorunlar değerlendirme formunun madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, madde güçlük indeks aralığı 0.29 ve altında olan, ayırt edicilik indeks aralığının ise 0.19 ve daha küçük olan; çoktan seçmeli 1. ve 3. maddeler, doğru-yanlış 4., 5., 12., 13., 14., 17., 18. ve 20. maddeler ve yapılandırılmış grid 2., 4., 6. ve 11. maddeler olmak üzere toplam 14 maddenin formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonrası 14 sorunun formdan çıkarılmasıyla 48 madde olarak yeniden düzenlenen değerlendirme formu tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşüne göre, boşluk doldurma kısmındaki 8 maddenin içeriğinde yer alan ifadelerin kavramları tanımlarken öğrenciler tarafından kullanılabilmesi ihtimalinin olduğu, bu durumun değerlendirme formunun güvenilirliğini olumsuz etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda boşluk doldurma kısmında yer alan soruların tamamının formdan çıkarılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Böylece toplamda 40 soru olarak son şeklini alan küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik istatistiğinde, küresel sorunlar değerlendirme formunun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .942 olarak hesaplanmıştır. Nitekim bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu da küresel sorunlar değerlendirme formunun yüksek oranda güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde çıkarımı sonucunda 40 maddeli olarak son şeklini alan küresel sorunlar değerlendirme formunun güvenilirlik istatistikleri, Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Küresel sorunlar değerlendirme formunun 40 maddeli güvenilirlik istatistikleri.

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Kişi Sayısı
40	,942	60

Madde İstatistikleri

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Kişi Sayısı
K.T.1	,5833	,49717	60
K.T.2	,5500	,50169	60
K.T.3	,5667	,49972	60
K.T.4	,6833	,46910	60
K.T.5	,6667	,47538	60
K.T.6	,6500	,48099	60
K.T.7	,7333	,44595	60
K.T.8	,7167	,45442	60
Ç.S.2	,6500	,48099	60
Ç.S.4	,7333	,44595	60

Tablo 3.6. Devamı. Küresel sorunlar değerlendirme formunun 40 maddeli güvenilirlik istatistikleri.

Ç.S.5	,7333	,44595	60
Ç.S.6	,6500	,48099	60
Ç.S.7	,6833	,46910	60
Ç.S.8	,6833	,46910	60
Ç.S.9	,6667	,47538	60
Ç.S.10	,7500	,43667	60
D.Y.1	,6500	,48099	60
D.Y.2	,7000	,46212	60
D.Y.3	,6500	,48099	60
D.Y.6	,7500	,43667	60
D.Y.7	,6667	,47538	60
D.Y.8	,6333	,48596	60
D.Y.9	,7167	,45442	60
D.Y.10	,7333	,44595	60
D.Y.11	,6333	,48596	60
D.Y.15	,7833	,41545	60
D.Y.16	,7500	,43667	60
D.Y.19	,7167	,45442	60
Y.G.1	,7500	,43667	60
Y.G.3	,7333	,44595	60
Y.G.5	,7000	,46212	60
Y.G.7	,6833	,46910	60
Y.G.8	,7167	,45442	60
Y.G.9	,6833	,46910	60
Y.G.10	,7500	,43667	60
Y.G.12	,7667	,42652	60
Y.G.13	,6833	,46910	60
Y.G.14	,7000	,46212	60
Y.G.15	,7167	,45442	60
Y.G.16	,6667	,47538	60

Madde-Toplam İstatistikleri

Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha
K.T.1	27,0500	100,557	,399	,941
K.T.2	27,0833	100,722	,378	,941
K.T.3	27,0667	101,216	,329	,942
K.T.4	26,9500	100,286	,455	,941
K.T.5	26,9667	99,694	,512	,940
K.T.6	26,9833	100,118	,460	,941
K.T.7	26,9000	101,075	,391	,941
K.T.8	26,9167	99,739	,533	,940
Ç.S.2	26,9833	100,796	,388	,941
Ç.S.4	26,9000	99,176	,608	,940
Ç.S.5	26,9000	100,193	,491	,940
Ç.S.6	26,9833	99,271	,550	,940
Ç.S.7	26,9500	98,523	,648	,939
Ç.S.8	26,9500	99,608	,529	,940
Ç.S.9	26,9667	101,050	,367	,941
Ç.S.10	26,8833	101,291	,375	,941
D.Y.1	26,9833	100,593	,410	,941
D.Y.2	26,9333	99,623	,536	,940
D.Y.3	26,9833	98,695	,612	,940
D.Y.6	26,8833	99,969	,529	,940
D.Y.7	26,9667	101,016	,370	,941

Tablo 3.6. Devamı. Küresel sorunlar değerlendirme formunun 40 maddeli güvenilirlik istatistikleri.

D.Y.8	27,0000	98,780	,597	,940
D.Y.9	26,9167	98,451	,679	,939
D.Y.10	26,9000	99,447	,577	,940
D.Y.11	27,0000	98,780	,597	,940
D.Y.15	26,8500	101,723	,344	,942
D.Y.16	26,8833	100,512	,466	,941
D.Y.19	26,9167	98,552	,667	,939
Y.G.1	26,8833	100,308	,489	,941
Y.G.3	26,9000	99,583	,561	,940
Y.G.5	26,9333	99,080	,596	,940
Y.G.7	26,9500	98,082	,697	,939
Y.G.8	26,9167	98,688	,652	,939
Y.G.9	26,9500	99,235	,570	,940
Y.G.10	26,8833	98,478	,705	,939
Y.G.12	26,8667	100,287	,504	,940
Y.G.13	26,9500	99,811	,506	,940
Y.G.14	26,9333	98,640	,646	,939
Y.G.15	26,9167	99,705	,536	,940
Y.G.16	26,9667	98,812	,607	,940

Sonuç olarak küresel sorunlar değerlendirme formu taslağında yer alan 62 madde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri, sorulara vermiş oldukları cevaplar ile uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve yapılan analizler sonucunda 22 maddenin değerlendirme formundan çıkarılması uygun görülmüştür. Böylece alan uzmanlarından alınan dönütlerle hazırlanan 62 maddelik küresel sorunlar değerlendirme formu taslağı, toplamda 40 soru olarak yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır. Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu EK-1’de sunulmuştur.

3.3.3. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği

Bu ölçek, sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-2). Ölçeğin geliştirme sürecinde alanyazındaki bazı çalışmalar (Erkuş, 2019; Erkuş, 2021; Erkuş, 2022; Özer-Özkan, 2022) örnek alınmıştır. Bu veri toplama aracı, birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabı için kaynaklık etmiştir.

Ölçeğin amacının belirlenmesi ve geliştirilme süreci

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

Ölçekle yoklanacak niteliklerin ve kapsamın belirlenmesi

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanması hedeflendiği için küresel sorunlarla ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Araştırmacının geliştirmek istediği ölçme aracı için, küresel sorunların kapsamına dair detaylı bir araştırma yapıp küresel sorunlar kavramını temsil edecek nitelikler belirlenmiştir.

Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması

Sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimi kapsamında yapılacak aktif öğrenme etkinliklerinin katkılarını belirlemek amacıyla ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik olarak ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte ilk olarak; Web of Science (WOS), Scopus, Eric ve Google Scholar veri tabanlarına “eğitim, okul, sınıf, küresel sorunlar ve günümüz dünya sorunları (küresel ısınma, küresel iklim değişikliği, afetler, göç, açlık, terör, savaş, salgın hastalıklar)” anahtar kavramları yazılarak alanyazın taranmış ve küresel sorunların neler olduğu, bu sorunların nelerden kaynaklandığı, sorunların sonucunda neler olduğu veya olabileceği ve bu sorunları ortadan kaldırmaya veya engellemeye yönelik neler yapılabileceği belirlenmiştir. Daha sonra öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş ve küresel sorunlarla ilgili olarak hangi sorunlara yer verildiği ve bu sorunların dışında başka nelerin olması gerektiği değerlendirilmiştir. Yine küresel sorunlarla ilgili olarak BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri incelenmiş ve bu hedefler içerisinde hangi küresel sorunların yer aldığı, bu küresel sorunları çözmeye yönelik nasıl bir yol izleneceği ve bu doğrultudaki amaçlarının neler olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, internet üzerinden sosyal medya ve haber kaynaklarından küresel sorunlarla ilgili video ve haber içerikleri incelenmiş ve küresel sorunlarla ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçülmek istenilen ölçütler doğrultusunda 43 maddeden oluşan taslak ölçek, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri oluşturulurken, maddelerin sade ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması

Ölçme aracındaki maddelerin konuyu ne seviyede ifade ettiklerini belirlemek amacıyla yapılan kapsam geçerliliğinin tespiti için, alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır (Tablo 3.2.'ye bkz). Yapılan çalışmayla ilgili olarak, alan uzmanlarından ölçeğin teorik, dil, anlam ve yazım nitelikleri bakımından, uygunluğuna dair her bir maddeye “Uygun (U), Revize Edilmeli (R) ve Çıkarılmalı (Ç)” şeklinde derecelendirme yapmaları istenmiş, ayrıca “madde ile ilgili varsa önerileriniz” şeklinde bir alan oluşturularak uzmanların her bir madde ile ilgili varsa görüş ve önerileri istenmiştir. Alan uzmanı inceleme versiyonu aracılığıyla kapsam geçerliğine

katılan uzmanlar, araştırmacıya kapsam geçerliliğine yönelik olarak dönütler sağlamışlardır. Alan uzmanlarından alınan bu dönütlerle bir maddenin uygun olup olmadığına karar verilmiştir.

Ölçeğin görünüş geçerliliğinin sağlanması

Bu alışmada, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanında profesör, doent, doktor öğretim üyesi ve doktor unvanına sahip alan uzmanları ile MEB'e bağlı bir lisede görev yapan bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmeni ve yine MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan ve uygulamada yer alacak olan sosyal bilgiler öğretmenininde bulunduğu görüş ve öneriler doğrultusunda ölçeğin görünüş geçerliliği sağlanmıştır.

Maddelerin gözden geçirilerek taslak ölçeğin oluşturulması

Alan uzmanı inceleme versiyonu aracılığıyla kapsam ve görünüş geçerliliğine katılan uzmanlar, araştırmacıya kapsam ve görünüş geçerliliğine yönelik olarak dönütler sağlamışlardır. Alan uzmanlarından alınan bu dönütlerle bir maddenin "uygun" olup olmadığına karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında, Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2018), "Uzmanların her bir maddenin geçerli olduğu noktasında uyuşma düzeylerinin %90-100 olması beklenir. Uzmanların %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler, eleştirilene göre düzeltilmeler yapılarak ölçekte tutulabilir." şeklindeki ifadeleri belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda alan uzmanlarının %100 oranında uyuşma gösterdiği "Uygun" şeklindeki dönüt maddeleri, olduğu şekliyle ölçek formunda tutulurken; %70-80 oranında uyuşma gösteren "Revize edilmeli" şeklindeki dönüt maddeler, görüş ve öneriler doğrultusunda düzeltildikten sonra "Uygun" olup olmadıklarına karar verilerek ölçek formuna dâhil edilmişlerdir. Böylece alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda küresel sorunların farkındalığına yönelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan bu taslak ölçek, 5'li likert (Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)) tipinde ve 43 maddeden oluşmaktadır.

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin ön (pilot) uygulaması

Uzman incelemesi sonrası 43 madde olarak belirlenen küresel sorunlar farkındalık ölçeği taslak formu, hedef kitleye uygulanmadan önce çalışma grubunun dışında, gönüllü olarak pilot uygulamaya katılan 40 7. sınıf ve 35 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 75 öğrenciye uygulanmıştır.

Pilot uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan "Etik Kurul Kararı" ve Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmî izinle, hedef uygulama okulu dışında pilot uygulama yapılacak bir okul belirlenmiştir. Daha sonra okul idaresi ile görüşülmüş ve alınan izin doğrultusunda 7. ve 8. sınıflarda gönüllü öğrencilerle küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin pilot uygulaması yapılacağı söylenmiştir. Pilot uygulama öncelikle 7. sınıfta, daha sonra 8. sınıfta gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce pilot uygulamanın yapılacağı ortamda gerekli düzenlemeler yapılmış, sonra pilot uygulaması esnasında öğrencilerin koşullara uymaları sağlanmış ve küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin yönerge kısmı öğrencilere okunarak ölçeğin amacı hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere ölçek maddeleriyle ilgili akıllarına takılan, anlamadıkları veya sormak istedikleri sorular varsa sormaları istenmiştir. Gerçekleştirilen küresel sorunlar farkındalık ölçeği pilot uygulaması sonucunda öğrencilere ölçek maddelerine ilişkin olarak; okunması zor olan, yanlış anlaşılabilir veya anlaşılmayan maddeler olup olmadığı sorularak ölçek maddeleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. 7. sınıfta yapılan pilot uygulamada, küresel sorunlar farkındalık ölçeğini ilk bitiren öğrenci 15. dakikada bitirirken; son öğrenci 20. dakikada ölçeği bitirmiştir. 8. sınıfta yapılan pilot uygulamada ise, farkındalık ölçeğini ilk bitiren öğrenci 12. dakikada bitirirken; son öğrenci 17. dakikada bitirmiştir.

Pilot uygulama sonrası 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin farkındalık ölçeği formundaki maddelere vermiş oldukları cevaplar tek tek değerlendirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler 1-5 sıra aralığına sahip olduğundan, öğrencilerin ölçek puanlamasında olumlu ifadelerle sahip her bir madde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde; olumsuz ifadeler ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 43, en yüksek puan ise 215 olarak belirlenmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS 22 programına aktarılarak maddelerin Cronbach's Alpha değerine ve madde güvenilirlik analizlerine bakılmıştır. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli güvenilirlik istatistikleri, Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli güvenilirlik istatistikleri.

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Kişi Sayısı
43	,947	75

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli güvenilirlik istatistiğine bakıldığında, küresel sorunlar farkındalık ölçeği pilot uygulamanın Cronbach's Alpha değeri 0,947 gibi

yüksek güvenilirlikte bir değer çıkmış ve uygulama ölçeğinin 43 madde olarak asıl örneklem grubuna uygulanmasına karar verilmiştir.

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin uygulanması ve son şekli

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğine son şeklini vermek için gerekli olan veriler, 10.04.2023 ile 14.04.2023 tarihleri arasında Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ortaokullarında toplamda 770 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. 8. sınıfların örneklem grubu olarak seçilmesinde, konunun 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının son ünitesi olan küresel bağlantılar ünitesi içerisinde yer alması ve henüz 7. sınıflarda işlenmemiş olması, 8. sınıfların ise bir önceki yıl eğitim-öğretim sürecinin 2. döneminin sonunda konuyu işlemiş olmaları etkili olmuştur. Ölçek verileri toplanmadan önce, ölçek formunun yönerge kısmında yazılı ifadeler öğrencilere dikkatlice okunmuş ve önemli vurgulamadan sonra veri toplamak için ölçeğin uygulanmasına geçilmiştir.

Geliştirilmek istenen küresel sorunlar farkındalık ölçeğinde öncelikle faktör yapısının belirlenebilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmış, daha sonra ise ortaya çıkan yapının faktör yapısının doğrulanabilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu bağlamda, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için toplamda 770 öğrenciden 385'i ile AFA ve 385'i ile de DFA olacak şekilde ayrı ayrı örneklem grupları oluşturulmuştur.

Maddelerin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan istatistiksel analizler

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için 385 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 22 programına aktarılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısının ve Barlett testi manidarlık değeri hesaplanmıştır. Yapılan çözümleme neticesinde KMO örneklem yeterliği katsayısı .922 olarak bulunmuş ve Bartlett testi neticesi de manidar çıkmıştır ($\chi^2=25553,967$, $p=,000$). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçek verilerinin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu söylenebilir. Daha sonra 43 maddeli ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) ölçek maddelerinin ortak varyansı, Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ortak madde varyansı.

Madde No	Başlangıç	Çıkartma Değer
M1	1,000	,001
M2	1,000	,003
M3	1,000	,880
M4	1,000	,790
M5	1,000	,687
M6	1,000	,890
M7	1,000	,564
M8	1,000	,807
M9	1,000	,618
M10	1,000	,771
M11	1,000	,004
M12	1,000	,812
M13	1,000	,752
M14	1,000	,713
M15	1,000	,005
M16	1,000	,784
M17	1,000	,728
M18	1,000	,797
M19	1,000	,797
M20	1,000	,682
M21	1,000	,624
M22	1,000	,001
M23	1,000	,641
M24	1,000	,817
M25	1,000	,599
M26	1,000	,519
M27	1,000	,002
M28	1,000	,858
M29	1,000	,889
M30	1,000	,746
M31	1,000	,823
M32	1,000	,005
M33	1,000	,836
M34	1,000	,870
M35	1,000	,688
M36	1,000	,684
M37	1,000	,608
M38	1,000	,629
M39	1,000	,661
M40	1,000	,778
M41	1,000	,000
M42	1,000	,544
M43	1,000	,757

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA), öncelikle maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıklarına daha sonra faktör yük değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2019), maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması, madde seçiminde iyi bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ölçeğin madde güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıklarında ise, Hasaıçebi ve arkadaşlarının (2020) madde güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıkları dikkate alınmıştır. Ölçeğin madde analizinde dikkate alınan madde güçlük ve ayırt edicilik indeks aralıkları, sırasıyla Tablo 3.4. ve Tablo 3.5.'te verilmiştir. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ortak madde varyansına bakıldığında, ölçek maddelerinden toplamda 8 tanesinin (1., 2., 11., 15., 22., 27.,

32. ve 41. maddeler) madde ayırt edicilik indeks aralıklarının 0.19 ve daha küçük, faktör yüklerinin ise düşük değerlere (<.45) sahip oldukları anlaşılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan madde varyansını daha anlamlı kılmak amacıyla bu defa döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin döndürülmüş bileşen matrisi, Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi.

Madde No	1.Faktör	2. Faktör
M6	,943	
M29	,943	
M3	,937	
M34	,933	
M28	,924	
M24	,903	
M12	,899	
M18	,892	
M4	,888	
M16	,883	
M40	,881	
M43	,867	
M13	,863	
M30	,861	
M5	,827	
M20	,826	
M23	,801	
M38	,790	
M37	,779	
M42	,737	
M26	,712	
M15		
M1		
M33		,913
M31		,905
M8		,895
M19		,889
M10		,873
M17		,853
M14		,844
M35		,828
M36		,822
M39		,813
M21		,789
M9		,782
M25		,774
M7		,749
M32		
M2		
M11		
M27		
M22		
M41		

Gerçekleştirilen faktör analizinde belirlenen kriterlerden yola çıkılarak, madde ayırt edicilik indeks aralığı 0.19 ve daha küçük olan ve faktör yükü düşük değerlere (<.45) sahip olup herhangi bir faktöre yerleşemeyen toplamda 8 maddenin (1., 2., 11., 15., 22., 27., 32. ve 41. maddeler) her birinin faktör yükleri, ölçekten çıkarma ve tekrar ölçeğe alma şeklinde tek tek incelenmiş ve analiz sonucunda ölçekte yer alan 43 maddeden 8'inin (1., 2., 11., 15., 22., 27.,

32. ve 41. maddeler) ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Tablo 3.12.'ye bakıldığında, küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli döndürülmüş bileşen matrisinde 2 faktörün ortaya çıktığı, 1. faktörde yer alan maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların ,943 ile ,712 arasında değiştiği, 2. faktörde yer alan maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların ise ,913 ile ,749 arasında değiştiği görülmektedir.

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 43 maddeli faktör analizi sonucunda 8 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 35 madde olarak yeniden düzenlenen ölçeğe, tekrar faktör analizi yapılmıştır. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 35 maddeli faktör analizi sonucu ortaya çıkan maddelerin ortak varyansı, Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ortak madde varyansı.

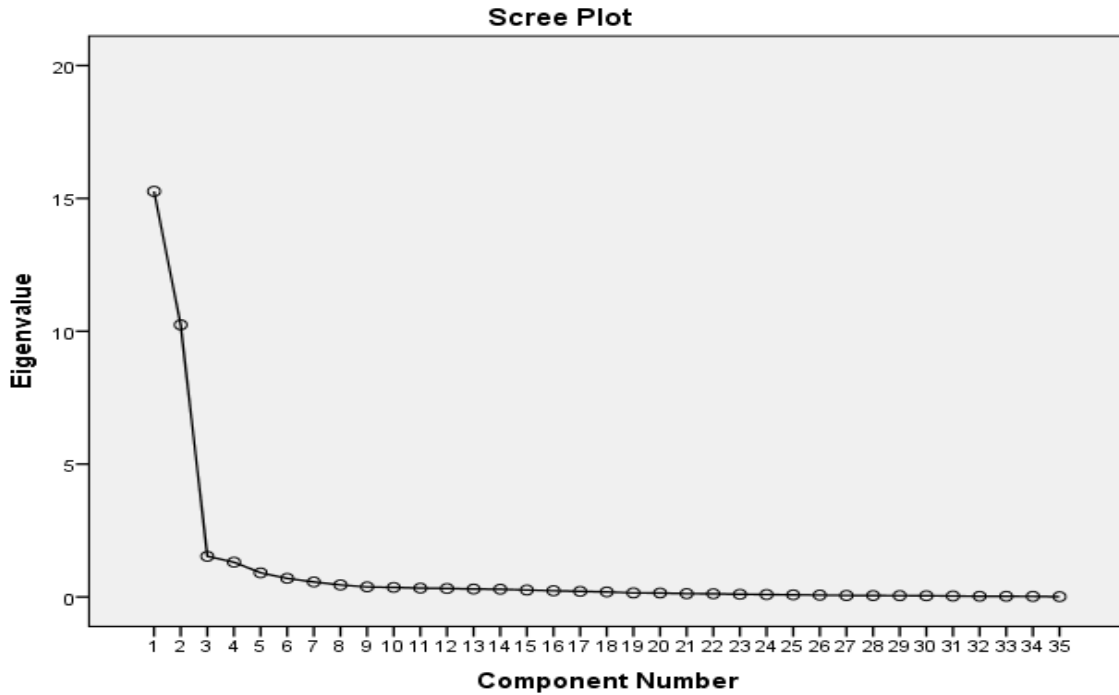
Madde No	Başlangıç	Çıkartma Değer
M3	1,000	,876
M4	1,000	,794
M5	1,000	,689
M6	1,000	,770
M7	1,000	,460
M8	1,000	,895
M9	1,000	,668
M10	1,000	,870
M12	1,000	,811
M13	1,000	,744
M14	1,000	,885
M16	1,000	,780
M17	1,000	,909
M18	1,000	,787
M19	1,000	,907
M20	1,000	,526
M21	1,000	,473
M23	1,000	,559
M24	1,000	,756
M25	1,000	,897
M26	1,000	,521
M28	1,000	,856
M29	1,000	,884
M30	1,000	,742
M31	1,000	,896
M33	1,000	,897
M34	1,000	,866
M35	1,000	,670
M36	1,000	,764
M37	1,000	,604
M38	1,000	,588
M39	1,000	,489
M40	1,000	,613
M42	1,000	,543
M43	1,000	,567

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin 35 maddeli Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, maddelerin ortak varyansının yüksek değerlere (>.45) sahip oldukları, maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların ,909 ile ,460 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin 35 maddeli açıklanan toplam varyansı, Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin açıklanan toplam varyansı.

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Çıkartma Sonrası Faktör Sayısı			Döndürme Sonrası Faktör Sayısı		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	15,267	43,619	43,619	15,267	43,619	43,619	14,841	42,403	42,403
2	10,240	29,258	72,877	10,240	29,258	72,877	10,666	30,474	72,877
3	1,530	4,371	77,249						
4	1,308	3,738	80,986						
5	,908	2,593	83,580						

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin açıklanan toplam varyansında görüldüğü gibi, ölçekte 2 faktör ortaya çıkmaktadır. Bu iki faktörün açıklandığı varyans, toplam varyansın %72,877'sidir. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değerler düşerken ikinci faktöre ait öz değerlerin yükseldiği görülmektedir. Toplam varyansı döndürme öncesinde de sonrasında da en çok açıklayan faktörün birinci faktör olduğu (43,619-42,403), daha sonrasında ise ikinci faktörün olduğu (29,258-30,474) görülmektedir. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü Scree Plot grafiği, aşağıda Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğine ait kırılma noktasını gösteren Scree Plot grafiği.

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğiyle ilgili Scree Plot grafiğine bakıldığında, 1. ve 2. faktörden sonra belirli bir düşmenin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin 2 faktörlü olduğu, 3 ve sonraki faktörlerden sonra önemli bir düşüş eğiliminin olmadığı, ayrıca 3. ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ölçeğe ait belirlenen 2 faktöründe içerdiği maddeler bakımından daha kolay anlaşılması için faktör döndürme yapılmıştır. Ölçeğin iki faktörlü döndürülmüş bileşen matrisi, Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin döndürülmüş bileşen matrisi.

Madde No	1.Faktör	2. Faktör
M29	,940	
M3	,935	
M34	,930	
M28	,922	
M12	,898	
M4	,889	
M18	,885	
M16	,880	
M6	,877	
M24	,869	
M30	,858	
M13	,856	
M5	,828	
M40	,783	
M37	,776	
M38	,763	
M43	,753	
M23	,748	
M42	,737	
M20	,724	
M26	,712	
M17		,953
M19		,950
M33		,947
M31		,946
M25		,946
M8		,944
M14		,941
M10		,930
M36		,871
M35		,818
M9		,814
M39		,699
M21		,686
M7		,638

Küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin döndürülmüş bileşen matrisinde görüldüğü üzere, 1. faktörde yer alan maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların ,940 ile ,712 arasında değiştiği, 2. faktörde yer alan maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların ise ,953 ile ,638 arasında değiştiği görülmektedir.

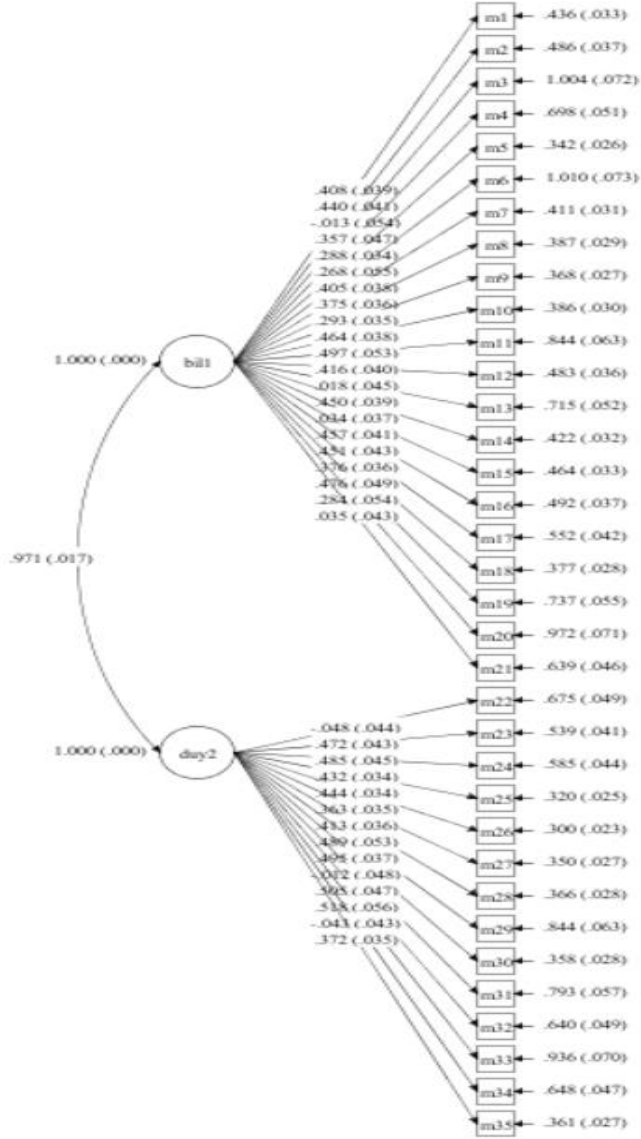
Bu bağlamda yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, 35 maddeli küresel sorunlar farkındalık ölçeğinde 2 boyutun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu boyutlarda yer alan maddeler incelendiğinde ölçeğin 1. boyutunun küresel sorunlarla ilgili bilişsel boyuta, 2.

boyutun ise küresel sorunlarla ilgili duyuşsal boyuta yönelik maddeler oldukları anlaşılmiştir. Bu da küresel sorunlar farkındalık ölçeğinin bilişsel ve duyuşsal boyutlardan oluştuğunu göstermektedir. Boyutlar belirlenirken bloom taksonomisinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları dikkate alınmıştır. Bloom taksonomisinde bilişsel alan; bilgi (terimler, olgular), kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeterlilikleri geliştirme olarak belirlenmiştir (Krathwohl, 2002). Duyuşsal alan; ilgi, tutum ve değerlerin değişimi, yaşantı sürecine uyum sağlama ve değer olarak kabullenme durumunun geliştirilmesini kapsamaktadır. Psikomotor alanda ise fizyolojik veya bedensel gelişim üzerinde durulmaktadır (Beyreli ve Sönmez, 2017). Bu bağlamda ölçek maddelerine bakıldığında, ölçeğin bilişsel boyutunda yer alan maddelerin bloom taksonomisinin bilişsel alanında yer alan bilgi ve kavrama yeterlilikleri ile ilgili oldukları; duyuşsal boyutunda yer alan maddelerin ise yine bloom taksonomisinin duyuşsal alanında yer alan ilgi, tutum, duyarlılık gösterme, yaşantı sürecine uyum sağlama ve değer verme gibi yeterlilikleri kapsadıkları anlaşılmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası boyutlandırılan ölçek maddeleri yeniden sıralamaya tabii tutulmuş ve ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu belirleyebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu belirleyebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. 385 öğrenciden toplanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) verileri Mplus programına aktarılarak DFA verilerinin model uyum indekslerine bakılmıştır. Bu bağlamda χ^2 /sd değerinin 4'ten küçük, CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerleri sırasıyla 0.06 ve 0.08'den düşük ise bu modelin kabul edilebilir iyi bir model-veri uyumu gösterdiği söylenir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). DFA verilerinin model uyum indekslerine bakıldığında X^2/sd değerinin istenilen değer olan 4'ün altında olduğu ($X^2=890.608/541=1.646$), RMSEA ve SRMR değerlerinin sırasıyla 0.06 ve 0.08'den küçük olduğu (REMSA= 0.04; SRMR= 0.05), CFI ve TLI değerlerinin ise 0.90 ve 0.90'dan büyük olduğu (CFI= 0.91; TLI= 0.90) için ölçek maddelerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bağlantı diyagramı, aşağıda Şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bağlantı diyagramı.

Sonuç olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 43 maddelik küresel sorunlar farkındalık ölçeği taslak formu, yapılan pilot çalışması sonucunda 43 madde olarak asıl örneklem grubuna uygulanmasına karar verilmiştir. Daha sonra 43 maddelik ölçek taslağının uygulandığı asıl uygulama grubundan elde edilen verilerle öncelikle KMO değerine bakılmış, sonra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçekten çıkarılması gereken maddeler çıkarılmış ve ölçek 35 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Son olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası ortaya çıkan yapının doğruluğunu belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmış ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılan 35 maddelik ölçeğe son şekli verilmiştir. Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği Formu EK-2’de sunulmuştur.

3.3.4. KWLH formu

KWLH formu, K- What do I Know (Ne biliyorum); W- What do I Want to know (Ne bilmek istiyorum); L- What have I Learned (Ne öğrendim); H- How can I learn more (Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim) şeklinde dört adıma dayanan yapılandırılmış bir çalışmadır (Cavner, 2013; Alsaaidh, 2020). Bu çalışma formu, konuyla ilgili olarak yapılacak olan öğrenme öncesinde öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini veya ne düşündüklerini, öğrenme sırasında ne öğrenmek istediklerini ve öğrenme sonrasında ise ne öğrendiklerini kaydetmek için kullanılır (Ogle, 1989). Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin sosyal bilgilerde küresel sorunlarla ilgili önceden ne bildiklerini, konuyla ilgili ne bilmek istediklerini, etkinlikler sayesinde ne öğrendiklerini ve daha fazlasını nasıl öğrenebileceklerini belirlemek için kullanılan bu veri toplama aracı, üçüncü araştırma sorusunun cevabı için kaynaklık etmiştir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan KWLH formları EK-3'te verilmiş olup, formun örnek gösterimi aşağıda, Tablo 3.13.'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. KWLH formun örnek gösterimi.

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

3.3.5. Kavram öğretiminde aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi ve kavram yanılgılarını belirlemek ve kavram yanılgıları varsa eğer bu yanılgıların giderilip giderilmediğini görmek için; akvaryum, balık kılıcı, dedikodu, istasyon, kart gösterme, kartopu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, kelime ilişkilendirme testi (KİT), pazaryeri, rulman, tanılayıcı dallanmış ağaç, tereyağı-ekmek, yapılandırılmış grid ve zihin haritası gibi aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanılmıştır. Ayrıca derste balon patlatma, doğru-yanlış, grup sıralaması, köstebek vurmaca ve uçak gibi dijital etkinliklerin yanı sıra, görseller ve videolarda öğrencilere izlettirilerek varsa kavram yanılgıları giderilmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama araçları, üçüncü araştırma sorusunun cevabı için kaynaklık etmişlerdir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan kavram öğretim teknikleri ve etkinliklerle ilgili formlar EK-4'te sunulmuştur.

3.3.6. Metafor çalışması

Küresel sorunlarla ilgili olarak yapılan metafor çalışmasında, öğrencilerin küresel sorunlar hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama aracı, üçüncü araştırma sorusunun cevabı için kaynaklık etmiştir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan metafor formları EK-5'te verilmiştir.

3.3.7. Öğrenci günlükleri

Araştırma süresince, konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliğini değerlendirebilmek için öğrencilere, öğrenci günlüğü formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere günlük tutturularak, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu veri toplama aracı, üçüncü araştırma sorusunun cevabı için kaynaklık etmiştir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan öğrenci günlük formları EK-6'da sunulmuştur.

3.3.8. Araştırmacı ve öğretmenin yansıtıcı gözlemleri

Araştırma süresince gerek araştırmacı gerekse uygulamacı tarafından her derste konuyla ilgili olarak yapılan etkinlikler ve öğrenci faaliyetleri, araştırmacı ve uygulamacı öğretmen tarafından gözlem formuna not alınmıştır. Böylece yapılan öğretim faaliyetlerinin ve etkinliklerin ne kadar işe yarayıp yaramadığı yapılan gözlemler neticesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama aracı, üçüncü araştırma sorusunun cevabı için kaynaklık etmiştir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan araştırmacı ve öğretmen gözlem formları EK-7'de verilmiştir.

3.3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmeler (Öğrenci, Öğretmen ve Veli)

Eylem araştırması sürecinin katkılarını ortaya koymak, yapılan etkinlikleri ve süreci bir bütün olarak değerlendirmek için öğrenciler, iş birliği yapılan öğretmen ve öğrenci velileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları; dördüncü, beşinci ve altıncı araştırma sorularının cevabı için kaynaklık etmişlerdir. Küresel sorunlarla ilgili olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme (öğrenci, öğretmen ve veli) formları EK-8'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kapsamında, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan "Etik Kurul Kararı" ve Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmî izinle, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenim görmeye devam eden gönüllü ve veli izin onayı alınmış 7. sınıf öğrencileriyle, sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretimine yönelik 4 haftalık bir çalışma yapılmıştır. Araştırma kapsamında alınan "Etik Kurul Kararı" EK-9'da, Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmî izin EK-10'da ve veli izin onayı (Bilgilendirilmiş Onam Formu) EK-11'de sunulmuştur.

Araştırmanın verilerini toplarken; uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında birçok farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Uygulama sürecinde hangi veri toplama araçlarının ne zaman kullanıldığına dair bilgiler, aşağıda Tablo 3.14.'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Uygulama öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan veri toplama araçları.

Araştırma süreci	Veri toplama araçları
Uygulama öncesinde	Kişisel bilgi formu Küresel sorunlar değerlendirme formu (Ön test) Küresel sorunlar farkındalık ölçeği (Ön test)
Uygulama sırasında	KWLH formu Kavram öğretim teknikleri (Aktif öğrenme teknikleri) <ul style="list-style-type: none">• Akvaryum• Balık kılıcı• Dedikodu• İstasyon• Kart gösterme• Kartopu• Kavram bulmacası• Kavram karikatürü• Kelime ilişkilendirme testi (KİT)• Pazaryeri• Rulman• Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)• Tereyağı-ekmek• Yapılandırılmış grid• Zihin haritası Kavram öğretim etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">• Balon patlatma• Doğru-yanlış• Grup sıralaması• Köstebek vurmaca• Uçak etkinliği Görseller Videolar Metafor çalışması Öğrenci günlüğü Araştırmacı ve öğretmen gözlemleri
Uygulama sonrasında	Küresel sorunlar değerlendirme formu (Son test) Küresel sorunlar farkındalık ölçeği (Son test) Yarı yapılandırılmış görüşmeler (Öğrenci, öğretmen, veli)

Uygulama sürecinde verileri toplamak için çalışma öncesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği” ön testi öğrencilere uygulanmıştır. Buradaki amaç hem öğrenciler hakkında kişisel bilgi toplamak hem de öğrencilerin çalışma öncesinde küresel sorunlar hakkındaki farkındalıklarını ortaya koymaktır. Daha sonra uygulama sırasında; öğrencilerin sosyal bilgilerde küresel sorunlarla ilgili önceden ne bildiklerini, konuyla ilgili ne bilmek istediklerini, etkinlikler sayesinde ne öğrendiklerini ve daha fazlasını nereden öğrenebileceklerine dair veri toplamak için KWLH formu uygulanmıştır. Yine araştırma sırasında, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi ve kavram yanılgılarını belirlemek ve bu yanılgıların giderilip giderilmediğini görmek için kavram öğretiminde yer alan çeşitli aktif öğrenme tekniklerinden (Akvaryum, balık kılçığı, dedikodu, istasyon, kart gösterme, kartopu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, kelime ilişkilendirme testi (KIT), pazaryeri, rulman, tanılayıcı dallanmış ağaç, tereyağı-ekmek, yapılandırılmış grid ve zihin haritası), kavram öğretim etkinliklerinden (Balon patlatma, doğru-yanlış, grup sıralaması, köstebek vurmaca, uçak etkinliği), metafor, öğrenci günlüğü, görseller ve videolardan faydalanılmıştır. Ayrıca bu süreç içerisinde yapılan öğrenme-öğretme faaliyetlerinin ve etkinliklerin ne kadar işe yarayıp yaramadığını belirlemek için hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından gözlem formu kullanılmıştır. Uygulama süreci sonrasında ise süreç içerisinde kullanılan veri toplama araçlarının araştırmaya katkısını ortaya koymak ve çalışma sürecini değerlendirmek için öğrencilere, “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği” son testi uygulanmış, bunların yanı sıra öğrenciler, iş birliği yapılan öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

Uygulama sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan bu veri toplama araçları, bir veya birden fazla araştırma sorusunun cevaplanmasına kaynaklık etmektedir. Bahse konu veri toplama araçlarının hangi araştırma soru veya sorularının cevaplanmasına kaynaklık ettikleri, Tablo 3.15.’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Araştırma sorularına kaynaklık eden veri toplama araçları.

Araştırma soruları	Veri toplama araçları
1. Araştırma sorusu	Kişisel bilgi formu Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test
2. Araştırma sorusu	Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test
3. Araştırma sorusu	KWLH formu Kavram öğretim teknikleri (Aktif öğrenme teknikleri) <ul style="list-style-type: none">• Akvaryum• Balık kılçığı• Dedikodu• İstasyon• Kart gösterme• Kartopu• Kavram bulmacası• Kavram karikatürü• Kelime ilişkilendirme testi (KIT)• Pazaryeri• Rulman• Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)• Tereyağı-ekmek• Yapılandırılmış grid• Zihin haritası Kavram öğretim etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">• Balon patlatma• Doğru-yanlış• Grup sıralaması• Köstebek vurmaca• Uçak etkinliği Görseller Videolar Metafor Öğrenci günlüğü Araştırmacı ve öğretmen gözlemleri
4, 5 ve 6. Araştırma sorusu	Yarı yapılandırılmış görüşmeler (öğrenci, öğretmen ve veli)

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nicel verilerinin analizinde, SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences 22) ve Mplus paket programlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucundan elde edilen veriler ile ilgili olarak yapılacak istatistiklerde, parametrik istatistikler mi yoksa non-parametrik istatistikler mi kullanılacağına karar verirken, elde edilen verilerin normallik dağılımına (basıklık, çarpıklık, saçılım ve histogram grafikleri) bakılmıştır. Yapılan incelemelerin sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi üzerine, parametrik analiz yöntemlerinden ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi, ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA analiz yöntemlerine başvurulmuştur.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen yazılı verilerin ana içeriğinin özetlenmesi ve rapor haline getirilmesi sürecidir (Cohen ve ark.,

2021). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlemler; benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, elde edilen verileri rasyonel temellere dayandırabilmek, içerikle ilgili düzenli, anlaşılır ve derinlemesine bilgi verebilmek için bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yapılan öğretim etkinlikleri, yöntem ve teknikler ile uygulama sonrası yapılan öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden elde edilen verilerin sıklığını göstermek için frekanslar (*f*) kullanılmıştır. Ayrıca tablolardaki karmaşıklığı ortadan kaldırmak ve görselliği korumak için KWLH, metafor, kavram karikatürü, günlükler ve görüşmelerden elde edilen verileri tablolaştırılırken, 10 frekanstan fazla tekrar eden 1 frekansa tabloda yer verilmemiş, bu frekanslar “diğer” adı altında toplanmıştır. Yine uygulama sürecindeki öğrenci görüşleri ile uygulama sonrası öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinin ayrıntılarını sunmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinden kelime ilişkilendirme testinde ise öğrencilerin anahtar kavramlarla ilgili olarak vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, kesme noktası (KN) 5 ve üzeri olarak belirlenmiş ve geriye kalan cevaplar kavram ağına dâhil edilmemiştir. Kesme noktalarını göstermek için kırmızı, yeşil gibi birbirinden farklı renklerin kullanıldığı bu teknikte, kesme noktalarını belirlerken Bahar ve arkadaşları (2015) tarafından ortaya konulan kesme noktası tekniği dikkate alınmıştır. Bu tekniğe göre; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşığı kesme noktası olarak kullanılır. Bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında ortaya çıkıncaya kadar işleme devam edilir.

3.6. Araştırmacının ve Uygulama Öğretmeninin Rolü

Bu araştırma, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine dayalı eylem araştırması etkinliklerinin küresel sorunların öğretimine etkilerini ve katkılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacının rolü, uygulama öncesinde veri toplama sürecinde kullanılacak kişisel bilgi formu, küresel sorunlar değerlendirme formu ve küresel sorunlar farkındalık ölçeği gibi araçların geliştirilmesi ve uygulanmasını kapsamaktadır. Ayrıca, araştırmacı uygulama öncesinde aktif öğrenme yöntemleri, teknikleri ve etkinlikleri ile destekleyici video ve görsellerin hazırlanması, sınıf ortamında uygulanması ve öğretim

sürecinin yürütülmesinde etkin rol üstlenmiştir. Uygulama sonrasında ise araştırmacı, sürecin değerlendirilmesi amacıyla geliştirdiği kişisel bilgi formu, küresel sorunlar değerlendirme formu, küresel sorunlar farkındalık ölçeği ve öğrenci, öğretmen ve veli için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Uygulama öğretmeni ise, sınıf ortamının düzenlenmesi, konunun öğretiminde en verimli aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin belirlenmesi, öğretim sürecinin yürütülmesi ve gözlemlenmesi konularında araştırmacı ile iş birliği içinde rol almıştır.

Sosyal bilgilerde aktif öğrenme etkinliklerinin küresel sorunların öğretimine katkılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın tüm uygulama süreci ve basamakları, Şekil 3.3.'te sunulmuştur.



ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ VE BASAMAKLARI



Şekil 3.3. Araştırmanın uygulama süreci ve basamakları.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerinin; cinsiyete (kız, erkek), anne-baba eğitim düzeyine (okuryazar değil, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) ve bilgi edinim kaynakları (internet, televizyon, kitap, dergi, okul, aile, çevre) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediği, ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA analiz yöntemi ile incelenmiştir.

4.1. Küresel Sorunlara Yönelik Betimsel İstatistikler

4.1.1. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait bulgular

Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait frekans ve yüzdelikler ile ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi sonuçları aşağıda sırasıyla; Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyet değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	Kız	15	44.47	9.702	28	-.907	.372*
	Erkek	15	47.53	8.798			
Son test	Kız	15	80.80	4.945	28	.492	.626*
	Erkek	15	79.67	7.423			

*p>.05

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçlarına bakıldığında; kız ve erkek öğrenciler arasında küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır [$t_{(28)} = -.907$, $t_{(28)} = .492$; $p > .05$]. Bu durumda cinsiyetin küresel sorunların öğretimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	Kız	15	133.07	18.195	28	-1.347	.189*
	Erkek	15	141.80	17.292			
Son test	Kız	15	152.13	6.791	28	-.269	.790*
	Erkek	15	153.00	10.461			

*p>.05

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçlarına bakıldığında; kız ve erkek öğrenciler arasında, küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark belirlenmemiştir [$t_{(28)} = -1.347$, $t_{(28)} = -.269$; $p > .05$]. Bu durumda cinsiyetin küresel sorunların farkındalığı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ait bulgular

Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ait frekans ve yüzdeler ile ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda sırasıyla; Tablo 4.3., Tablo 4.4., Tablo 4.5., Tablo 4.6. ve Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeğine göre öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine ait frekans ve yüzdeler.

	Eğitim düzeyi	f	%
Anne eğitim	Okuryazar değil	1	3
	İlkokul	6	20
	Ortaokul	5	17
	Lise	14	47
	Üniversite	4	13
Baba eğitim	Okuryazar değil	1	3
	İlkokul	2	7
	Ortaokul	4	13
	Lise	17	57
	Üniversite	6	20
Toplam		30	100

Tablo 4.4. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.

Anne Eğitim	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test	Gruplar Arası	22.300	21	1.062	.761	.710	-
	Grup İçi	11.167	8	1.396			
	Toplam	33.467	29				
Son test	Gruplar Arası	25.633	17	1.508	2.310	.073	-
	Grup İçi	7.833	12	.653			
	Toplam	33.467	29				

* $p > .05$

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA testi

sonuçlarına bakıldığında; anne eğitim düzeyine göre, küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir [$F_{21/8} = .761$, $F_{17/12} = 2.310$; $p > .05$]. Bu bağlamda anne eğitim düzeyinin küresel sorunların öğretimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.

Baba Eğitim	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test	Gruplar Arası	14.500	21	.690	.473	.919	-
	Grup İçi	11.667	8	1.458			
	Toplam	26.167	29				
Son test	Gruplar Arası	15.000	17	.882	.948	.551	-
	Grup İçi	11.167	12	.931			
	Toplam	26.167	29				

* $p > .05$

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; baba eğitim düzeyine göre, küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır [$F_{21/8} = .473$, $F_{17/12} = .948$; $p > .05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin küresel sorunların öğretimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.

Anne Eğitim	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test	Gruplar Arası	21.967	20	1.098	.860	.632	-
	Grup İçi	11.500	9	1.278			
	Toplam	33.467	29				
Son test	Gruplar Arası	19.633	19	1.033	.747	.720	-
	Grup İçi	13.833	10	1.383			
	Toplam	33.467	29				

* $p > .05$

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; anne eğitim düzeyine göre, küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark belirlenmemiştir [$F_{20/9} = .860$, $F_{19/10} =$

.747; $p > .05$]. Bu bağlamda anne eğitim düzeyinin küresel sorunların farkındalığı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA sonuçları.

Baba Eğitim	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test	Gruplar Arası	19.667	20	.983	1.362	.326	-
	Grup İçi	6.500	9	.722			
	Toplam	26.167	29				
Son test	Gruplar Arası	13.333	19	.702	.547	.876	-
	Grup İçi	12.833	10	1.283			
	Toplam	26.167	29				

* $p > .05$

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; baba eğitim düzeyine göre, küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir [$F_{20/9} = 1.362$, $F_{19/10} = .547$; $p > .05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin küresel sorunların farkındalığı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait bulgular

Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait frekans ve yüzdeler ile ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları aşağıda sırasıyla; Tablo 4.8., Tablo 4.9. ve Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.8. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynaklarına ait frekans ve yüzdelikler.

Bilgi kaynakları		Ön test		Son test	
		f	%	f	%
İnternet	Evet	7	23	16	53
	Hayır	23	77	14	47
Televizyon	Evet	12	40	17	57
	Hayır	18	60	13	43
Kitap	Evet	8	27	12	40
	Hayır	22	73	18	60
Dergi	Evet	1	3	2	7
	Hayır	29	97	28	93
Okul	Evet	9	30	14	47
	Hayır	21	70	16	53
Aile	Evet	3	10	9	30
	Hayır	27	90	21	70
Çevre	Evet	8	27	16	53
	Hayır	22	73	14	47
Toplam		30	100	30	100

Tablo 4.9. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu ön test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

Bilgi Kaynakları		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnternet	Evet	7	42.00	5.099	20.427	-1.844	.080*
	Hayır	23	47.22	9.931			
Televizyon	Evet	12	46.42	8.754	28	.198	.844*
	Hayır	18	45.72	9.779			
Kitap	Evet	8	43.50	10.085	28	-.891	.380*
	Hayır	22	46.91	8.976			
Dergi	Evet	1	38.00	.	28	-.878	.388*
	Hayır	29	46.28	9.269			
Okul	Evet	9	42.00	8.441	28	-1.594	.122*
	Hayır	21	47.71	9.209			
Aile	Evet	3	45.00	9.644	28	-.194	.847*
	Hayır	27	46.11	9.370			
Çevre	Evet	8	45.63	10.405	28	-.132	.896*
	Hayır	22	46.14	9.031			

*p>.05

Tablo 4.10. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar değerlendirme formu son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

Bilgi Kaynakları		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnternet	Evet	16	79.25	5.398	28	-.923	.364*
	Hayır	14	81.36	7.089			
Televizyon	Evet	17	80.00	5.280	20.597	-.220	.828*
	Hayır	13	80.54	7.501			
Kitap	Evet	12	78.67	5.015	28	-1.131	.268*
	Hayır	18	81.28	6.850			
Dergi	Evet	2	81.50	12.021	28	.293	.772*
	Hayır	28	80.14	6.011			
Okul	Evet	14	80.29	6.378	28	.042	.967*
	Hayır	16	80.19	6.295			
Aile	Evet	9	81.78	6.996	28	.886	.383*
	Hayır	21	79.57	5.921			
Çevre	Evet	16	82.06	6.223	28	1.785	.085*
	Hayır	14	78.14	5.736			

*p>.05

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ön test-son test puan ortalamalarının bilgi kaynaklarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçlarına bakıldığında;

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ön test puan ortalamaları ile internet [$t_{(20.427)} = -1.844$; $p > .05$], televizyon [$t_{(28)} = .198$; $p > .05$], kitap [$t_{(28)} = -.891$; $p > .05$], dergi [$t_{(28)} = -.878$; $p > .05$], okul [$t_{(28)} = -1.594$; $p > .05$], aile [$t_{(28)} = -.194$; $p > .05$] ve çevre [$t_{(28)} = -.132$; $p > .05$] arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu son test puan ortalamaları ile internet [$t_{(28)} = -.923$; $p > .05$], televizyon [$t_{(20.597)} = -.220$; $p > .05$], kitap [$t_{(28)} = -1.131$; $p > .05$], dergi [$t_{(28)} = .293$; $p > .05$], okul [$t_{(28)} = .042$; $p > .05$], aile [$t_{(28)} = .886$; $p > .05$] ve çevre [$t_{(28)} = 1.785$; $p > .05$] arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu durumda bilgi kaynaklarının küresel sorunların öğretimi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait bulgular

Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine ait frekans ve yüzdeler ile ön test-son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları aşağıda sırasıyla; Tablo 4.11., Tablo 4.12. ve Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.11. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son teste göre öğrencilerin bilgi kaynaklarına ait frekans ve yüzdeler.

Bilgi kaynakları		Ön test		Son test	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İnternet	Evet	10	33	13	43
	Hayır	20	67	17	57
Televizyon	Evet	10	33	14	47
	Hayır	20	67	16	53
Kitap	Evet	10	33	12	40
	Hayır	20	67	18	60
Dergi	Evet	2	7	3	10
	Hayır	28	93	27	90
Okul	Evet	9	30	22	73
	Hayır	21	70	8	27
Aile	Evet	5	17	8	27
	Hayır	25	83	22	73
Çevre	Evet	9	30	6	20
	Hayır	21	70	24	80
Toplam		30	100	30	100

Tablo 4.12. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

Bilgi Kaynakları		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnternet	Evet	10	141.10	15.786	28	.784	.440*
	Hayır	20	135.60	19.124			
Televizyon	Evet	10	134.70	21.458	28	-.581	.566*
	Hayır	20	138.80	16.443			
Kitap	Evet	10	132.70	17.770	28	-1.019	.317*
	Hayır	20	139.80	18.086			
Dergi	Evet	2	125.00	25.456	28	-1.012	.320*
	Hayır	28	138.32	17.653			
Okul	Evet	9	147.00	12.806	28	2.002	.055*
	Hayır	21	133.33	18.580			
Aile	Evet	5	145.80	15.897	28	1.145	.262*
	Hayır	25	135.76	18.215			
Çevre	Evet	9	132.44	20.051	28	-.994	.329*
	Hayır	21	139.57	17.113			

*p>.05

Tablo 4.13. Öğrencilerin bilgi kaynakları değişkenine göre küresel sorunlar farkındalık ölçeği son test puanlarına ait ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçları.

Bilgi Kaynakları		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İnternet	Evet	13	153.54	10.533	28	.530	.600*
	Hayır	17	151.82	7.204			
Televizyon	Evet	14	152.00	8.674	28	-.329	.744*
	Hayır	16	153.06	8.933			
Kitap	Evet	12	152.92	8.723	28	.177	.861*
	Hayır	18	152.33	8.892			
Dergi	Evet	3	154.67	11.590	28	.436	.666*
	Hayır	27	152.33	8.549			
Okul	Evet	22	153.00	9.212	28	.447	.658*
	Hayır	8	151.38	7.425			
Aile	Evet	8	155.88	7.624	28	1.273	.214*
	Hayır	22	151.36	8.883			
Çevre	Evet	6	153.83	7.167	28	.394	.697*
	Hayır	24	152.25	9.124			

*p>.05

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının bilgi kaynaklarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t- testi sonuçlarına bakıldığında;

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test puan ortalamaları ile internet [$t_{(28)} = .784$; $p > .05$], televizyon [$t_{(28)} = -.581$; $p > .05$], kitap [$t_{(28)} = -1.019$; $p > .05$], dergi [$t_{(28)} = -1.012$; $p > .05$], okul [$t_{(28)} = 2.002$; $p > .05$], aile [$t_{(28)} = 1.145$; $p > .05$] ve çevre [$t_{(28)} = -.994$; $p > .05$] arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği son test puan ortalamaları ile internet [$t_{(28)} = .530$; $p > .05$], televizyon [$t_{(28)} = -.329$; $p > .05$], kitap [$t_{(28)} = .177$; $p > .05$], dergi [$t_{(28)} = .436$; $p > .05$], okul [$t_{(28)} = .447$; $p > .05$], aile [$t_{(28)} = 1.273$; $p > .05$] ve çevre [$t_{(28)} = .394$; $p > .05$] arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda bilgi kaynaklarının küresel sorunların

farkındalığı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Nitekim, öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışında; bilimsel kitaplar, internet ve televizyon gibi bilgi kaynaklarından faydalanmalarına rağmen, yapılan etkinlikler sayesinde bilgilerinin daha kalıcı olduğu, etkinlikleri yaparken istekli oldukları, etkinliklerden sıkılmadıkları ve diğer derslere göre bu derste daha çok eğlendiklerinin belirlenmesi, öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ve farkındalık ölçeği ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerine, etkinlik dışı bilgi kaynaklarının bir katkısının olmadığını ortaya koymaktadır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrası anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı, ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi yöntemi ile incelenmiştir.

4.2. Küresel Sorunlara Yönelik Ön Test-Son Test Başarı ve Farkındalığın Uygulama Öncesi ve Sonrası Anlamlılık Düzeyi İstatistiği

4.2.1. Küresel sorunlar değerlendirme formu ön test- son test

Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan kavram tanımlama, çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve yapılandırılmış grid soruları ile öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili uygulama öncesi mevcut bilgileri ve uygulama sonrası son durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili ön bilgi (ön test) ve son bilgileri (son test) değerlendirilirken; doğru cevaplara 1 (bir), yanlış cevaplara veya boş bırakmış oldukları sorulara 0 (sıfır) puan olmak üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere göre kavram tanımlama kısmında ortaya çıkan sonuçlar, Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan kavram tanımlama kısmına ait bulgular.

Kavram tanımlama (KT)	Ön bilgi (ön test) <i>f</i>		Son bilgi (son test) <i>f</i>	
	Doğru	Yanlış/Boş	Doğru	Yanlış/Boş
Küresel ısınma	12	18	24	6
İklim değişikliği	13	17	25	5
Savaş	10	20	25	5
Terör	10	20	25	5
Açlık	11	19	26	4
Göç	13	17	28	2
Doğal afet	8	22	25	5
Salgın hastalık	11	19	26	4

Öğrencilerin kavram tanımlamayla ilgili ön bilgi değerlendirmesine bakıldığında, genel olarak kavramlarla ilgili ön bilgilerin eksik olduğu, buna karşın son bilgi değerlendirmesinde aynı kavramlarla ilgili bilgi eksikliğinin büyük bir oranda giderildiği görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilerinde herhangi bir farklılığın yaşanmadığı tespit

edilmiştir. Kavram tanımlamayla ilgili öğrencilerin cevaplarında görülen değişimler, aşağıda Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Kavram tanımlamayla ilgili öğrenci cevaplarında görülen değişimler.

Kavram tanımlama (KT)	Kod	Ön bilgi	Son bilgi	Ön bilgi alıntı	Son bilgi alıntı
Küresel ısınma	Işıl	Boş	Doğru	-	Sera gazlarının atmosfere yayılması ve orada artması sonucu dünyanın giderek ısınmasıdır.
İklim değişikliği	Gökhan	Boş	Doğru	-	Küresel ısınma sebebiyle mevsimlerin zamanla değişmesidir.
Savaş	Cihan	Doğru	Doğru	Bir ülkenin kendi içinde veya başka ülkelerle çatışmasıdır.	Ülkeler arası anlaşmazlıklar sonucu ortaya çıkan çatışmadır.
Terör	İkranur	Boş	Doğru	-	Toplumda, korku, endişe, panik oluşturmak isteyen insanların yaptığı eylemlerdir.
Açlık	Osman	Doğru	Doğru	Maddi durumu iyi olmayan ülkelerdeki insanların yemek bulamamasıdır.	İnsanların uzun süre yemek yememesi sonucu olan his veya rahatsızlıktır.
Göç	Kübra	Boş	Doğru	-	Savaşlar, ekonomik sorunlar, eğitim, kariyer vb. nedenlerden dolayı insanların bir yerden başka bir yere gitmesi, taşınmasıdır.
Doğal afet	Fatma	Boş	Doğru	-	İnsanların hem maddi hem manevi zarar görmelerine neden olan deprem, heyelan, sel gibi afetlerdir.
Salgın hastalık	Ahmet	Doğru	Doğru	Hastalığın bir kişiden diğer kişiye bulaşmasıdır.	Bir hastalığın kişiden kişiye geçerek yayılmasıdır.

Kavram tanımlama kısmında öğrencilerin ön bilgiler ile son bilgiler arasındaki değişime bakıldığında, Işıl kodlu öğrencinin küresel ısınma kavramını aktif öğrenme etkinlikleri öncesinde tanımlayamadığı, etkinlikler sonrasında ise doğru bir şekilde tanımladığı görülmüştür. Bu durum, aktif öğrenme etkinliklerinin küresel sorunların tanımlanmasına pozitif yönde katkıda bulduklarını ortaya koymaktadır. Küresel sorunlar değerlendirme formunda

belirlenen ölçütlere göre çoktan seçmeli kısmında ortaya çıkan bulgular, Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan çoktan seçmeli kısma ait bulgular.

Çoktan seçmeli (ÇS)	Ön bilgi (ön test) <i>f</i>			Son bilgi (son test) <i>f</i>		
	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı
1. Soru	12	18	40	18	12	60
2. Soru	14	16	46,67	26	4	86,67
3. Soru	13	17	43,33	26	4	86,67
4. Soru	13	17	43,33	26	4	86,67
5. Soru	11	19	36,67	25	5	83,33
6. Soru	11	19	36,67	18	12	60
7. Soru	15	15	50	22	8	73,33
8. Soru	18	12	60	24	6	80

Değerlendirme formunda yer alan çoktan seçmeli kısma bakıldığında, öğrencilere yöneltilen çoktan seçmeli sorular içerisinde tüm soruların olumlu yönde değişim gösterdiği ve bu değişimin, başarı oranı %36,67'den 83,33'e yükseldiği 5. soruda daha fazla yaşandığı belirlenmiştir. En az değişimin ise başarı oranının %40'tan %60'a yükseldiği 1. soru ve başarı oranının %60'tan %80'e yükseldiği 8. soruda yaşandığı tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleri sonrasında küresel sorunlara yönelik başarı oranlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Küresel sorunlar değerlendirme formunda belirlenen ölçütlere göre doğru/yanlış kısmında ortaya çıkan bulgular, Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan doğru/yanlış kısma ait bulgular.

Doğru/Yanlış (D/Y)	Ön bilgi (ön test) <i>f</i>			Son bilgi (son test) <i>f</i>		
	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı
1. Soru	18	12	60	28	2	93,33
2. Soru	18	12	60	23	7	76,67
3. Soru	20	10	66,67	25	5	83,33
4. Soru	20	10	66,67	27	3	90
5. Soru	19	11	63,33	23	7	76,67
6. Soru	20	10	66,67	27	3	90
7. Soru	19	11	63,33	28	2	93,33
8. Soru	20	10	66,67	20	10	66,67
9. Soru	20	10	66,67	26	4	86,67
10. Soru	19	11	63,33	28	2	93,33
11. Soru	19	11	63,33	24	6	80
12. Soru	18	12	60	24	6	80

Öğrencilerin doğru/yanlış kısmına ait başarı oranlarına bakıldığında, doğru/yanlış sorular içerisinde 12 sorudan 11'inde olumlu, 1'inde ise herhangi bir değişimin yaşanmadığı belirlenmiştir. Doğru/yanlış kısmında herhangi bir değişimin yaşanmadığı 8. soruda öğrencilerin ön bilgi ve son bilgi başarı oranlarının %66,67 olduğu görülürken; olumlu yönde değişimin en fazla %60'tan %93,33'e yükselen 1. soruda, en az değişimin ise %63,33'ten %76,67'ye yükseldiği 5. soruda yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumda, aktif öğrenme

etkinlikleri sayesinde öğrencilerin küresel sorunlara dair başarı durumlarının pozitif yönde değiştiği görülmüştür. Küresel sorunlar değerlendirme formunda belirlenen ölçütlere göre yapılandırılmış grid kısmında ortaya çıkan bulgular, Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan yapılandırılmış grid kısmına ait bulgular.

Yapılandırılmış grid (YG)	Ön bilgi (ön test) f			Son bilgi (son test) f		
	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı	Doğru	Yanlış/Boş	Başarı oranı
1. Soru	18	12	60	28	2	93,33
2. Soru	11	19	36,67	26	4	86,67
3. Soru	15	15	50	17	13	56,67
4. Soru	13	17	43,33	17	13	56,67
5. Soru	13	17	43,33	25	5	83,33
6. Soru	15	15	50	24	6	80
7. Soru	13	17	43,33	24	6	80
8. Soru	12	18	40	18	12	60
9. Soru	15	15	50	19	11	63,33
10. Soru	14	16	46,67	19	11	63,33
11. Soru	14	16	46,67	23	7	76,67
12. Soru	12	18	40	19	11	63,33

Küresel sorunlar değerlendirme formunda yer alan yapılandırılmış grid kısmında, öğrencilerin başarı oranlarının 12 sorunun tamamında olumlu yönde değişim gösterdiği, bu değişimin daha çok %36,67'den %86,67'ye yükseldiği 2. soruda, en az değişimin ise %50'den %56,67'ye yükseldiği 3. soruda yaşandığı belirlenmiştir. Bu da aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin küresel sorunlar hakkındaki başarı oranlarını pozitif yönde değiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere uygulanan küresel sorunlar değerlendirme formundan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin etkinlikler öncesi ön test puan ortalamalarının 46.00 olduğu, etkinlikler sonrası yapılan son test puan ortalamalarının ise 80.23 olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formunun ön test-son testten aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla veri setlerinin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, bunun için veri setleri basıklık ve çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından incelenmiş ve inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde ilişkili örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi bulguları.

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	30	46.00	9.23	29	24.40	.000*
Son test	30	80.23	6.22			

*p<0,01

Yapılan ilişkili örneklem t-testi analizi sonucunda öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{X}=80.23$, $S=6.22$) ön test puanlarına ($\bar{X}=46.00$, $S=9.23$) göre anlamsal düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın son test puanları lehinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$t_{29}=24.40$, $p<.01$].

4.2.2. Küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son test

Öğrencilere uygulanan küresel sorunlar farkındalık ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin etkinlikler öncesi ön test puan ortalamalarının 137.43 olduğu, etkinlikler sonrası yapılan son test puan ortalamalarının ise 152.56 olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği ön test-son testten aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla veri setlerinin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, bunun için veri setleri basıklık ve çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından incelenmiş ve inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde ilişkili örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin küresel sorunlar farkındalık ölçeği puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi bulguları.

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	30	137.43	17.99	29	4.17	.000*
Son test	30	152.56	8.67			

* $p<0,01$

Yapılan ilişkili örneklem t-testi analizi sonucunda öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{X}=152.56$, $S=8.67$) ön test puanlarına ($\bar{X}=137.43$, $S=17.99$) göre anlamsal düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın son test puanları lehinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$t_{29}=4.17$; $p<.01$].

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ve küresel sorunlar farkındalık ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın son test puanları lehinde olduğu anlaşılmıştır. Bu da yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin, küresel sorunlara yönelik başarı ve farkındalığın artmasına önemli katkılar sunduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmede, aktif öğrenme etkinlikleri öncesinde çoğu öğrencinin küresel sorunlar hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları; ancak etkinlikler sayesinde küresel sorunların tanımı, nedenleri, sonuçları ve küresel sorunları ortadan kaldırmak için nasıl bir çözüm üretecekleri yönünde kalıcı bilgiler edindiklerini ifade etmeleri, aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin küresel sorunlar hakkında başarı ve farkındalıklarını artırmada pozitif yönde katkı sunduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenle yapılan görüşmede, küresel sorunlarla ilgili aktif öğrenme

etkinliklerinin öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (fiziksel) olarak katkıları sunduğuna değinmesi, velilerin ise küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinlikler sayesinde çocukların; bilinçli tüketici olma ve tasarruflu davranma, doğayı ve çevreyi korumaya yönelik olarak zararlı ürünleri geri dönüşüme gönderme gibi konularda bilgi ve farkındalık kazandıklarına katkı sunduklarına vurgu yapmaları, yine aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin küresel sorunlara yönelik başarı ve farkındalıklarına olumlu yönde katkıda bulduklarını göstermektedir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin kavram yanılgılarını giderme ve kavramları öğrenmeleri konusunda nasıl bir rol oynadıkları incelenmiştir.

4.3. Küresel Sorunların Öğretimine Yönelik Yapılan Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve Etkinliklere Ait Bulgular ve Yorumlar

Eylem araştırması sürecinde öncelikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “Küresel İklim Değişikliği, Doğal Afetler, Açlık, Terör ve Göç” sorunları ele alınmış, daha sonra “Küresel Isınma, Salgın Hastalıklar ve Savaş” sorunlarına yer verilmiştir. Bahse konu küresel sorunlar ders planı çerçevesinde sırasıyla işlenmiş olup; küresel sorunlarla ilgili kazanım ve açıklamalar EK-12’de, dersin nasıl işleneceğine dair ders planları ise EK-13’te verilmiştir.

4.3.1. Küresel iklim değişikliği etkinliklerine ilişkin bulgular

Küresel iklim değişikliğine ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Küresel iklim değişikliğiyle ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve bu sorunla ilgili olarak ne öğrenmek istediklerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden öncelikle küresel iklim değişikliği ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.21.’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin KWLH formunda “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Küresel iklim değişikliği olumsuz bir şeydir	11	İklim değişikliği nelere yol açar/sonuçları nelerdir?	17
Küresel iklim değişikliği küresel ısınmanın sonucunda oluşur	9	İklim değişikliğini önlemek için ne gibi önlemler almalıyız?	17
Küresel iklim değişikliğinde mevsimler zamanında yaşanmaz	7	İklim değişikliği nasıl oluşur?	15
Küresel iklim değişikliği hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	17	Küresel iklim değişikliğinin tüm ayrıntıları	9

Küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak hazırlanan KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun küresel iklim değişikliği hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin dışında diğer öğrenciler ise; küresel iklim değişikliğinin olumsuz bir şey olduğu, küresel ısınmanın sonucunda ortaya çıktığı ve iklim değişikliği yüzünden mevsimlerin zamanında yaşanmadığı yönünde bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin küresel iklim değişikliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin daha çok; iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine dair tüm ayrıntıları öğrenmek istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Burada öğrenciler, özellikle küresel iklim değişikliğinin neden kaynaklandığını, eğer küresel iklim değişikliği engellenemezse sonucunda ne gibi olumsuzlukların yaşanacağını ve küresel iklim değişikliğini engellemek için nasıl önlemler alınması gerektiğini öğrenmek ve bu konuda bilinçlenmek istediklerine vurgu yapmışlardır.

Ders öncesi küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, öğrencilerin küresel iklim değişikliğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda bilmedikleri her şeyi öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bunun üzerine öğrencilerle bu seferde küresel iklim değişikliğini ne tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor Uygulaması Bulguları

Çalışma kapsamında öncelikle öğrencilere metaforun ne olduğu açıklanmış ve dağıtılan metafor formunu (EK-5) nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Daha sonra öğrencilere iklim değişikliği kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasında öğrencilerin küresel iklim değişikliğini benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.22.’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin metafor çalışmasında küresel iklim değişikliğini benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Ders notları	2
Havanın değişmesi/bozması	2
Kuraklık	2
Miras	2
Sıcaklık artışı	2
Zehirli hava dolan balon	2
Diğer	18

Küresel iklim değişikliği kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında, öğrenciler küresel iklim değişikliğini daha çok ders notlarına, havanın değişmesine/bozmasına, yaşanan kuraklığa, bırakılan bir mirasa, sıcaklık artışına ve zehirli hava dolan bir balona benzeterek açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrenciler, küresel iklim değişikliğini; çöp, dolar, evrim değişikliği, fırın, fırtına, güneş, hava dengesi, heyelan, hortum, kışın sıcak olması, matematik notları, meyve, mikrodalga, nargile, para, sebze, sel ve sigara gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin küresel iklim değişikliği kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalardan bazı aşağıda sunulmuştur:

Gülsüm: “Küresel iklim değişikliği ders notlarım gibidir. Çünkü bazen çok iyi bazen çok kötü.”

Cihan: “Küresel iklim değişikliği havanın değişmesi gibidir. Çünkü hava gibi olur iklim değişikliği, hava gibi uzun sürede değişir.”

Leyla: “Küresel iklim değişikliği zehirli hava dolan balon gibidir. Çünkü balonu zehirli hava ile şişirirken balon bir süre sonra inceliyor. Daha fazla incelirse de patlıyor. Küresel iklim değişikliği de buna benziyor bence.”

İkranur: “Küresel iklim değişikliği sebze gibidir. Çünkü sebzelerde sıcak havada bozular. İklimde çok sıcak havada kurak olur.”

Dursun: “Küresel iklim değişikliği para gibidir. Çünkü bir kere çevreyi ihmal edersen, iklimler değişir ve bir daha düzeltmek çok uzun yıllar sürer. Parada öyle bir kere kaybedersen, bir daha kazanman uzun sürer.”

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini çekmek amacıyla şöyle bir açıklamaya yer verilmiştir:

İnsanoğlu var olduğu günden beri yaşamını kolaylaştırmak adına birtakım faaliyetlerde bulunmuştur. Bu faaliyetleri gerçekleştirirken doğaya zarar vermiş, bu da küresel ısınmanın artmasına neden olmuştur. Küresel ısınmaya bağlı olarak gerçekleşen iklimsel değişimler zamanla şiddetini artıran doğa olaylarını beraberinde getirmiştir. Bu iklimsel değişimlerin neden olduğu ve şiddetli doğa olaylarının yaşandığı yerlerden birisi de Türkiye'dir.

Daha sonra öğrencilerin derse olan isteklerini ve meraklarını pekiştirmek amacıyla şu açıklamaya yer verilmiştir:

İnsanoğlunun yaşamı kolaylaştırmak adına gerçekleştirdiği faaliyetler, aslında dünya düzenine müdahale ederek onu değiştirmesine neden olmaktadır. Özellikle doğal ortama zarar vererek gerçekleştirilen bu faaliyetler, beraberinde küresel ısınmanın neden olduğu küresel iklim değişikliğini ortaya çıkarmaktadır. İklimler değişmesinin birçok nedeni ve ortaya koyduğu olumsuz sonuçları vardır. İnsanoğlu olarak bu olumsuz gidişatin önüne geçmek mümkündür. İklm değişikliğinin nedenlerini, sonuçlarını ve iklim değişikliğini engellemeye yönelik ne gibi önlemler alınabileceğini öğrenmek, iklim değişikliğine karşı bilgi düzeyinizi ve farkındalığınızı artırarak geleceğe yaşanılabilir bir dünya bırakmak adına faydalı olacaktır.

Bu açıklamayla öğrenciler, küresel iklim değişikliğine yönelik olarak güdülenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ğrencilere, bu dersin sonunda küresel iklim değişikliğinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak iklim değişikliğini önlemeye yönelik olarak neler yapmaları gerektiğinin önemini öğrenmiş olacakları vurgulanmıştır.

ğrenme-ğretme sürecinin ilk aşamasında, küresel iklim değişikliği kavramını ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek ve konuyu sadece sözel değil görsel olarak da tanımlarını sağlayabilmek için önceden hazırlanmış; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur.

PowerPoint sunusunda küresel iklim değişikliği sorunuyla ilgili olarak öncelikle küresel iklim değişikliğinin ne olduğu açıklanmıştır. Daha sonra bu sorunun neden kaynaklandığı, sonucunda neler yaşandığı ve bu sorunun ortadan kaldırılması veya yavaşlatılması için neler yapılabileceğine dair bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. Küresel iklim değişikliği sorunuyla ilgili gerekli bilgiler PowerPoint sunumundan sonra, küresel iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve bu sorunun nasıl engelleneceğine dair bilgilerin yer aldığı ilgili görseller ve videolar öğrencilere izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de öğrencilerin konuya yönelik

ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Küresel iklim değişikliğiyle ilgili görsellere internette pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Küresel iklim değişikliği sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Yerküre ısınıyor, iklim değişiyor: Dünya felakete mi koşuyor?” (URL-3) ve “Dünyanın savaşmakta geç kaldığı güç: İklim” (URL-4) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir.

Dersin sonraki aşamasında, sınıfta öğrencilerin küresel iklim değişikliği konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlayarak soruna çözüm üretmelerini sağlamak için öğrencilere aktif öğrenme tekniklerinden istasyon tekniği ve Wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru-yanlış etkinliği uygulanmıştır.

İstasyon tekniği bulguları

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan istasyon tekniği (EK-4.3.), öğrencilerin hem küresel iklim değişikliği sorununu öğrenmeleri hem de özgün içerikler ortaya çıkararak özgüvenlerini artırmaları için kullanılmıştır. İstasyon tekniğine geçmeden önce öğrencilere istasyon tekniğinin uygulama aşamaları anlatılmıştır. İstasyon tekniğine göre bir grubun kendinden önceki grubun yaptıklarına katkı sunarak süreci tamamlaması gerektiği hatırlatılmıştır. Küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarını yazma, örnek verme ve slogan yazma şeklinde 3 istasyon belirlenmiştir. Sınıfta 3 grup oluşturulmuş ve her gruba bir gözlemci ve bir istasyon şefi atanmıştır. Şefin görevi kılavuzluk etmek ve iş bitince ürünleri toplamaktır. Gruplar istasyonlara dağılmış ve her grup gittiği istasyonda çalışma yapmıştır. Bulunduğu istasyondan bir sonraki istasyona geçen grubun yerine gelen diğer grup, bir önceki grubun yarım bıraktığı işi tamamlamaya çalışmıştır. Süreç sonunda tüm işler toplanmış ve küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçları sınıfta okunmuştur. Ayrıca küresel iklim değişikliğine örnekler verilmiş ve sloganlar sınıfa asılarak öğrencilerin hem konuyu öğrenmeleri hem de özgün içerikler ortaya çıkararak özgüvenlerinin artması sağlanmıştır. Öğrencilere uygulanan istasyon tekniğinde iklim değişikliğinin nedenlerine yönelik ifadeleri, Tablo 4.23.’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin istasyon tekniğinde iklim değişikliğinin nedenlerine yönelik ifadeleri.

İklim değişikliğinin nedenleri	Bitki örtüsünün azalması
	Çarpık kentleşmenin artması
	Çevre kirliliğinin artması
	Çok fazla deodorant ve parfümün kullanılması
	Hava kirliliğinin artması
	Sera gazlarının artması
	Yeşil alanların azalması (betonlaşma)

Öğrencilerle uygulanan istasyon tekniğinde, öğrencilere göre küresel iklim değişikliğinin nedenleri; çevrenin kirletilmesi, bitki örtüsünün yok edilmesi, çarpık kentleşmenin artması ve betonlaşmaya bağlı olarak yeşil alanların azalması olarak belirlenmiştir.

Öğrenciler küresel iklim değişikliğinin nedenleriyle ilgili yazdıkları düşünceleri sınıfa açıkladıktan sonra, iklim değişikliğinin sonuçlarıyla ilgili yazdıkları ifadeleri paylaşmışlardır. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğinin sonuçlarına yönelik ifadelerine, Tablo 4.24.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğinin sonuçlarına yönelik ifadeleri.

İklim değişikliğinin sonuçları	Yağmurların aşırı şekilde artması Okyanuslarda asit oranının artması Sellerin çoğalması
--------------------------------	---

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında; aşırı yağmurun yağması, sellerin çoğalması ve okyanusların asitlenmesinin küresel iklim değişikliğinin sonucunda yaşandığı ortaya çıkmıştır. Küresel iklim değişikliğinin sonuçlarını sınıfla paylaşan öğrenciler daha sonra küresel iklim değişikliğiyle ilgili yazdıkları örnekleri sınıfla paylaşmışlardır.

Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili örnek ifadeleri, Tablo 4.25.'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili örnek ifadeleri.

İklim değişikliğine örnekler	Canlı nesillerinin tükenmeye başlaması Can ve mal kayıplarının yaşanması Doğadaki dengenin bozulması Doğal afetlerin (çölleşme, heyelan, kuraklık, sel) çoğalması Doğal yaşam alanlarının yok olması Mevsimlerin değişmesi Toprak verimsizliğinin artması
------------------------------	---

Uygulanan istasyon etkinliğinde küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak; doğadaki dengenin bozulması ve doğal yaşam alanlarının yok olması, mevsimlerin değişmesi, afetlerin, toprak verimsizliğinin artması, canlı neslinin tükenmeye başlaması, can ve mal kayıplarının yaşanması şeklindeki olumsuzlukların öğrenciler tarafından örnek olarak verildiği görülmüştür. Öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik vermiş oldukları örnekler sınıfla paylaşıldıktan sonra iklim değişikliği sorunuyla ilgili yazmış oldukları sloganları sınıfla paylaşılmıştır.

Öğrencilerin, istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili olarak yazdıkları sloganlar, Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin istasyon etkinliğinde iklim değişikliğiyle ilgili yazdıkları sloganlar.

İklim değişikliğiyle ilgili sloganlar	Doğayı sev yeşili kuru Doğayı sevmiyorsan hayatını da sevmiyorsun Hava kirlenmesin iklim değişmesin İklim değişti canlıların nesli tükendi Yeşili yakma betonlaşmaya yaklaşma
---------------------------------------	---

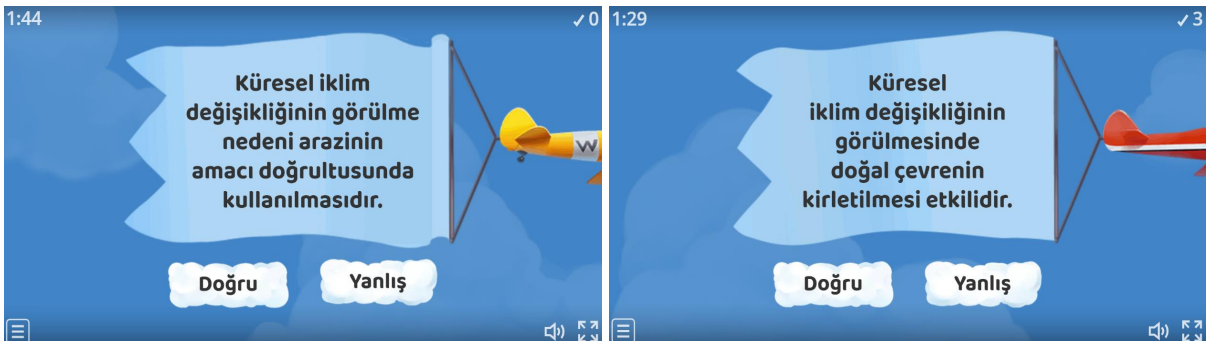
Öğrencilerle uygulanan istasyon tekniğinde küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak yazılan ifadelerle bakıldığında öğrencilerin; doğayı sev yeşili kuru, doğayı sevmiyorsan hayatını da sevmiyorsun, hava kirlenmesin iklim değişmesin, iklim değişti canlıların nesli tükendi ve yeşili yakma betonlaşmaya yaklaşma şeklinde sloganlar yazdıkları belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan sloganlar sınıfla paylaşılarak, öğrencilerin hem özgüvenlerinin artırmasına hem de tüm sınıfın konuyu öğrenmesine katkıda bulunulmuştur. İstasyon tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.1.'de sunulmuştur.



Görsel 4.1. Öğrencilerle birlikte yapılan istasyon tekniğiyle ilgili örnek görseller.

Doğru-yanlış etkinliği

Öğrencilerin küresel iklim değişikliği konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru-yanlış etkinliği (EK-4.4.) uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görseller, Görsel 4.2.'de verilmiştir.



Görsel 4.2. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görseller.

Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliği ile öğrencilerin hem eğlenmeleri hem de eğlenirken iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili doğru bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin doğru-yanlış etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.3.'te verilmiştir.



Görsel 4.3. Öğrencilerin doğru-yanlış etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak araştırmacı ve öğretmen tarafından yapılan gözlemlerde; küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak uygulanan ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik ilgi, dikkat ve güdülenme düzeylerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine saygılı olma ve iş birliği yapma becerilerinin de geliştiği görülmüştür.

Dersin sonunda küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak amacıyla öğrencilere zihin haritası, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Zihin haritası etkinliği bulguları

Küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen zihin haritası (EK-4.2.) etkinliği, ders bitiminde öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden etkinliklerde yer alan boşlukları doldurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilere uygulanan zihin haritası etkinliğinde iklim değişikliğinin neden, sonuç ve nasıl önlenebileceğine yönelik düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

Öğrencilere iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine yönelik düşünceleri aşağıda sırasıyla; Tablo 4.27., Tablo 4.28. ve Tablo 4.29.'da verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin iklim değişikliğinin nedenlerine dair düşünceleri.

İklim değişikliğinin nedenleri	İnsan faaliyetleri
	• Çevreyi kirlenme
	• Katı (Kömür)
	• Sıvı (Petrol)
	• Gaz (Bireysel araç kullanma)
	• Doğaya zarar verme
	• Ormanları yok etme
	• Ağaç kesme
	• Yangın
	• Aşırı üretim ve tüketim
• Yiyecek	
• Giyim	
Sanayileşme	
• Fosil yakıt tüketimi	
• Kömür	
• Petrol	
• Linyit	
• Sera gazı artışı	
• Küresel ısınma	
• Sıcaklığın artması	
• Buzulların erimesi	

Öğrencilere uygulanan zihin haritası etkinliğinde, iklim değişikliğine insan faaliyetlerinin ve sanayileşmenin neden olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda iklim değişikliğine; katı (kömür), sıvı (petrol) ve gaz (bireysel araç kullanma) kullanımına bağlı olarak çevrenin kirlenmesi, ağaç kesme ve yangın sonucu ormanların yok edilmesi, doğaya zarar verilmesi, yiyecek ve giyecekte aşırı üretim ve tüketimin olması gibi insan faaliyetlerinin neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kömür, petrol, linyit gibi fosil yakıt tüketimine ve sera gazı artışına neden olan sanayileşmenin iklim değişikliğine neden olduğu görülmüştür.

Tablo 4.28. Öğrencilerin iklim değişikliğinin sonuçlarına dair düşünceleri.

İklim değişikliğinin sonuçları	Buzulların erimesi
	• Deniz seviyesinin yükselmesi
	• Okyanusların asitlenmesi
	• Bitki ve hayvan türlerinin yok olması
	• Yiyecek bulamama
	Sıcaklığın artması
	• Çölleşme
	• Susuzluk
	• Kuraklık
	• Tarım yapamama
	• Üretimin azalması
	Hastalıkların sıklaşması
	Doğal afetlerin artması
	• Sel
	• Boğularak ölme
• Can kayıpları	
• Maddi kayıplar	
• Heyelan	
• Şiddetli rüzgârlar	
• Tsunami	
• Deprem	

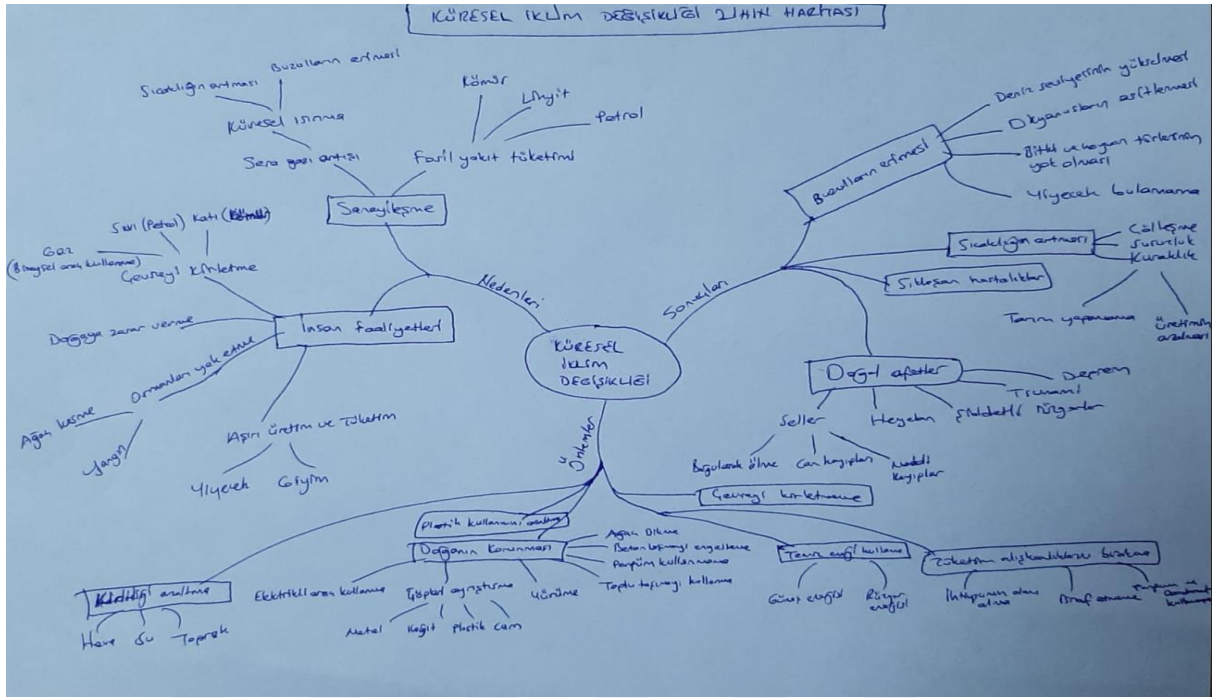
Yapılan zihin haritası etkinliğinde, küresel iklim değişikliğinin sonucunda buzulların eridiği, buna bağlı olarak; deniz seviyesinin yükseldiği, okyanusların asitlendiği, bitki ve hayvan türlerinin yok olmaya başladığı ve yiyecek bulmada sıkıntıların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca iklim değişikliği sonucunda sıcaklığın arttığı, bu artışın çölleşme, susuzluk ve kuraklığı yaygınlaştırdığı, bunun dışında hastalıkların ve can ve mal kaybına neden olan; sel, heyelan, şiddetli rüzgârlar, tsunami ve deprem gibi doğal afetlerin arttığı belirlenmiştir.

Tablo 4.29. Öğrencilerin iklim değişikliğinin önlenmesine dair düşünceleri.

İklim değişikliğinin önlenmesi	Doğanın korunması
	<ul style="list-style-type: none"> • Elektrikli araç kullanma • Çöpleri ayrıştırma <ul style="list-style-type: none"> • Metal • Kâğıt • Plastik • Cam
	<ul style="list-style-type: none"> • Yürüme • Toplu taşımaya araçlarını kullanma • Parfüm kullanmama • Betonlaşmayı engelleme • Ağaç dikme
	Temiz enerji kullanımının yaygınlaştırılması
	<ul style="list-style-type: none"> • Güneş enerjisi • Rüzgâr enerjisi
	Tüketim alışkanlıklarının bırakılması
	<ul style="list-style-type: none"> • İhtiyacı olanları alma • İstif etmeme • Parfüm ve deodorant kullanmama
	Çevrenin kirletilmemesi
	Kirliliğin azaltılması
	<ul style="list-style-type: none"> • Hava • Su • Toprak
Plastik kullanımının azaltılması	

Öğrencilere uygulanan zihin haritası etkinliğinde, elektrikli araç kullanma ve metal, kâğıt, plastik, cam gibi atıkları ayrıştırma, yürüme, toplu taşımayı kullanma, parfüm kullanmama, betonlaşmayı engelleme ve ağaç dikme gibi doğayı korumaya yönelik faaliyetlerin iklim değişikliğini önleyebileceği anlaşılmıştır. Ayrıca güneş ve rüzgâr enerjisi gibi temiz enerji kullanmanın, ihtiyacı olanları alma ve istif etmeme gibi tüketim alışkanlıklarını değiştirmenin, plastik kullanımını en aza indirmenin, çevreyi temiz tutmanın, hava, su ve toprak kirliliğini azaltmanın iklim değişikliğini önleyeceği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin küresel iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine yönelik düşüncelerini paylaştıkları zihin haritası etkinliği, Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğiyle ilgili zihin haritası etkinliği.

Küresel iklim değişikliğine ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Uygulama sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için KWLH formu uygulanmıştır (EK-3). Öğrencilerden küresel iklim değişikliği ile ilgili KWLH formunda yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.30.’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
İklim değişikliğinin nedenleri	30	Araştırma	15
İklim değişikliğinin sonuçları	24	İnternet taraması	14
İklim değişikliğini durdurma ve önleme	18	Belgesel izleme	7
		Öğretmene sorma	6
		Konuyla ilgili kitap okuma	2

KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin genel olarak; iklimlerin neden değiştiğini, bu değişikliğin sonucunda nelerin yaşandığını ve bunun nasıl önlenebileceğini öğrendikleri görülmektedir. Bu durum, dersin başlangıcında küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak yeterli bilgi sahibi olmayan öğrencilerin, ders içi etkinlikler sayesinde küresel iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine dair genel bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümünde ise öğrencilerin, küresel iklim değişikliğiyle ilgili bilgileri daha çok araştırarak ve internetten bilgi edinerek öğrenebilecekleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; küresel iklim değişikliğiyle ilgili belgeseller izleyerek, konuyla ilgili öğretmenlere soru sorarak ve kitaplar okuyarak konuyu öğrenebilecekleri ortaya çıkmıştır. Bu da küresel iklim değişikliğiyle ilgili ihtiyaç duyulan bilgilere öğrencilerin nerelerden ulaşabileceklerine dair farkındalığı kazandıklarını göstermektedir.

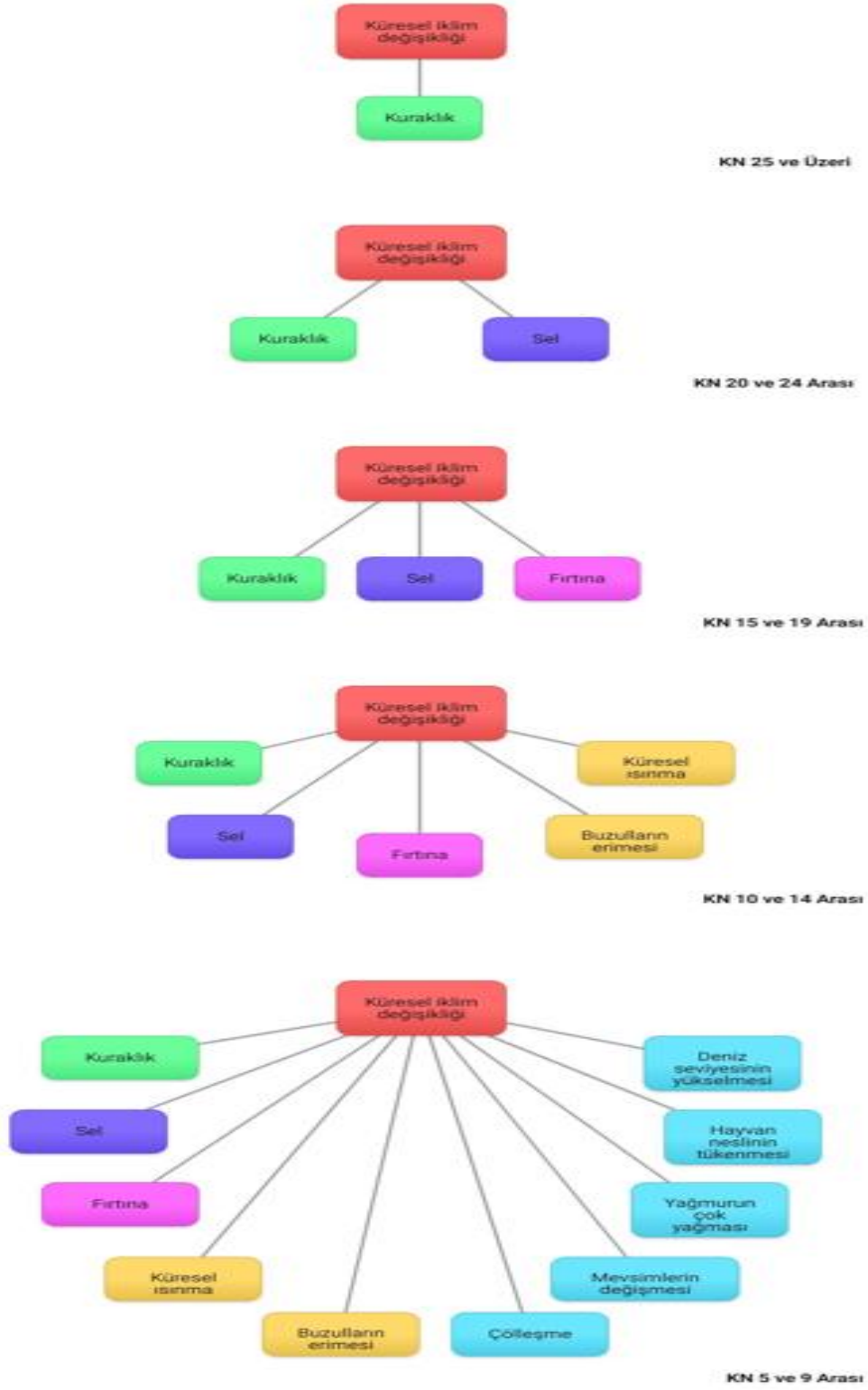
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır (EK-4.1.). Öğrencilere iklim değişikliği anahtar kavramı ile ilgili olarak akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin küresel iklim değişikliği anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.31.’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde küresel iklim değişikliğiyle ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
25 ve üzeri	Kuraklık	25
20-24 arası	Sel	20
15-19 arası	Fırtına	17
10-14 arası	Küresel ısınma	13
	Buzulların erimesi	10
	Çölleşme	8
	Deniz seviyesinin yükselmesi	7
5-9 arası	Hayvan neslinin tükenmesi	5
	Mevsimlerin değişmesi	5
	Yağmurun çok yağması	5

Küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla ilgili olarak öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi formunda, öğrencilerin daha çok kuraklık kavramını, daha sonra sırasıyla; sel, fırtına, küresel ısınma, buzulların erimesi, çölleşme, deniz seviyesinin yükselmesi, hayvan neslinin tükenmesi, mevsimlerin değişmesi ve yağmurun çok yağması kavramlarını küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durumun genel olarak iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili kavramların daha çok öğrencilerin akıllarında kaldığını göstermektedir. Küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.2.’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Küresel iklim değişikliğiyle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 25 ve üzeri aralığında, küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla kuraklık kavramının; 20 ve 24 aralığında, küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla sel kavramının; 15 ve 19 aralığında, küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla fırtına kavramının; 10 ve 14 aralığında, küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla buzulların

erimesi ve küresel ısınma kavramlarının; 5 ve 9 aralığında ise küresel iklim değişikliği anahtar kavramıyla deniz seviyesinin yükselmesi, hayvan neslinin tükenmesi, yağmurun çok yağması, mevsimlerin değişmesi ve çölleşme kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir (EK-6). Böylece öğrencilerin küresel iklim değişikliği sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Öğrencilere günlük formunda ilk olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.32.’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Küresel iklim değişikliğinin nedenleri	29
Küresel iklim değişikliğinin sonuçları	21
Küresel iklim değişikliğini önleme ve durdurma yolları	17

Küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak, günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin genel olarak; küresel iklim değişikliğinin neden kaynaklandığına, sonucunda nelerin yaşandığına ve iklim değişikliğini önlemek ve durdurmak için neler yapılması gerektiğine dair bilgileri öğrendikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin küresel iklim değişikliği hakkında öğrenilmesi gereken genel bilgileri öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.33.’te verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Günlük yaşamda iklim değişikliğine karşı daha dikkatli davranma	17
Doğayı koruma	13
Çöpleri ayrıştırma	11
Yürüme	11
Ağaç dikme	7
Çevresini iklim değişikliğine karşı uyarma	7
İhtiyacı olan ürünleri alma	5
Elektriği tasarruflu kullanma	3

Küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak, günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin; günlük yaşamda iklim değişikliğine karşı daha dikkatli davranma, doğayı koruma, çöpleri ayrıştırarak ilgili yerlere atma ve yakın yerlere yürüyerek gitme şeklinde kararlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin; küresel iklim değişikliğini önlemek için ağaç dikme, sadece ihtiyacı olan ürünleri alma, elektriği tasarruflu kullanma ve çevrelerini bu konuda uyarma gibi kararlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin küresel iklim değişikliğine karşı doğayı ve çevreyi koruyacaklarına ve bu konuda dikkatli olacaklarına, çevrelerini de iklim değişikliği konusunda uyararak bu sorunu önlemeye çalışacaklarına dair kararlar aldıklarını göstermektedir.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen tarafından küresel iklim değişikliği konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamından kaynaklı bazı olumsuzlukların olmasına rağmen öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasının, öğrenme-öğretme sürecinde öncelikle öğrencilerin kazanım ve açıklamalardan haberdar edilmelerinin öğrenmeye olumlu yönde katkıda buldukları gözlemlenmiştir. Yine, öğrenci seviyesine uygun farklı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmesinin, sınıf içerisinde özgür ve demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulmasının ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değerlendirmeler yapılmasının, öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

4.3.2. Doğal afetlerin öğretim sürecine ilişkin bulgular

Doğal afetlere ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Doğal afetlerle ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve konuyla ilgili olarak ne öğrenmek istediklerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden öncelikle doğal afetlerle ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.34.’te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Deprem	19	Doğal afetler nasıl durdurulabilir?	25
Sel	15	Doğal afetler neden kaynaklanır?	22
Heyelan	11	Doğal afetler hakkında daha detaylı bilgiler	18
Çığ	5		
Erozyon	5		
Can ve mal kaybına neden olur	3		
İnsanın elinde olmayan doğal olaylardır	3		
Doğaya zarar verir	2		
Doğal afetler hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	11		

KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin; deprem, sel, heyelan, çığ, erozyon gibi doğal afetleri bildiklerini, bunun yanı sıra; doğal afetlerin can ve mal kaybına neden olduğu, insanların elinde olmayan doğal olaylar oldukları ve afetlerin doğaya zararları olduğuna dair bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca KWLH formunda, doğal afetler hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin dışında, herhangi bir bilgi sahibi olmayan öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Bu durum bazı öğrencilerin doğal afetlerin neler olduğu, bunların nedenleri ve sonuçları ile doğal afetlere karşı nasıl önlem alınabileceğine dair yetersiz bilgiye; bazı öğrencilerin ise herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında ise öğrenciler; doğal afetlerin neden kaynaklandıkları, nasıl durdurulabilecekleri ve afetler hakkında daha detaylı bilgiler öğrenmek istedikleri yönünde bilgiler öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bu kısımda öğrenciler, doğal afetlerin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlem alınabileceğine dair tüm detaylı bilgileri öğrenmek istediklerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Ders öncesi doğal afet sorunuyla ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, bazı öğrencilerin konu hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları bazılarının ise herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları ve öğrencilerin doğal afetlerle ilgili sorunları tüm ayrıntılarıyla öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bunun üzerine öğrencilerin afetlere karşı bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amaçlı olarak, öğrencilere doğal afetleri daha çok hangi tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanan metafor çalışmasında (EK-5), öğrencilerden doğal afet kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasında öğrencilerin doğal afetleri benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.35.’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğrencilerin metafor çalışmasında doğal afetleri benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Bina	2
Kesici alet	2
Mum	2
Diğer	24

Doğal afetlerle ilgili yapılan metafor çalışmasında, öğrenciler doğal afetleri daha çok; bina, kesici alet ve mum benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bunların dışında öğrencilerin doğal afetleri; ağlama, bozuk araba, civciv çıkan yumurta, çamaşır makinesi, çikolata, deprem, balyoz, ders notları, dolar, fırın, fırtına, fosforlu kalem, heyelan, ıslak terlik, iğne, kalem ucunun bitmesi, kulaklık, makarna, miras, ölüm, para, silgi, içi su dolu balon ve üzüntü gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin doğal afet kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Hülya: *“Doğal afet kesici alet gibidir. Çünkü doğal afetler insanı derinden etkiler. Sadece insanlar değil hayvanlar ve çevremiz de etkileniyor.”*

Ilgaz: *“Doğal afet mum gibidir. Çünkü mumun ışığı sönerse karanlıkta kalırız. Eğer doğal afet olursa bizim de hayat ışığımız söner, can ve mal kayıpları yaşanır.”*

Jale: *“Doğal afet makarna gibidir. Çünkü makarna kaynayıp pişmeye başlayınca büyür ve çoğalır. Doğal afetler ne kadar büyürse o kadar çoğalır ve zararı büyük olur.”*

Dursun: *“Doğal afet para gibidir çünkü paranın bir kısmını ayırır, saklar yani gelecek için önlem alırız. Doğal afetlerde de önceden önlem alırsak en az can ve mal kayıplarıyla sonuçlanır.”*

İkranur: *“Doğal afet balyoz gibidir. Çünkü balyoz vurduğu yerleri yıkar dağıtır. Doğal afet de öyledir. Vurduğu yerleri dağıtıp yıkar.”*

Duygu: *“Doğal afet çamaşır makinesi gibidir. Çünkü özellikle fırtına, hortum, deprem gibi doğal afetler, çamaşır makinesine çok benzer. Çamaşır makinesi çamaşırları sallar, karıştırır; fırtına, hortum ve deprem ise evleri, insanları sallar.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin doğal afetlerle ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini çekmek amacıyla şu şekilde bir açıklamaya yer verilmiştir:

Bilindiği gibi doğal afetler dünya var olduğu günden beri hayatımızda yer almış ve varlığını halende devam ettirmektedir. Doğal afetlerin varlığının devamı ve şiddetinin giderek artması insanoğlunun faaliyetleri sonucu değişkenlik göstermektedir. İnsanoğlunun yapmış olduğu

faaliyetlerin bilincinde olarak hareket etmesi, afetin çeşidini ve zarar boyutunu olumlu yönde etkilemektedir. Bilindiği gibi çocuklar, yaşadığımız ülkede de farklı doğal afetlere maruz kalmaktayız. Ülkemizde ve dünyada yaşanan doğal afetlerin çeşidi ve zarar boyutları hakkında bilgi sahibi olmamız karşılaşıcağımız bir afetin zarar boyutunu azaltmada faydalı olacaktır.

Bu açıklamayla birlikte öğrencilere, bu dersin sonunda doğal afetlerin neler olduğunu, bunların nedenleri ve yıkıcı etkilerini farkına vararak afet öncesinde, esnasında ve sonrasında neler yapılması gerektiğinin önemini öğrenmiş olacaklarına vurgu yapılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilere konuyu ayrıntılarıyla aktarabilmek ve öğrencilerin doğal afet kavramını sadece sözel değil görsel olarak da tanımalarını sağlamak için önceden hazırlanmış; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur.

PowerPoint sunusunda doğal afetlerle ilgili olarak öncelikle dünya üzerinde gözlemlenen doğal afetlerin neler oldukları açıklanmıştır. Daha sonra doğal afetlerin neden kaynaklandıkları ve sonuçlarının neler olduğu, doğal afetler karşısında öncesinde ve sonrasında nasıl tedbirler alınması gerektiğiyle ilgili bilgiler öğrencilere aktarılmıştır. Doğal afetlerle ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, afetlerle ilgili görseller ve videolar izletilmiştir. Doğal afetlerle ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Doğal afetlerle ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Dünya doğal felaketlerin pençesinde” (URL-5) ve “Afet düzenlemesinin detaylarına TRT Haber ulaştı” (URL-6) başlıklı videolar ise akıllı tahtada üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Öğrencilere izletilen görsel ve videolarda doğal afetlerin doğal kaynaklı olduğu gibi insan kaynaklı da olabileceği ve bunun sonucunda maddi ve manevi zararların yaşanabileceği hatırlatılmıştır. Yine gerekli denetimler ve tedbirler alındığında doğal afetlerin zarar boyutunun çok az olabileceği söylenmiştir. Böylece öğrencilerin hem konuyu öğrenmeleri sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır.

Sonraki aşamada, öğrencilerin doğal afetler konusuna aktif katılımlarını sağlamak için sınıfta aktif öğrenme tekniklerinden rolman tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanmış olan balon patlatma etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Rulman tekniği bulguları

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için aktif öğrenme tekniklerinden rulman tekniği (EK-4.6.) uygulanmıştır. Rulman tekniğinin uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “Doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı nasıl bir önlem alınabilir?” şeklinde soru yöneltilek konu belirlenmiştir. Konu belirlendikten sonra rulman tekniğinin uygulanma aşamasına geçilmiştir.

Rulman tekniğine göre, seçilen öğrencilerden iç içe geçmiş iki çember oluşturmaları istendi. Daha sonra içteki çember ile dıştaki çember yüz yüze bakacak şekilde birbirlerine dönmeleri istendi. İçteki çember sabit kalarak, dıştaki çemberde bulunan öğrencinin karşısındaki arkadaşıyla doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı nasıl önlem alınabileceği hakkında fikir alışverişinde bulunmaları sağlandı. Her öğrenci karşısındaki arkadaşıyla fikrini paylaştıktan sonra bir sıra kayarak bir sonraki arkadaşıyla eşleşmesi ve fikirlerini onunla da paylaşması sağlandı. Böylelikle tüm öğrenciler düşüncelerini birbirlerine aktarmış oldular. Çemberdeki tüm öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarıyla etkinlik tamamlanmış oldu. Rulman tekniğiyle yapılan etkinlik sonunda öğrencilerin doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı nasıl önlem alınabileceğine dair yapmış oldukları açıklamalar, Tablo 4.36.’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğrencilere göre doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı alınabilecek önlemler.

Alınabilecek Önlemler	Depreme karşı sağlam binalar yapma Denetlemeleri sıkılaştırma Sağlam zeminlere binalar yapma Deprem çantasının her an deprem olacakmış gibi hazır bulundurma Heyelanla ilgili olarak ağaçlandırma yapma Erozyonla ilgili olarak ağaçlandırma yapma Toprak kaymasına karşı yamaçları taraçalandırma Yerleşim yerlerini sellere karşı dere kenarlarından uzakta inşa etme
-----------------------	--

Öğrencilerin rulman tekniğinde doğal afetlerin yıkıcı etkilerini azaltmaya ya da yok etmeye yönelik alınabilecek bazı önemli önlemlerden bahsettikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin depreme karşı önlem olarak; sağlam binaların yapılması, inşaatların ve binaların sık sık denetlenmesi, binaların sağlam zeminler üzerine yapılması ve deprem çantasının her an deprem olacakmış gibi hazırlanması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Erozyonu azaltmaya yönelik ağaçlandırma yapılması ve toprak kaymasına karşı yamaçların taraçalandırılmasının; heyelanla ilgili olarak, ağaçlandırma yapılmasının ve selle ilgili olarak ise yerleşim yerlerinin dere kenarlarına yapılmamasının, afetlerin yıkıcı etkilerini azaltmak için alınabilecek önlemler olarak ifade ettikleri anlaşılmıştır.

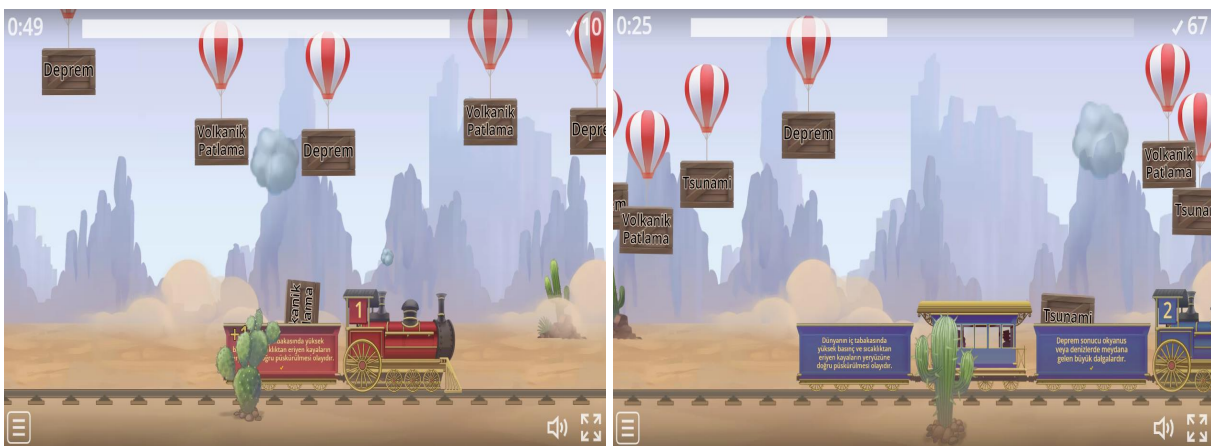
Doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı alınabilecek önlemlerin neler olabileceğine dair gerçekleştirilen rolman tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek, Görsel 4.4.'te sunulmuştur.



Görsel 4.4. Rolman tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

Balon patlatma etkinliği

Doğal afetlerle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan balon patlatma etkinliği (EK-4.7.), öğrencilerin doğal afetler konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için uygulanmıştır. Derste öğrencilere uygulanan balon patlatma etkinliğiyle ilgili örnek görseller, Görsel 4.5.'te sunulmuştur.



Görsel 4.5. Öğrencilere uygulanan balon patlatma etkinliğiyle ilgili örnek görseller.

Balon patlatma etkinliğiyle öğrencilerin doğal afetler ile tanımlarını eşleştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler hem doğal afetlerin neler olduğunu ve nasıl tanımlandıklarını

öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin balon patlatma etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.6.'da verilmiştir.



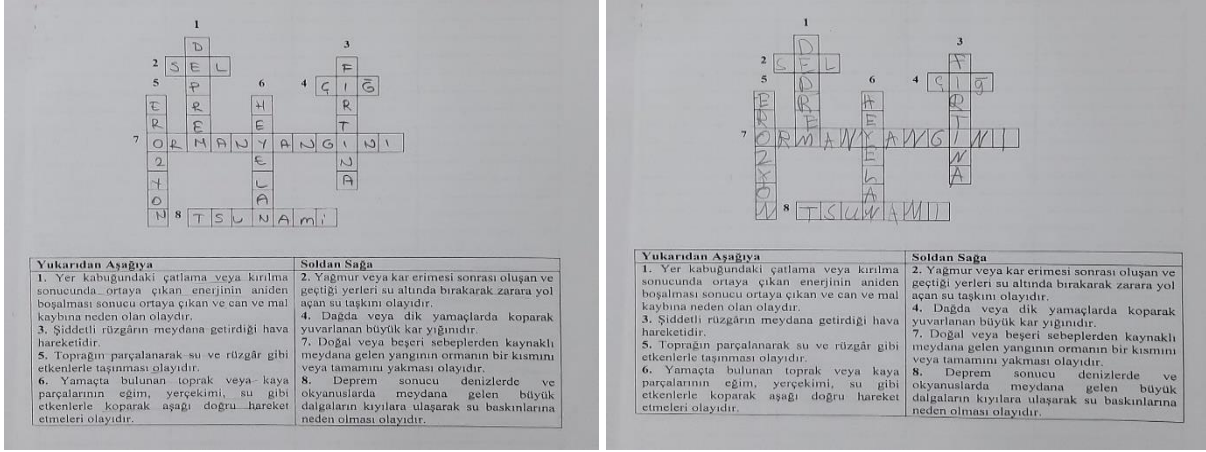
Görsel 4.6. Öğrencilerin balon patlatma etkinliğine katılımlarıyla ilgili örnek görseller.

Araştırmacı ve öğretmen tarafından öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak yapılan gözlemlerde; doğal afetlerle ilgili ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik ilgi, dikkat ve güdülenme düzeylerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine saygılı olma ve iş birliği yapma becerilerinin de geliştiği görülmüştür.

Dersin sonunda doğal afetlerle ilgili olarak ders içerisinde uygulanan öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak amacıyla öğrencilere; kavram bulmacası etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Kavram bulmacası etkinliği bulguları

Doğal afetlerle ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen kavram bulmacası (EK-4.5.) etkinliği öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan kavram bulmacası etkinliğiyle, doğal afetlerin neler olduğu öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Yapılan kavram bulmacası etkinliğinde çengel bulmaca hazırlanmış ve öğrencilerden yukarıdan-aşağıya ve soldan-sağa şeklinde hazırlanan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Dağıtılan çengel bulmacadaki tüm sorulara öğrencilerin tamamının doğru cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çengel bulmaca etkinliğinde vermiş oldukları cevaplarla ilgili görseller, Görsel 4.7.'de sunulmuştur.



Görsel 4.7. Öğrencilerin çengel bulmaca etkinliğinde vermiş oldukları cevaplarla ilgili örnek görseller.

Doğal afetlere ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında doğal afetler hakkında öğrencilerin ne bildiklerini ve ne öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden doğal afetlerle ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.37.’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
Doğal afet türleri/çeşitleri	25	Araştırma	17
Doğal afetlerin nedenleri	23	İnternet taraması	14
Doğal afetlerin sonuçları/etkileri	19	Konuyla ilgili kitap okuma	4
Doğal afetlerin zararlarını azaltma yöntemleri	14	Öğretmene sorma	3
		Belgesel izleme	3

Doğal afetlerle ilgili olarak hazırlanan KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında öğrenciler daha çok; doğal afetlerin türlerini/çeşitlerini (*deprem, sel, heyelan, çığ, erozyon, kuraklık, salgın hastalık, yangın, fırtına, hortum, tsunami, yanardağ patlaması, asit yağmuru, dolu, yağmur, kimyasal silahlar*) öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra; doğal afetlerin neden kaynaklandıklarını, doğal afetlerin sonuçlarının/etkilerinin neler olduğunu ve doğal afetlerin zararlarının nasıl azaltılabileceğini öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu durum, dersin başında doğal afetlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin, ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda doğal afetlerin neler olduğunu, nedenlerini, sonuçlarını ve doğal afetlerin zararlarını azaltmak için afet öncesi ve sonrasında ne yapmaları ve nasıl önlemler almaları gerektiğine dair yeterli bilgiyi elde ettiklerini göstermektedir.

KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne bakıldığında ise, doğal afetlerle ilgili bilgileri araştırma yaparak ve internetten bilgi edinerek öğrenebilecekleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin; doğal afetlerle ilgili kitap okuyarak, belgeseller izleyerek ve öğretmene sorular sorarak doğal afetler konusunda daha fazla bilgiye sahip olabilecekleri anlaşılmıştır. Bu da öğrencilerin, doğal afetler konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalığı kazandıklarını göstermektedir.

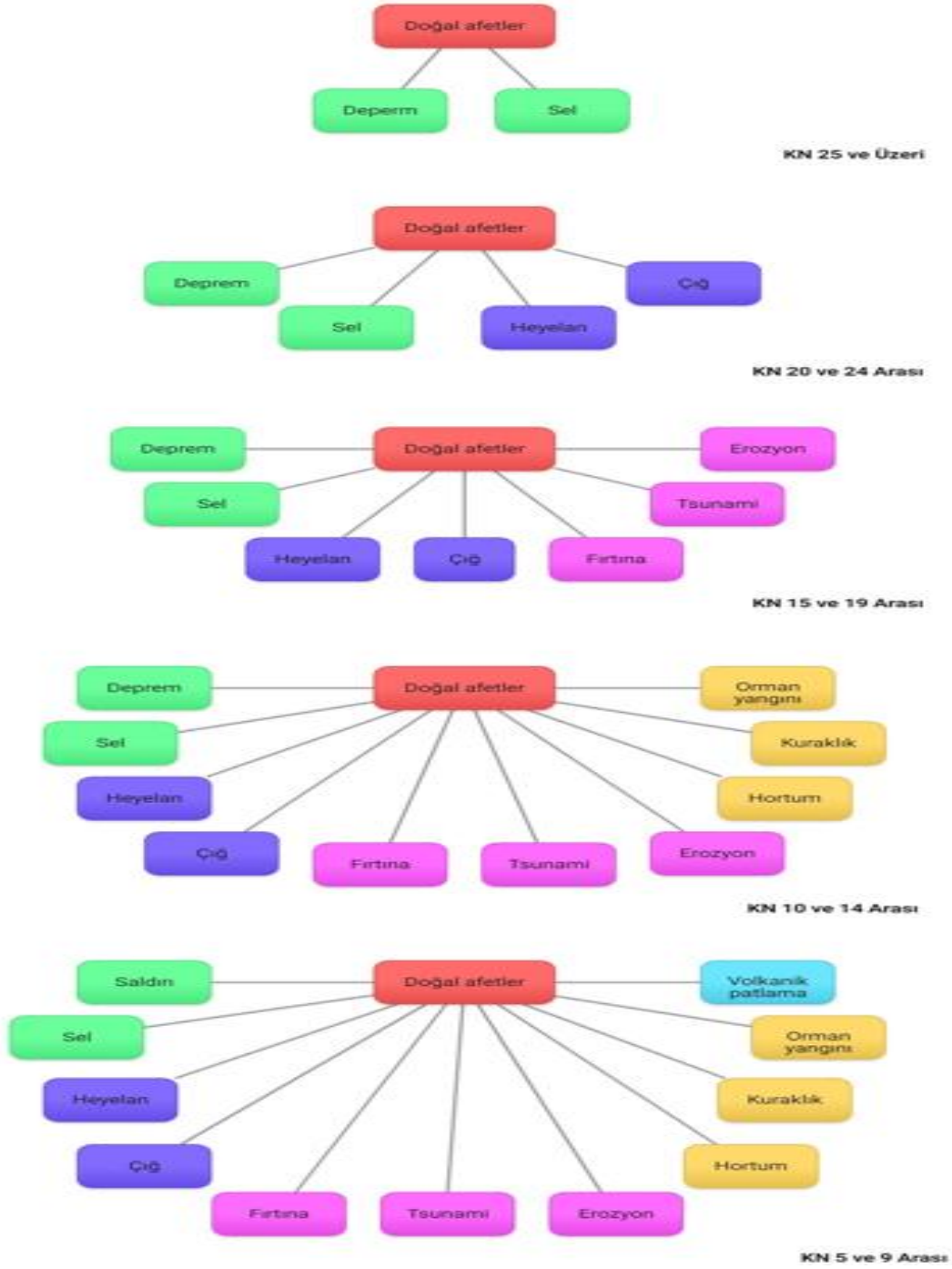
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere doğal afetler anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin doğal afetler anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.38.’de verilmiştir.

Tablo 4.38. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde doğal afetleri ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
25 ve üzeri	Deprem	29
	Sel	26
20-24 arası	Çığ	22
	Heyelan	22
15-19 arası	Fırtına	19
	Erozyon	18
	Tsunami	16
10-14 arası	Hortum	14
	Kuraklık	10
	Orman yangını	10
4-9 arası	Volkanik patlama	6

Doğal afetler anahtar kavramı ile ilgili olarak öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi formunda, öğrencilerin doğal afetler anahtar kavramını daha çok; deprem ve sel kavramlarıyla, daha sonra sırasıyla; çığ, heyelan, fırtına, erozyon, tsunami, hortum, kuraklık, orman yangını ve volkanik patlama kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu da doğal afetler denilince öğrencilerin akıllarına genel olarak yaşanan ve gündemini koruyan afetlerin geldiğini ortaya koymaktadır. Doğal afetler anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.3.’te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Doğal afetlerle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 25 ve üzeri aralığında doğal afetler anahtar kavramıyla deprem ve sel kavramlarının; 20 ve 24 aralığında doğal afetler anahtar kavramıyla heyelan ve çığ kavramlarının; 15 ve 19 aralığında doğal afetler anahtar kavramıyla fırtına, tsunami ve erozyon kavramlarının; 10 ve 14 aralığında doğal afetler anahtar kavramıyla hortum, kuraklık ve orman yangını kavramlarının; 5 ve 9 aralığında ise doğal afetler anahtar kavramıyla volkanik patlama kavramının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin doğal afetlerle ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmiştir. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.39.’da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Doğal afetlerin nedenleri	29
Doğal afetlerin sonuçları	29
Doğal afetleri önleme yöntemleri	25
Doğal afetlerin türleri	22

Doğal afetlerle ilgili günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna göre, öğrencilerin genel olarak; doğal afetlerin nedenleri ve sonuçlarının yanı sıra doğal afetlerin nasıl önlenebileceklerini ve afetlerin türlerinin neler olduğunu öğrendikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin doğal afetlerin neler olduğuna, afetlerin nedenleri, sonuçları ve nasıl önlem alınabileceğine dair detaylı bilgileri öğrendiklerini göstermektedir.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.40.’ta verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğrencilerin “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Doğal afetlere karşı daha dikkatli olma	23
Doğal afetlere karşı insanları uyarma	17
Doğal afetlere karşı daha bilinçli davranma	15
Doğal afetler esnasında sakin olma	10
Doğal afetlere karşı ağaç dikme	8
Doğal afetlerle ilgili daha fazla bilgi edinme	3

Doğal afetlerle ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna ise öğrencilerin; doğal afetlere karşı daha dikkatli olmaya, insanları afetlere karşı uyardırma ve daha bilinçli davranmaya karar verdiklerini görülmüştür. Bunun yanı sıra; doğal afetler esnasında sakin olmaya, doğal afetlere karşı ağaç dikmeye, doğal afetlerle ilgili daha fazla bilgi edinmeye karar verdikleri anlaşılmıştır. Bu da öğrencilerin doğal afetlere karşı daha dikkatli ve duyarlı olmaya, bilinçli hareket etmeye ve doğal afetler hakkında daha fazla bilgiye ulaşmaya karar verdiklerini göstermektedir.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen tarafından doğal afetler konusuyla ilgili olarak; genel olarak sınıf ortamının öğrenme-öğretme ortamına uygun şekilde dizayn edilmesinin, öğrencilerin doğal afetlerle ilgili kazanım ve açıklamalardan önceden haberdar edilmelerinin, kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun farklı öğrenme-öğretme materyallerine, yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmesinin, konuyla ilgili etkinliklerin özgür ve demokratik bir sınıf iklimi oluşturularak işlenmesinin ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun değerlendirmelerin yapılmasının, doğal afetlerle ilgili öğrenmenin olumlu yönde gerçekleşmesine katkıda buldukları gözlemlenmiştir.

4.3.3. Açlığın öğretim sürecine ilişkin bulgular

Açlığa ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Açlık sorunuyla ilgili etkinliklere başlamadan önce öğrencilerin konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymak ve açlık sorunuyla ilgili ne öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla, öğrencilerden öncelikle açlık ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.41.’de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) <i>Ne biliyorum?</i> ”	<i>f</i>	“(W) <i>Ne bilmek istiyorum?</i> ”	<i>f</i>
Açlık sorunu daha çok Afrika ülkelerinde yaşanır	6	Açlığın nedenleri	19
Açlığın sonu ölümdür	4	Açlıkla mücadele yöntemleri	14
Açlıkla ilgili empati kurmak gerekir	2	Açlığın tüm detayları	10
Açlık sorunu olan ülkelerde eşitsizlik vardır	2	Açlığın yol açtığı sorunlar	2
Açlık fakirlikle ilgilidir	1	Açlık sorununu en çok yaşayan kıtalar	2
Açlık sorunu olan ülkelerin geçim kaynakları sınırlıdır	1		
Açlık sorununda ekonomik kriz etkilidir	1		
İnsanlar açlıkla mücadele etmektedir	1		
Açlık sorunu hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim.	17		

KWLH formunun “*Ne biliyorum?*” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun açlık sorunu hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Açlık sorunu hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin ise; açlık denilince daha çok Afrika ülkelerinde yaşayan insanların aç olduğu bilgisinin akıllarına geldiğini ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra; eşitsizliğin, ekonomik krizin ve fakirliğin açlığa neden olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Yine açlık sorunu yaşayan ülkelerin geçim kaynaklarının sınırlı olduğunu, buradaki insanların açlıkla mücadele ettiklerini, açlığın sonucunda ölümlerin yaşandığını ve açlığı anlamak için ise empati kurmak gerektiğini bildikleri belirlenmiştir. Bu kısımda açlık sorununun nedenleri ile ilgili olarak öğrencilerin kısmen bilgi sahibi oldukları, ancak sonuçları ve çözüm önerilerine yönelik herhangi bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

KWLH formunun “*Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin; açlığın sebeplerini/neden kaynaklandığını ve açlıkla nasıl mücadele edilebileceğini öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin; açlığın ne gibi sorunlara yol açacağını, en çok hangi kıtaların açlıkla mücadele ettiğini ve açlıkla ilgili tüm detayları öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Nitekim bu bölümde de görüldüğü üzere; öğrencilerin açlık sorununun nedenlerini, sonuçlarını ve açlık sorununu ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılması gerektiğine yönelik tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Ders öncesi açlık sorunuyla ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, bazı öğrencilerin açlık sorununun nedenleriyle ilgili kısmen bilgi sahibi oldukları, çoğu öğrencinin ise açlık sorunun nedenleri, sonuç ve çözüm önerileri hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları ve bu durum karşısında açlıkla ilgili olarak bilinmesi gerek her şeyi öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Eldeki bulgulara dayanarak bu kez öğrencilerin, hem açlıkla ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi hem de açlığı daha çok hangi tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amaçlı bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında öğrencilere dağıtılan metafor formunda (EK-5), açlık kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin açlığı benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.42.’de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Öğrencilerin metafor çalışmasında açlığı benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Bitki	4
Araba	2
Çiçek	2
Hayvan	2
Yemek	2
Diğer	18

Açlık kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında öğrencilerin açlığı daha çok; bitki, araba, çiçek, hayvan ve yemek benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrenciler, açlığı; aç kalmak, Afrika, ağaç, dolap, ekmek, ekonomik kriz, hastalık, hayvan, ıslak kıyafet, kötü yiyecek, kuru ağaç, motor, oruç tutmak, para, süpürge, tahta, telefon çağı ve terlik gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin açlık kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalardan bazıları şunlardır:

Duygu: *“Açlık bitkiler gibidir. Çünkü eğer bitkilere bakmaz, onları sulamazsak bitkilerde aç kalır ve zamanla ölür.”*

İlgaz: *“Açlık araba gibidir. Çünkü araba benzin olmadan gitmez. İnsan da açken halsiz olur.”*

Dursun: *“Açlık dolap gibidir. Çünkü dolabın içine bir şey koyarsan dolar. Karnının içine bir şey koyarsan yani bir şey yersen doyarsın.”*

Ömer: *“Açlık telefon şarjı gibidir. Çünkü hemen bitiyor ve kapanıyor. Açlıkta hemen acıkıyoruz ve yiyemeyince ölüyoruz. Yani bulamıyorsak yemek ölüyoruz.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin açlık ile ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve derse olan ilgi, istek ve meraklarını pekiştirmek amacıyla şu sözlere yer verilmiştir:

Bildiğiniz gibi çocuklar vücudun beslenme ihtiyacının karşılanamaması durumuna verdiği his açlık hissidir. Sizde bu hissi gün içerisinde defalarca yaşarsınız ve beslenme ihtiyacınızı karşıladığınız zaman açlık hissi de ortadan kalkmış olur. Ancak dünya üzerinde açlık hissini günlerce bazen haftalarca sürdüğü ve bu hissi bastıracak temel besin maddelerine ulaşmadan ölen insanlar bulunmaktadır. Bu insanlara, hayat mücadelesini kaybetmeden ulaşmak insanlığın görevidir. Sizde insanlığın bir halkası olarak, açlıkla mücadele eden ülkelere yapılan yardımlara katkıda bulunarak, onların hayat mücadelesini kazanmalarına katkıda bulunabilirsiniz.

Bu açıklamayla, öğrencilerin konuyla ilgili kısa bir bilgi edinmeleri ve açlık sorununu azaltmaya yönelik neler yapabileceklerine dair bir açıklama yapılarak konunun önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere; bu dersin sonunda açlıkla mücadele eden ülkeleri, açlığın nedenlerini, fiziksel ve sosyal olarak sonuçlarını, açlıkla mücadele etmede bilinçli tüketici olmanın, israf etmemenin ve sadece ihtiyaçları olan ürünleri almaları gerektiğinin önemini öğrenmiş olacakları söylenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında öğrencilere; açlık sorunuyla mücadele eden birçok ülkenin var olduğu, insanların açlıkla mücadele etmesine neden olan birçok unsurun bulunduğu ve bu soruna karşı insanlık olarak üzerimize düşen görevleri yerin getirmezsek sonucunun çok daha kötü olacağı vurgulanmıştır. Daha sonra konuyu ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek için önceden hazırlanmış olan; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur. Buradaki amaç, öğrencilerin açlık kavramını sadece sözel değil görsel olarak da tanımları sağlamaktır.

PowerPoint sunusunda açlık sorunuyla ilgili olarak öncelikle öğrencilere dünya üzerinde ne kadar insanın açlıkta mücadele ettiği, bu insanların daha çok hangi kıtalarda ve ülkelerde oldukları açıklanmıştır. Daha sonra açlığın neden bu ülkelerde bu kadar fazla olduğunun nedenlerine ve açlığın bu insanlar üzerindeki olumsuzluklarına değinilmiştir. Sonrasında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin açlıkla mücadele eden ülkelerdeki açlık sorununun ortadan kaldırılması veya azaltılması için ne gibi faaliyetlerde bulunabileceklerine dair bilgiler öğrencilere aktarılmıştır.

Açlık sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, açlık sorunuyla ilgili görseller ve videolar izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Açlık sorunuyla ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Açlık sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “BM’den ‘Etiyopya’ uyarısı: Tigray’da 2 milyon 200 bin kişi açlık sınırında” (URL-7) ve “İsrafın ağır bedeli: Her 9 kişiden 1’i açlıkla mücadele ediyor” (URL-8) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Öğrencilere izletilen görseller ve videolarda, özellikle çocuklarda vücudun yeterli beslenememesi veya besin ihtiyacının karşılanamaması durumunda açlık sorununun ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Açlıkla mücadelenin genelde gelişmemiş veya geri kalmış ülkelerde yaşandığı, açlık sorununun ana kaynağı olarak ise gelişmiş ülkelerin sömürgeci anlayışların olduğu hatırlatılmıştır.

Dersin sonraki aşamasında, öğrencilerin açlık konusuna aktif katılımlarını sağlamak için sınıfta aktif öğrenme tekniklerinden dedikodu tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan uçak etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Dedikodu tekniği bulguları

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak ve açlık sorununu kavramalarını, sorunla ilgili fikirlerini birbirleriyle paylaşarak düşüncelerini değerlendirmelerine imkân sağlamak için aktif öğrenme tekniklerinden dedikodu tekniği (EK-4.9.) uygulanmıştır.

Dedikodu tekniğinin uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “*Açlık sorununu çözmeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?*” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiştir. Konu belirlendikten sonra dedikodu tekniğinin uygulanma aşamasına geçilmiştir. Öncelikle öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Bu gruplanmanın öncelikle sırasındaki arkadaşıyla olması ve her öğrencinin sıra arkadaşına açlık sorununu çözmeye yönelik çözüm önerilerini söylemesi istenmiştir. Her öğrenci sırasındaki arkadaşıyla fikrini paylaştıktan sonra diğer yandaki sıra arkadaşıyla karşılıklı fikir alışverişinde bulunmaları söylenmiştir. Bu yeni eşleşmede öğrencilerin bir önceki arkadaşıyla paylaştığı düşüncüyü ve arkadaşının ona söylediği düşünceye katılıp katılmadığını yeni arkadaşına söyleyerek onunla da düşünce alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Dedikodu tekniğinin sonunda tüm öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini söyleyerek konuyu sınıfta tartışmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler konuyu öğrenirken hem kendilerini daha rahat ifade etmiş hem de yaratıcılıklarını geliştirmişlerdir.

Dedikodu tekniğiyle yapılan etkinlik sonunda açlıkla ilgili olarak; aç olan ülkelere parasal destek sağlanmasının, aç insanlara yardım edilmesinin, eşitsizliğin kaldırılmasının ve sömürgeciliğe son verilmesinin açlık sorununa çözüm olabileceği belirlenmiştir. Dedikodu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.8.’de sunulmuştur.



Görsel 4.8. Dedikodu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

Uçak etkinliği

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için wordwall erişim sitesinde açlık sorunuyla ilgili olarak hazırlanan uçak etkinliği (EK-4.10.) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan uçak etkinliğiyle ilgili örnek görseller, Görsel 4.9.'da sunulmuştur.



Görsel 4.9. Öğrencilere uygulanan uçak etkinliğiyle ilgili örnek görseller.

Uçak etkinliği ile öğrenciler hem açlığın nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmiş oldular. Uçak etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.10.'da sunulmuştur.



Görsel 4.10. Uçak etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

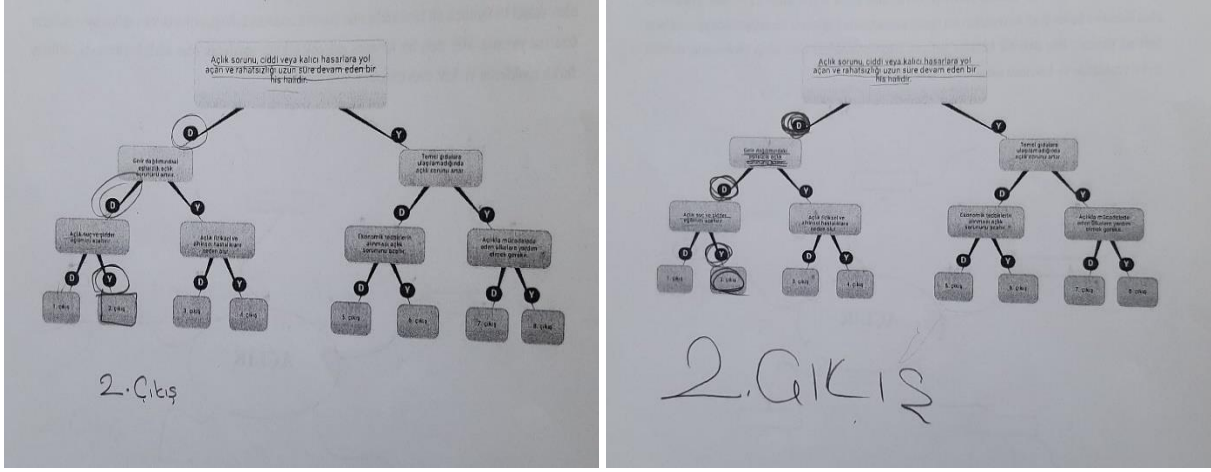
Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından yapılan gözlemlerde; ders içerisinde açıklıkla ilgili olarak uygulanan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik ilgi, dikkat ve motivasyonlarının arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine karşı saygılı olma ve iş birliği içerisinde çalışma gibi becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Ders sonunda açlık konusuyla ilgili olarak ders içerisinde uygulanan öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak için öğrencilere; tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) etkinliği bulguları

Açlık sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen tanılayıcı dallanmış ağaç (EK-4.8.) etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Uygulanan tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğinde, öğrencilerin açıklıkla ilgili doğru ve yanlış cevapları takip ederek ulaştıkları çıkışa göre değerlendirmeleri yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken ilk soruya doğru cevap verenlere 25 puan, ikinci soruya doğru cevap verenlere 35 puan ve üçüncü soruya doğru cevap vererek doğru çıkışa ulaşan öğrencilere de 40 puan verilmiştir. Yapılan tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğinde öğrencilerin tamamı doğru çıkışa ulaşarak (2. çıkış) etkinlikten 100 tam puan almışlardır. Tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğinde doğru çıkışa ulaşarak 100 tam puan alan öğrencilerin etkinlik forumlarından örnekler, Görsel 4.11.'de verilmiştir.



Görsel 4.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğinde doğru çıkışa ulaşan öğrencilerin etkinlik forumlarından örnekler.

Açlığa ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında açlık sorunu hakkında öğrencilerin ne bildiklerini ve ne öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla hazırlanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden açlıkla ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.43.’te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
Açlığın nedenleri	25	Araştırma	9
Açlığın sonuçları	22	Ders çalışma	7
Açlığın hangi kıtalarda daha çok yaşandığı	18	Öğretmene sorarak	4
Açlığın nasıl önlenebileceği	16	İnternet taraması	3
Dünyada ne kadar aç insanın olduğu	14	Konuyla ilgili kitap okuma	3
		Belgesel izleme	2
		Konuyla ilgili dergiler okuma	1

Açlık üzerine hazırlanan KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında öğrencilerin; açlığın nedenlerini, sonuçlarını, açlığın hangi kıtalarda daha çok yaşandığını, açlığın nasıl önlenebileceğini ve dünyada ne kadar aç insan olduğunu öğrendikleri belirlenmiştir. Bu da özellikle dersin başında açlık sorununun nedenleri, sonuçları, nasıl önlenebileceği ve açlığın hangi kıtalarda daha fazla olduğuyula ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin, ders içi etkinlikler sayesinde bu konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Açlık üzerine hazırlanan KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin, açlık sorunuyla ilgili daha fazla bilgiye araştırma yaparak ve ders çalışarak ulaşabilecekleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra; açlık sorunu hakkında öğretmene soru sorarak, internetten bilgi edinerek, açlıkla ilgili belgeseller izleyerek, kitaplar ve dergiler okuyarak daha fazla bilgi sahibi olabilecekleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin, açlık konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan faydalanmaları gerektiğine yönünde bir farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

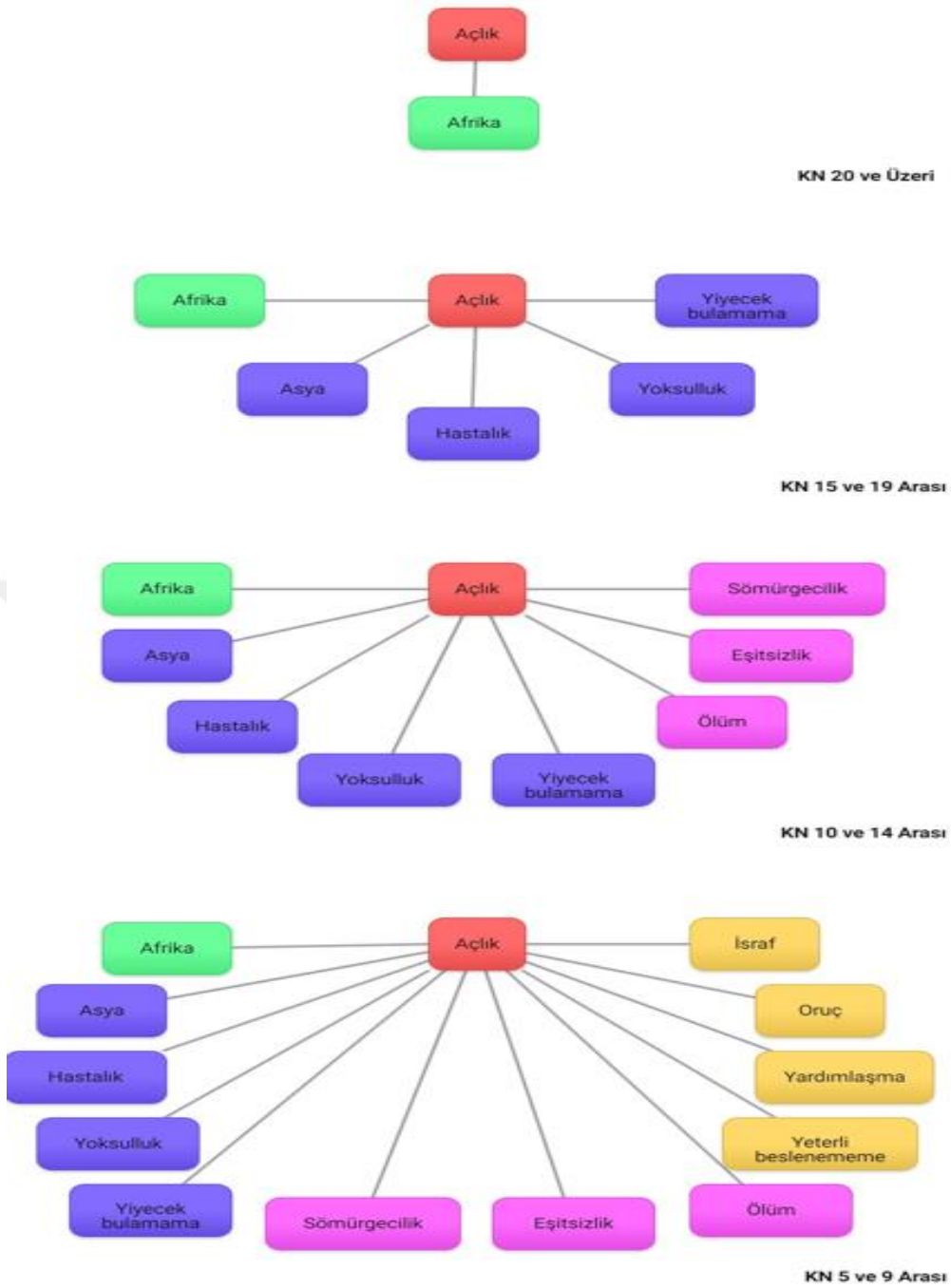
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere açlık anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin açlık anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.44.’te verilmiştir.

Tablo 4.44. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde açlıkla ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
20 ve üzeri	Afrika	20
15-19 arası	Hastalık	16
	Yiyecek bulamama	16
	Asya	15
	Yoksulluk	15
10-14 arası	Ölüm	13
	Eşitsizlik	11
	Sömürgecilik	10
5-9 arası	Yeterli beslenememe	9
	İsraf	8
	Oruç	6
	Yardımlaşma	5

Açlık anahtar kavramıyla ilgili olarak öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi formuna bakıldığında, öğrencilerin daha çok Afrika kavramını, daha sonra sırasıyla; hastalık, yiyecek bulamama, Asya, yoksulluk, ölüm, eşitsizlik, sömürgecilik, yeterli beslenememe, israf, oruç ve yardımlaşma kavramlarını açlık anahtar kavramıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Burada açlık denilince öğrencilerin daha çok açlığın yaşandığı kıtalarla birlikte, açlık sorununun nedenleri, sonuçları ve çözümüne yönelik kavramların akıllarına geldiği bilgisini paylaştıkları görülmektedir. Açlık anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.4.’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Açlıkla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 20 ve üzeri aralığında açlık anahtar kavramıyla Afrika kavramının; 15 ve 19 aralığında açlık anahtar kavramıyla Asya, hastalık, yoksulluk ve yiyecek bulamama kavramlarının; 10 ve 14 aralığında açlık anahtar kavramıyla ölüm, eşitsizlik ve sömürgecilik kavramlarının; 5 ve 9 aralığında ise açlık anahtar kavramıyla israf, oruç, yardımlaşma ve yeterli beslenememe kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin açlık sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmasının yanı sıra, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.45.’te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Açlığın nedenleri, sonuçları ve önleme yolları	25
Dünyada açlıkla mücadele eden kıtalar	8
Dünyada aç insan sayısı	4
Doğru bilinen yanlışlar	1
Eşit dağılımın gerekliliği	1
İsraf etmemenin önemi	1
Paylaşmanın önemi	1

Açlık sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin genellikle; açlığın nedenlerini, sonuçlarını ve nasıl önlenebileceğiyle ilgili her şeyi öğrendikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra dünyada açlıkla mücadele eden kıtaların hangileri olduğunu, dünyada ne kadar aç insanın yaşadığını, herkese eşit dağılımın yapılması gerektiğini, israf etmemeyi ve paylaşmayı öğrendiklerini, ayrıca açlıkla ilgili bildikleri çoğu şeyin yanlış olduğunu anladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, açlık sorununun ne olduğuna, neden kaynaklandığına, açlığın görüldüğü kıtalarda ne gibi olumsuzlukların yaşandığına ve açlık sorununu ortadan kaldırmak veya önlemek için ne gibi eylemlerde bulunulması gerektiğine dair detaylı bilgiler öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.46.’da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Aç insanlara yardım etme	9
İhtiyaçlara öncelik verme	7
Açlıkla mücadele eden ülkelere yardım etme	6
Elindeki değerini bilme	6
Çalışmaya ve üretmeye önem verme	5
Yemeğini bitirme	3
Açlıkla daha fazla mücadele etme	1
Adaletli davranma	1
Daha fazla doğru bilgi edinme	1
Elindeki paylaşma	1
Tasarruflu olma	1

Açlık sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna verilmiş cevaplara bakıldığında, öğrencilerin daha çok; aç insanlara yardım etmeye, yalnızca ihtiyacı olanları almaya, açlıkla mücadele eden ülkelere yardım etmeye, açlığa karşı elindeki kıymetini bilmeye ve çalışıp üretmeye karar verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin; bu dersten sonra açlıkla daha fazla mücadele etmeye, tasarruflu olmaya, yemeğini bitirmeye, bunların yanı sıra açlıkla ilgili olarak daha fazla doğru bilgiyi öğrenmeye, adaletli davranmaya ve paylaşmaya karar verdikleri ortaya çıkmıştır. Burada öğrencilerin açlık sorununa karşı yardımlaşmaya, tasarruf etmeye ve ellerindeki kıymetini bilerek israf etmemeye karar verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen, açlık konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun olmasının, açlıkla ilgili kazanımlar hakkında bir önceki derste gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının, konuyla ilgili farklı öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının açlıkla ilgili öğrenmeye olumlu yönde etkide buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, uygun bir sınıf ortamında demokratik ve özgür bir şekilde öğrencilerin fikirlerini açıklamalarının ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, açlıkla ilgili öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladıkları gözlemlenmiştir.

4.3.4. Terörün öğretim sürecine ilişkin bulgular

Terör sorununa ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Terör sorunuyla ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymak ve konuyla ilgili olarak neler bilmek istediklerini belirlemek için öncelikle öğrencilerden terör ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir.

Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.47.’de sunulmuştur.

Tablo 4.47. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Ülkelere saldırır	7	Terör hakkında bilmediği her şeyi	18
İnsanları öldürür	5	Terörle mücadele nasıl olur?	10
Canlı bomba olur	3	Terörün nedenleri nelerdir?	7
Dağda yaşar	3	Terörün sonuçları nelerdir?	7
Devlete karşı gelir	1	Terör örgütü kimlerdir?	4
Enerjisi olan ülkelere saldırır	1	Teröre neden ve nasıl katılırlar?	1
Huzuru bozmaya çalışır	1	Terörden kurtulmak için ne yapmalı?	1
İktidara gelmek ister	1		
Ülkede iç savaş çıkarır	1		
Ülkeyi ele geçirmeye çalışır	1		
Terör sorunu hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	17		

KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun terör sorunu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bilgi sahibi olan öğrencilerin ise; terörün ülkelere saldırdıkları, insanları öldürdükleri, canlı bomba oldukları ve dağda yaşayan tehlike oldukları yönünde ifade de buldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra öğrencilerin; terör örgütlerinin enerjisi olan ülkelere saldırdıkları, devlete karşı geldikleri, ülkeyi ele geçirmeye çalıştıkları, iktidara gelmek istedikleri, ülkede iç savaş çıkardıkları ve huzuru bozmaya çalıştıkları yönünde bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Burada terör sorununun sonuçları ile ilgili olarak bazı öğrencilerin kısmen bilgi sahibi oldukları, ancak çoğu öğrencinin kaç çeşit terör örgütünün olduğuna, terörün nedenlerine, sonuçlarına ve çözümüne yönelik neler yapılabileceğine dair herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin daha çok; terör hakkında bilmedikleri her şeyi öğrenmek istedikleri, ayrıca terörle nasıl mücadele edileceği, terörün nedenleri, sonuçları, terör örgütünün kimler olduğu, teröre neden ve nasıl katıldıkları ve terörden kurtulmak için ne yapmak gerektiği yönünde bilgiler öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin terör sorununun nedenlerine, sonuçlarına ve terör sorununu ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılması gerektiğine yönelik bilmedikleri tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Ders öncesi terör sorunuyla ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, bazı öğrencilerin terörün sonuçlarının neler olduğuna dair kısmen bilgi sahibi oldukları ama genel olarak bakıldığında terör sorununun ne olduğuna, nedenleri, sonuçları ve bu sorunun nasıl

çözülebileceğine dair herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları, bu yüzden terör sorunuyla ilgili bilmek istedikleri her şeyi öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulardan sonra bu kez de öğrencilerin, hem terörle ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi hem de terörü daha çok ne tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amaçlı bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında öğrencilere dağıtılan metafor formunda (EK-5), terör kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin terör kavramını benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.48.'de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Öğrencilerin metafor çalışmasında terör kavramını benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Bomba	8
Diğer	22

Terör kavramıyla ilgili olarak yapılan metafor çalışmasında, öğrenciler terör kavramını daha çok bomba benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrenciler terörü; acı çekmek, acı hayat, bilgisayar virüsü, dolar, gereksiz savaş, hainlik, kanalizasyon, karmaşıklık, kötü hayvan, kurumuş çekirdek, lastik patlaması, matematik, ölüm, rastgele sıkılan topluluk, saldırmak, sigara, silah, şehit, şiddet, top, tüp patlaması ve zarar vermek gibi benzetmeler yaparak açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin terör kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Duygu: *“Terör pimi çekilmiş bomba gibidir. Çünkü her an patlamaya hazırdır.”*

Kübra: *“Terör bomba gibidir. Çünkü içinde insana zarar veren maddeler bulunur. Terörde böyledir. İnsanlara zarar verir.”*

Gülsüm: *“Terör matematik gibidir. Çünkü herkes nefret eder.”*

Dursun: *“Terör kanalizasyon gibidir. Çünkü terörde kanalizasyon gibi kötü pis şeyleri yapan, bulunduran insanlardan oluşur.”*

İkranur: *“Terör bilgisayar virüsleri gibidir. Çünkü bilgisayar virüsleri de bilgisayarın içine girip yavaş yavaş içindekileri yok eder.”*

Betül: *“Terör sigara gibidir. Çünkü sigara gibi terörde kötü ve zararlıdır.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin terör sorunuyla ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini çekmek amacıyla şu şekilde bir açıklama yapılmıştır:

Küreselleşen dünyada terör sorunu, devlet güvenliğini tehdit eden önemli bir küresel sorundur. Özellikle saldırma, yıldırma, korkutma ve tehdit yöntemlerine başvuran terör, dünyanın gündeminde yer almaya ve halen sıcaklığını korumaya devam etmektedir. Terörün, ne zaman ve nerede saldıracağını tahmin etme ihtimali çok düşük olduğundan insanlarda korku ve endişe daha da artırmaktadır. Ayrıca terör, insanlarda psikolojik travmanın dışında sosyo-ekonomik kayıplara da neden olmaktadır. Bu sorunla mücadele etmek için devletlerin birlikte hareket etmesi, güvenlik ve dış politikalarını gözden geçirerek yeni tedbirler almaları gerekmektedir.

Daha sonra öğrencilerin derse olan isteklerini ve meraklarını pekiştirmek amacıyla şu ifadeye yer verilmiştir:

Terör eylemleri, özellikle devlete karşı saldırı gerçekleştirme ve devletin güvenliğini tehdit etme, yıldırma, korkutma ile vatandaşlarda korku ve endişeyi artırarak devlete olan güvende azalmaya neden olmaktadır. Bunun için devlete düşen görevler; terör eylemlerinin gerçekleşme nedenleri, terörün destekçilerini ve finansal kaynaklarını tespit ederek onları yok etmektir. Bu süreçte bir vatandaş olarak devlete olan güvenin tam olması ve her zaman devletin yanında olduğunu göstermesi gerekir. Bu yüzden terörün nasıl bir tehlike olduğunu bilmek ve terör eylemlerine karşı nasıl tedbir alınacağını öğrenmek, ülkede huzur ve güvenliğin sağlanması ve devamı için faydalı olacaktır. Böylece öğrencilerin derse karşı motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Burada, terörün neden ve sonuçlarıyla ilgili olarak öğrencilerin kısa bir bilgi edinmeleri sağlanmış, ayrıca terör sorununu çözmek için devlete ve bireye düşen görevlerin neler olduğuna ve teröre karşı neler yapılabileceğine dair açıklama yapılarak konunun önemi vurgulanmıştır. Yine öğrencilere, bu dersin sonunda devletin güvenliğine karşı bir tehdit olan terörün nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak terör saldırılarını önlemeye yönelik neler yapılabilecekleri bilincini kazanmış olacakları vurgulanmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak ve konuyu ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek için önceden hazırlanmış; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur. PowerPoint sunusunda terör

sorunuyla ilgili olarak ilk önce terörün ne olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra terör çeşitleri, terör eylemlerinin neler olduğu, bu eylemlerin nedenleri ve sonuçlarının yanı sıra terör eylemlerine karşı yerel ve küresel olarak nasıl önlemler alınması gerektiğine dair bilgiler aktarılmıştır.

Terör sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, terör sorunuyla ilgili görseller ve videolar izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Terör sorunuyla ilgili görsellere internette pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Terör sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Terör örgütü PKK’nın sivilleri hedef alan hain saldırıları” (URL-9) ve “Yavi katliamının üzerinden 28 yıl geçti” (URL-10) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Öğrencilere ilgili görseller ve videolarda, terör eylemlerine ve bu eylemlerin devlet ve birey üzerinde maddi ve manevi olarak ne tür zararlara yol açtığına vurgu yapıldığı belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin sonraki aşamasında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak ve terör sorununu kavramalarını, sorunla ilgili fikirlerini birbirleriyle paylaşarak düşüncelerini değerlendirmelerine imkân sağlamak için aktif öğrenme tekniklerinden kartopu tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Kartopu tekniği bulguları

Kartopu tekniğinin (EK-4.12.) uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “*Terörün sonuçları sizce nelerdir?*” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiştir. Konu belirlendikten sonra kartopu tekniğinin uygulanma aşamasına geçilmiştir. Kartopu tekniğine göre öğrenciler terörün sonuçlarını önce tek başlarına düşündüler, sonra iki kişi bir araya geldi ve konuyu tartıştılar, iki kişilik grup daha sonra dört ve sekiz kişilik grup halinde artarak tartışmaya devam ettiler. Son olarak terörün sonucu sınıfta paylaşıldı. Böylece öğrenciler terörün sonuçlarını önce tek başlarına daha sonra genişleyerek sınıfın tamamıyla tartışarak öğrenmiş oldular. Etkinlik sonunda öğrencilerin terörün sonuçlarına yönelik açıklamaları Tablo 4.49.’da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğrencilere göre terörün sonuçları.

Terörün sonuçları	Acı çektirir Çocuk ölümleri yaşanır Dış savaş çıkar İç savaş çıkar Kaos ortamı oluşur Kargaşa meydana gelir Korkuya neden olur Ölüme neden olur Paniğe yol açar
-------------------	---

Kartopu etkinliği sonunda öğrencilerin; terörün sonucunda iç ve dış savaşın çıktığına, korkunun, paniğin, kargaşanın ve kaosun oluştuğuna, acının, ölüm olaylarının, özellikle çocuk ölümlerinin yaşandığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Kartopu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.12.'de sunulmuştur.



Görsel 4.12. Kartopu tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Köstebek vurmaca etkinliği

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için terörle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanmış olan köstebek vurmaca etkinliği (EK-4.13.) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek, Görsel 4.13.'te sunulmuştur.



Görsel 4.13. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek görsel.

Köstebek vurmaca etkinliği ile öğrencilerin terörle ilgili doğru cümlelere vurmaları istenmiştir. Böylece bu etkinlikle birlikte öğrenciler hem terörün ne olduğunu öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmişlerdir. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.14.'te sunulmuştur.



Görsel 4.14. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Araştırmacı ve öğretmen tarafından öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak yapılan gözlemlerde; öğrencilerin, terör ile ilgili ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde hem derse yönelik ilgi ve dikkatlerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde gruplar halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra

birbirlerine saygılı davranma ve iş birliğinde bulunma becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Terör sorunuyla ilgili dersin sonunda, ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak için öğrencilere balık kılıcı etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Balık kılıcı etkinliği bulguları

Öğrencilere terör sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen balık kılıcı (EK-4.11.) etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan balık kılıcı etkinliğiyle öğrencilerin terörün ana nedenleri ve alt nedenleri hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin terörle ilgili düşünceleri, Tablo 4.50.'de verilmiştir.

Tablo 4.50. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin terörle ilgili düşünceleri.

Terörün ana nedenleri	Terörün alt nedenleri
Siyasi	Ülkeyi zayıflatmak, saldırmak, iktidara gelmek, siyasi propaganda yapma, destekleme, güçsüzlük, iç karışıklık, coğrafi konum, olumlu iletişim kuramama, kriz, devletlerarası anlaşmazlık, psikolojik baskı, çekilme, güvensizlik, iç savaş çıkartma, kavga etmek, kıskançlık ve tehdit.
Ekonomik	Parasızlık, açlık, çaresizlik, ekonomik kriz çıkartmak, para harcatmak, finansal desteğin sağlanması, doların yükselmesi, enflasyon, maddi düşüş, ülkenin ilerlemesini istememek, yaşamı zorlaştırmak ve yiyecek içecek sorunu.
Askeri	Askeri gücü azaltmak, güvenlik sorunu, şehitlik, bomba, savaş, zayıflık, saldırmak, silah kullanma ve yetersizlik.
Sosyal	İnsanları öldürmek, kargaşa, kaos, yağmalamak, kötülük etmek, halkı korkutmak, açlık, çocukların kaçırılması ve kötü hayat.
Kültürel	Kültürel değerlere zarar vermek, tarihi eserleri yakmak, el sanatlarına zarar vermek, gelenek-görenekleri yok etme, terörü sevmek ve korku.
Dini	Saldırmak

Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde, öğrencilerin terörün ana nedenleri ve alt nedenlerine ilişkin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

Siyasi nedene bağlı alt nedenler: “*Ülkeyi zayıflatmak, ülkeye saldırmak, iktidara gelmek, siyasi propaganda yapmak, terörü desteklemek, güçsüzlük, iç karışıklık, coğrafi konum, olumlu iletişim kuramamak, kriz çıkartmak, devletlerarası anlaşmazlık, psikolojik baskı yapmak, çekilmek, güvensizlik, iç savaş çıkartmak, kavga etmek, kıskançlık ve tehdit etmektir.*”

Ekonomik nedene bağlı alt nedenler: “*Parasızlık, açlık, çaresizlik, ekonomik kriz çıkartmak, para harcatmak, teröre finansal destek sağlamak, doları yükseltmek, enflasyon,*

maddi düşüş yaşatmak, ülkenin ilerlemesini istememek, yaşamı zorlaştırmak ve yiyecek içecek sorunu yaşatmaktır.”

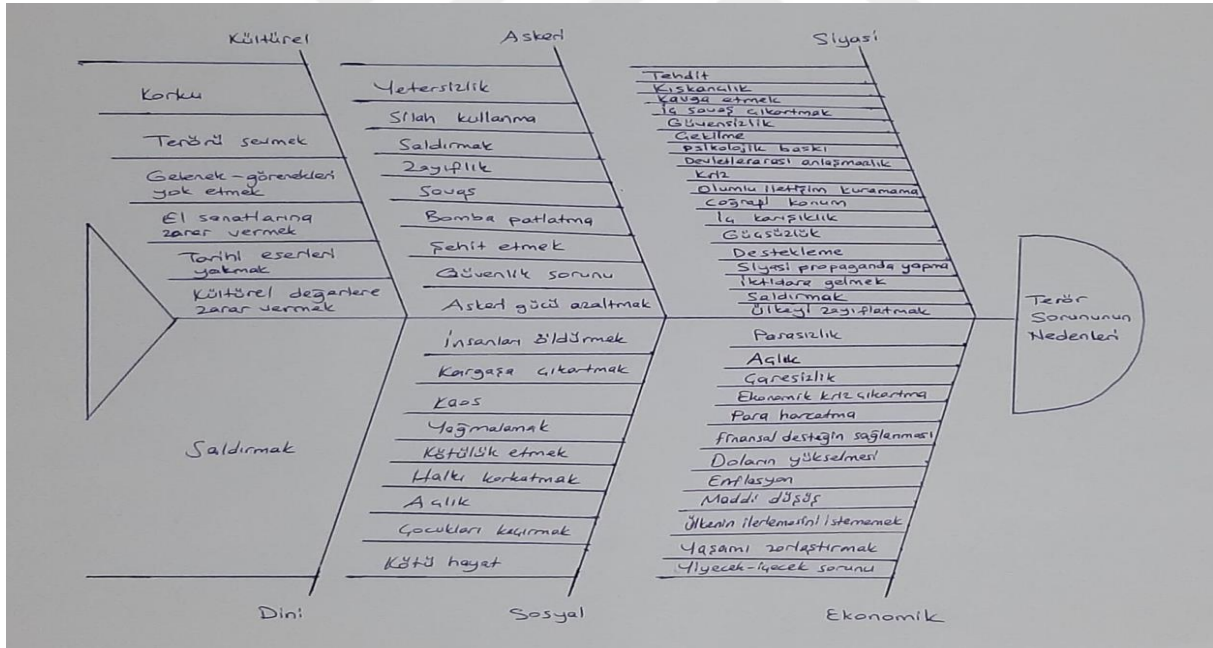
Askeri nedene bağlı alt nedenler: “Askeri gücü azaltmak, yetersiz bırakmak, zayıflatmak, güvenlik sorunu çıkartmak, şehitlik, savaş, saldırmak, bomba ve silah kullanmaktır.”

Sosyal nedene bağlı alt nedenler: “İnsanları öldürmek, kargaşa ve kaosa neden olmak, yağmalamak, kötülük etmek, halkı korkutmak, açlık, çocukları kaçırmak ve kötü hayat yaşatmaktır.”

Kültürel nedene bağlı alt nedenler: “Kültürel değerlere zarar vermek, tarihi eserleri yakmak, el sanatlarına zarar vermek, gelenek görenekleri yok etmek, terörü sevmek ve korku yaşatmaktır.”

Dini nedene bağlı alt nedenler: “Saldırmak.”

Öğrencilerin terörün nedenleriyle ilgili düşüncelerini gösteren balık kılıcı etkinliği, Şekil 4.5.’te verilmiştir.



Şekil 4.5. Balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin terörün nedenleriyle ilgili düşünceleri.

Terör sorununa ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında terör sorunuyla ilgili olarak öğrencilerin ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini ortaya koymak amacıyla uygulanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden terör ile ilgili KWLW formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.51.’de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	<i>f</i>	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	<i>f</i>
Terörle ilgili her türlü bilgiyi	24	Araştırma	11
Terörün sonuçları	15	Ders çalışma	8
Terörün tanımı	10	İnternet taraması	7
Terör sorununun yaşandığı ülkeler	8	Dersi dinleme	5
Terör örgütleri	6	Öğretmene sorma	5
Terörün nasıl önlenebileceği	4	Kitap okuma	4
		Video izleme	1
		Haber izleme	1

KWLH formunun “*Ne öğrendim?*” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin genel olarak terörle ilgili her türlü bilgiyi öğrendikleri yönünde ifade de buldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; terörün tanımına, terör örgütlerinin neler olduğuna, terörün ne gibi sonuçları olduğuna, terörün nasıl önlenebileceğine ve başka ülkelerde dahi terör sorununun yaşandığına dair bilgiler öğrendikleri anlaşılmıştır. Burada, öğrencilerin dersin başında terör sorunuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilken; ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda terörün ne olduğu ne tür eylemlerde buldukları, eylemlerinin sonuçlarının neler olduğu ve bu eylemler karşısında ne gibi önlemlerin alınması gerektiği yönünde tüm detayları öğrendikleri tespit edilmiştir.

KWLH formunun “*Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?*” bölümüne bakıldığında ise; öğrenciler terör sorunuyla ilgili her şeyi araştırma yaparak öğrenebilecekleri görülmüştür. Bunun dışında terör hakkında daha fazla bilgiye; ders çalışarak, internetten bilgi edinerek, dersi dinleyerek, öğretmene sorarak, konuyla ilgili kitap okuyarak, haber ve videolar izleyerek ulaşabilecekleri bilgisi elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin, terör konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere terör anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan

kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin terör anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.52.'de verilmiştir.

Tablo 4.52. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde terörü ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
20 ve üzeri	Bombalı saldırı	23
15-19 arası	Korkutma	18
10-14 arası	Silahlı saldırı	12
	Panik	10
	Tehdit	10
5-9 arası	Şehit	8
	PKK	7
	Can kaybı	6
	Mal kaybı	6
	Güvenlik	5

Terör anahtar kavramıyla ilgili olarak öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi formuna bakıldığında, öğrencilerin terör anahtar kavramını daha çok bombalı saldırı kavramıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Daha sonra sırasıyla; korkutma, silahlı saldırı, panik, tehdit, şehit, PKK, can kaybı, mal kaybı, güvenlik ve ölüm kavramlarını terör anahtar kavramı ile ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Bu durumda, terör sorunu denilince öğrencilerin akıllarına terör örgütleri, eylemlerde kullanılan yöntemler, eylemlerin yapılış amaçları ve sonucunda yaşananlarla ilgili kavramların geldiği anlaşılmaktadır. Terör anahtar kavramı ile ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.6.'da verilmiştir.



Şekil 4.6. Terörle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 20 ve üzeri aralığında terör anahtar kavramıyla bombalı saldırı kavramının; 15 ve 19 aralığında terör anahtar kavramıyla korkutma kavramının; 10 ve 14 aralığında terör anahtar kavramıyla silahlı saldırı, panik ve tehdit kavramlarının; 5 ve 9 aralığında ise terör anahtar kavramıyla can kaybı, mal kaybı, şehit, güvenlik ve PKK kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek amacıyla öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin terör sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmiştir. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.53.’te sunulmuştur.

Tablo 4.53. Öğrencilerin “Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Terörün sonuçları	29
Terörün nedenleri	21
Terörü durdurma yöntemleri	19
Terörün çeşitleri	15
Doğru bilinen yanlışları	3
Terörün özellikleri	2
Terör faaliyetleri	2

Terör sorunuyla ilgili günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında; terörün nedenleri, sonuçları, nasıl durdurulabilecekleri ve kaç çeşit terör örgütünün olduğuna dair bilgiler öğrendikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin; terör hakkında bildikleri çoğu şeyin yanlış olduğu, terörün özellikleri ve ne tür faaliyetler yaptıkları yönünde bilgiler öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin terör sorunuyla ilgili tüm detaylı bilgileri elde ettiklerini göstermektedir.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.54.’te sunulmuştur.

Tablo 4.54. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Yalnızca yasal ürünleri alma	18
Ülkeyi teröre karşı daha çok koruma	9
Terörün para desteğini engelleme	8
Teröre karşı çevreyi bilinçlendirme	5
Vatana daha çok sahip çıkma	5
Birlik olmanın önemini anlama	3
Şiddet yanlısı olanları engelleme	3

Terör sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna ise öğrencilerin, daha çok yasal ürünler almaya karar verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra; teröre karşı ülkeyi daha çok korumaya, terörün para desteğini engellemeye, teröre karşı çevresini bilinçlendirmeye, vatanına daha çok sahip çıkmaya, teröre karşı birlik olmayı daha da önemli görmeye ve şiddet yanlısı olanları engellemeye karar verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin terör sorununu ortadan kaldırmaya yönelik olarak bilinçlendiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen, terör konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun olmasının, terör konusuyla ilgili kazanımlar hakkında bir önceki derste gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının, konuyla ilgili farklı öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının, uygun bir sınıf ortamında demokratik ve özgür bir şekilde dersin işlenmesinin ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, terör konusunu öğrenmeye yönelik ilgi, dikkat ve motivasyonu artırmada olumlu yönde katkıda buldukları gözlemlenmiştir.

4.3.5. Göçün öğretim sürecine ilişkin bulgular

Göç sorununa ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Göç sorunuyla ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve konuyla ilgili olarak neler öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla öncelikle öğrencilerden göç ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.55.’te sunulmuştur.

Tablo 4.55. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) <i>Ne biliyorum?</i> ”	<i>f</i>	“(W) <i>Ne bilmek istiyorum?</i> ”	<i>f</i>
Bazı sebeplerden dolayı insanlar göç eder	14	Göçün nedenleri nelerdir?	14
İnsanlar göç etmeye mecbur kalırlar	14	Göçün sonuçları nelerdir?	14
Göçün farklı türleri vardır	5	Göç sorununun çözüm yolları nelerdir?	11
Göç sorunu hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	16	Göçü durdurma imkânı var mıdır?	7

KWLH formunun “(K) *Ne biliyorum?*” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin çoğunun göç sorunu hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin dışında diğer öğrencilerin ise; insanların bazı sebeplerden dolayı göç ettikleri, insanların göç etmeye mecbur

kaldıkları ve göçün farklı türleri olduğu yönünde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, göç sorunu hakkında öğrencilerin çoğunun bilgi sahibi olmadıkları, bilgi sahibi olan öğrencilerin ise göç sorununun nedenleri ve türleri hakkında sadece yüzeysel olarak bilgi sahibi oldukları, göçün sonuçları ve çözümüne yönelik herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

KWLH formunun “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne bakıldığında ise, bu derste öğrencilerin daha çok; göçün nedenlerini, sonuçlarını ve bu sorunun nasıl çözüleceğini öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, göçlerin durdurulabilir olup olmadığını da öğrenmek istedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin göç sorununun nedenlerine, sonuçlarına ve göç sorununu ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılması gerektiğine ve göçün durdurulup durdurulamayacağına yönelik bilmedikleri tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, göç sorunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Ders öncesi göç sorunuyla ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, öğrencilerin çoğunun göç sorunu hakkında bilgi sahibi olmadığı, bilgi sahibi olanların ise göçün nedenleri ve türlerine yönelik yüzeysel anlamda bilgi sahibi oldukları, bu bağlamda öğrencilerin genel olarak bu soruna dair bilmek istedikleri her şeyi öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bu durum karşısında öğrencilere bu kez de hem göç ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemek hem de göçü daha çok hangi tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amacıyla bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında öğrencilere dağıtılan metafor formunda (EK-5), göç kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin göç kavramını benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.56.’da sunulmuştur.

Tablo 4.56. Öğrencilerin metafor çalışmasında göç kavramını benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Kuş	8
Araba	2
Gezmek	2
Ölüm	2
Diğer	16

Göç kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında, öğrencilerin göçü daha çok; kuş, araba, gezmek ve ölüm benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bunların

dışında öğrenciler, göç kavramını; ampul, ayrılık, bulut, dere, ekonomik kriz, evi olmayan insan, evini kaybetmek, imkânsızlık, iş, kâğıt, para, rüzgâr, şehir, taşınma, yeni yaşam ve yol gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin göç kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları bazı açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Emine: *“Göç kuş gibidir. Çünkü onlar da göç eder.”*

Gökhan: *“Göç araba gibidir çünkü araba da bir başkasına satıldığı zaman göç etmiş olur.”*

Mine: *“Göç gezmek gibidir. Çünkü göç ederken insanlar farklı yerleri görmüş, oraları gezmiş olurlar.”*

Hülya: *“Göç ölüm gibidir. Çünkü bu dünyadan öteki dünyaya gitmek de göçtür.”*

Nazlı: *“Göç para gibidir. Çünkü para da sürekli yer değiştirir.”*

Işıl: *“Göç rüzgâr gibidir. Çünkü rüzgâr da bir yerden bir yere hareket eder.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin göçle ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce öğrencilerin derse karşı dikkatlerini çekmek, ilgi, istek ve meraklarını canlı tutmak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla şöyle bir ifadeye yer verilmiştir:

Bilindiği gibi insanlar bazen gönüllü bazen de gönülsüz olarak, yani zorunlu göç etmek zorunda kalırlar. İnsanları göçe mecbur kılan ise temel ihtiyaçların karşılanamaması, sosyo-ekonomik yönden yetersizlik, bulunduğu ortamdaki güvensizlik, baskı, şiddet, tehdit, saldırı gibi nedenlerdir. İnsanlar bahse konu nedenlere bağlı olarak yerleşim yerlerinden ayrılarak başka bir yerleşim yerine doğru hareket ederler. Bu göç hareketleri, göç edilen yerde bazı olumsuzlukların yaşanmasına neden olurken, bazı olumlu gelişmelerin de yaşanmasına sebep olurlar. Bildiğiniz gibi ülkemize son yıllarda dışarıdan çok sayıda göç olayı olmuştur. Bu göç olayları ülkemize bazı olumlu ve olumsuz gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Ülkemizde ve Dünya üzerinde yaşanan göç hareketinin nedenleri, sonuçları ve ne gibi önlemler alınabileceğini öğrenmek, göçe olan bakış açınızı geliştirmesi bakımından faydalı olacaktır.

Burada, öğrencilerin göçün neden ve sonuçlarıyla ilgili olarak kısa bir bilgi edinmeleri ve göç sorununu çözmek için nasıl önlem alınacağını bilmesinin faydalı olacağı yönünde açıklama yapılarak konunun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilere, bu dersin sonunda

göçün çeşitlerinin neler olduğunu, bunların nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak göçü önlemeye yönelik olarak neler yapmaları gerektiğinin önemini öğrenmiş olacakları söylenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin göç kavramını sadece sözel değil görsel olarak da tanımaları için kavramla ilgili olarak önceden hazırlanmış olan; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste kullanılmış ve konu öğrencilere ayrıntılarıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

PowerPoint sunusunda göç sorunuyla ilgili olarak öncelikle göçün tanımı yapılmıştır. Daha sonra göçün sınıflandırması yapılarak bu göçlerin neden ve sonuçlarına vurgu yapılmıştır. Son olarak insanların göç etmelerini engellemek için yerel ve küresel olarak neler yapılabileceğine dair bilgiler öğrencilere aktarılmıştır.

Göç sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, göç sorunuyla ilgili görseller ve videolar izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Göç sorunuyla ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Göç sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Avrupa sınırında göç krizi derinleşiyor” (URL-11) ve “TRT Haber Ukraynalıların göç yolculuğuna tanıklık etti” (URL-12) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Konu ile ilgili görseller ve videolarda, insanların bazen isteyerek bazen de istemeyerek, mecburiyetten göç etmek zorunda kaldıkları hatırlatılmıştır.

Sonraki aşamada, sınıfta öğrencilerin göç konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlayarak soruna çözüm üretmelerini sağlamak için aktif öğrenme tekniklerinden akvaryum tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Akvaryum tekniği bulguları

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak ve göç sorununu kavramalarını, sorunla ilgili fikirlerini birbirleriyle paylaşarak düşüncelerini değerlendirmelerine imkân sağlamak için aktif öğrenme tekniklerinden akvaryum tekniği (EK-4.15.) uygulanmıştır.

Akvaryum tekniğinin uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “Göç sorununun çözümüne yönelik düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiştir. Konu belirlendikten sonra akvaryum tekniğinin uygulanma aşamasına geçilmiştir. Akvaryum tekniğine göre öncelikle öğrencilerle sınıfta çember oluşturuldu ve çemberin ortasına bir sandalye konuldu. Göç sorununu çözmeye yönelik olarak düşüncesini paylaşmak isteyen öğrenciler sırasıyla sandalyeye oturarak düşüncelerini çemberdeki diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlandı. Çember dışındaki diğer öğrencilerinde gözlemci olarak tartışmayı izlemeleri ve gerektiğinde yorumda bulunmaları istendi. Son olarak göçle ilgili düşünceler özetlenerek göç üzerine nasıl çözümler üretilebileceği sınıfla paylaşılarak diğer öğrencilerinde bilgi eksiklikleri giderilmiş olundu. Etkinlik sonunda öğrencilerin göç sorununun çözümüne yönelik açıklamaları, Tablo 4.57.’de sunulmuştur.

Tablo 4.57. Öğrencilerin göç sorununa yönelik çözüm önerileri.

Göçle ilgili çözüm önerileri	Ekonomik destek sağlama Göç edilen yerlerde sanayiye geliştirme Sağlık, eğitim ve sosyal yaşamla ilgili imkânları sağlama ve bunları geliştirme Tarım ve hayvancılığı geliştirme
------------------------------	---

Akvaryum etkinliği sonunda alınan notlardan hareketle göçe çözüm olarak; göç edilen yerlerde sanayini geliştirilmesi, tarım ve hayvancılığın geliştirilmesi, sağlık, eğitim ve sosyal yaşamla ilgili imkânların sağlanması ve bunların geliştirilmesi, ekonomik desteğin sağlanması gibi çözüm önerileri sunularak öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmiş olundu. Akvaryum tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.15.’te sunulmuştur.



Görsel 4.15. Akvaryum tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

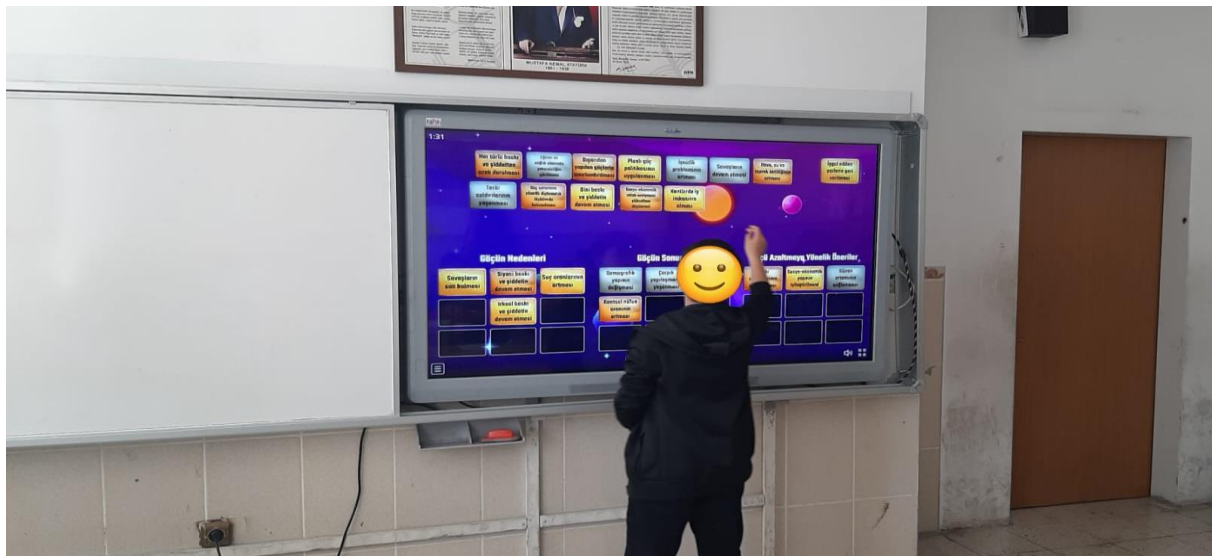
Grup sıralaması etkinliği

Öğrencilerin sınıfta göç konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak amacıyla wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği (EK-4.16.) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek, Görsel 4.16.'da sunulmuştur.



Görsel 4.16. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek görsel.

Grup sıralaması etkinliği ile öğrencilerin göçün nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını doğru kutucuklara yerleştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler hem göçün nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarının ne olduğunu öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmiş oldular. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.17.'de sunulmuştur.



Görsel 4.17. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak gerek araştırmacı gerekse öğretmen tarafından yapılan gözlemlerde; göç ile ilgili olarak ders içerisinde uygulanan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik istek ve motivasyonlarının arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf ortamında yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve birbirlerine karşı olan saygılarının arttığı gözlemlenmiştir.

Göç sorunuyla ilgili olarak ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak için dersin sonunda öğrencilere balık kılıcı etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Balık kılıcı etkinliği bulguları

Öğrencilere göç sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmenle karar verilen balık kılıcı (EK-4.14.) etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan balık kılıcı etkinliğiyle öğrencilerin göçün ana nedenleri ve alt nedenleri hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin göçün nedenleriyle ilgili düşünceleri, Tablo 4.58.'de verilmiştir.

Tablo 4.58. Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde öğrencilerin göçle ilgili düşünceleri.

Göçün ana nedenleri	Göçün alt nedenleri
Siyasi	Siyasi düşünceler, özgür düşünce, savaş, terör, baskılar, korku, tehdit, saldırı, çatışma, iç savaş, arazi anlaşmazlığı, ırkçılık ve kan davası.
Ekonomik	Para kazanmak, işsizlik, gelir elde etme, parasızlık, ekonomik kriz, nüfus artışı, iş bulmak, iyi bir yaşam, açlık, çalışma hayatı, imkânsızlıklar ve turizm.
Sosyal	Sosyal aktiviteler, eğlenmek, tatil, eğitim, sağlık, beyin göçü, din, imkânsızlıklar, iş bulmak, iyi bir yaşam, spor ve töre cinayeti.
Doğal	Deprem, sel, fırtına, çığ, heyelan, susuzluk, açlık ve tsunami.
Kültürel	Turizm, eğitim, sosyal aktivite, spor, sağlık, baskı ve töre.
Askeri	Terör, savaş, ölüm, çatışma, saldırı ve korku.
Dini	Baskı, saldırı ve tehdit.
Eğitim	Beyin göçü, araştırmak ve okumak.
Sağlık	Hastane, salgın hastalık ve tedavi.
Ulaşım	Metro, otobüs ve ulaşım kolaylığı.

Uygulanan balık kılıcı etkinliğinde, öğrencilerin göçün ana nedenleri ve alt nedenlerine dair düşünceleri aşağıda verilmiştir:

Siyasi nedene bağlı alt nedenler: *“Siyasi düşünceler, özgür düşünce, savaş, terör, baskılar, korku, tehdit, saldırı, çatışma, iç savaş, arazi anlaşmazlığı, ırkçılık ve kan davasıdır.”*

Ekonomik nedene bağlı alt nedenler: *“Para kazanmak, işsizlik, gelir elde etmek, parasızlık, ekonomik kriz, nüfus artışı, iş bulmak, iyi bir yaşam kurma düşüncesi, açlık, çalışma hayatı, imkânsızlıklar ve turizmdir.”*

Sosyal nedene bağlı alt nedenler: “Sosyal aktiviteler, eğlenmek, tatil yapmak, eğitim, sağlık, beyin göçü, din, imkânsızlıklar, iş bulmak, iyi bir yaşam hayali, spor ve töre cinayetidir.”

Doğal nedene bağlı alt nedenler: “Deprem, sel, fırtına, çığ, heyelan, susuzluk, açlık ve tsunamidir.”

Kültürel nedene bağlı alt nedenler: “Turizm, eğitim, sosyal aktivite, spor, sağlık, baskı ve töredir.”

Askeri nedene bağlı alt nedenler: “Terör, savaş, ölüm, çatışma, saldırı ve korkudur.”

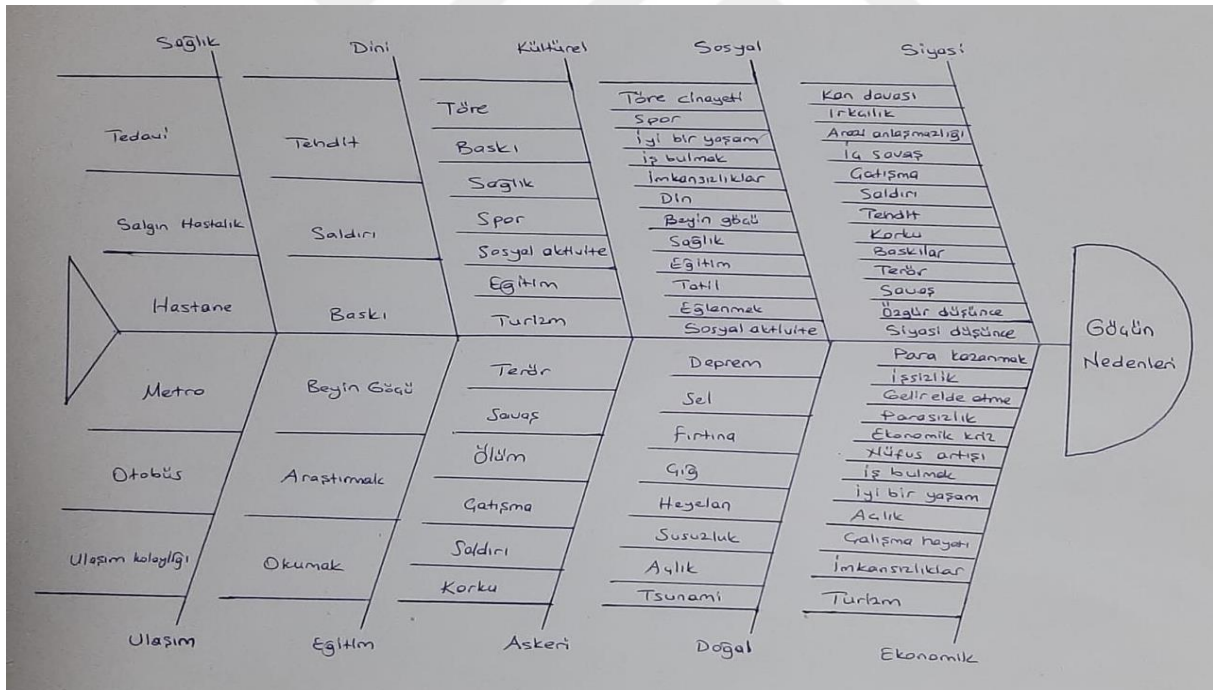
Dini nedene bağlı alt nedenler: “Baskı, saldırı ve tehdittir.”

Eğitim nedenine bağlı alt nedenler: “Beyin göçü, araştırmak ve okumaktır.”

Sağlık nedenine bağlı alt nedenler: “Hastane, salgın hastalık ve tedavidir.”

Ulaşım nedenine bağlı alt nedenler: “Metro, otobüs ve ulaşım kolaylığıdır.”

Öğrencilerin göçün nedenleriyle ilgili düşüncelerini gösteren balık kılıçlığı etkinliği, Şekil 4.7.’de verilmiştir.



Şekil 4.7. Öğrencilerin balık kılıçlığı etkinliğinde göçün nedenleriyle ilgili düşünceleri.

Göç sorununa ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında göç sorunu hakkında öğrencilerin ne bildiklerini ve ne öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden göç ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.59.’da sunulmuştur.

Tablo 4.59. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	<i>f</i>	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	<i>f</i>
Göçün boyutları	25	Araştırma	9
Göçün nedenleri	23	İnternet taraması	6
Göçün sonuçları	23	Konuyla ilgili kitap okuma	6
Göçü önleme ve çözüm yolları	21	Dersi dinleme	3
Göçün çeşitleri	19	Öğretmene sorma	3
		Ders çalışma	2
		Konuyla ilgili dergi okuma	1
		Haber izleme	1
		Konu tekrarı yapma	1
		Video izleme	1

Göç sorunu için hazırlanan KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, genel olarak öğrencilerin; göçün boyutları, nedenleri, sonuçları, nasıl önlenebileceği, çözüm yollarının ne olduğu ve göç çeşitleri hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Burada, öğrenciler dersin başında göç sorunuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değillerken; ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda göçü ve göçün türlerini, göçün nedenlerini, sonuçlarını ve göç sorunu karşısında ne gibi önlemler alınması gerektiğini tüm detaylarıyla öğrendikleri belirlenmiştir.

KWLH formunda yer alan “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” sorusuna verilmiş olan cevaplara bakıldığında ise öğrencilerin; göç sorunuyla ilgili daha fazla bilgiyi araştırarak, internetten bilgi edinerek, dersi dinleyerek, öğretmene sorarak, ders çalışarak, konu tekrarı yaparak, konuyla ilgili kitap ve dergi okuyarak, haber ve videolar izleyerek daha fazla bilgi edinebilecekleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin, göç konusunda daha fazla bilgi ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalığı kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere göç anahtar kavramı ile ilgili olarak akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin göç anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.60.’da verilmiştir.

Tablo 4.60. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde göçü ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
20 ve üzeri	Beyin göçü	24
15-19 arası	Dış göç	17
	İç göç	17
	Zorunlu göç	15
10-14 arası	İşsizlik	14
	Taşınma	10
	Yoksulluk	10
5-9 arası	Gönüllü göç	8
	Mevsimlik göç	8
	İyi bir yaşam	7
	Nüfus artışı	7
	Parasızlık	7
	Sanayileşme	7
	Savaş	6
Ekonomik kriz	5	

Göç anahtar kavramı ile ilgili olarak öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi formuna bakıldığında, öğrencilerin göç anahtar kavramını daha çok beyin göçü kavramıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla; dış göç, iç göç, zorunlu göç, işsizlik, taşınma, yoksulluk, gönüllü göç, mevsimlik göç, iyi bir yaşam, nüfus artışı, parasızlık, sanayileşme, savaş ve ekonomik kriz kavramlarıyla göç anahtar kavramını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum da öğrenciler göç denilince akıllarına göçün türleri, neden göç edildiği ve göçün sonucunda ne olacağı ile ilgili kavramların geldiği anlaşılmıştır. Göç anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.8.'de verilmiştir.



Şekil 4.8. Göçle ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 20 ve üzeri aralığında göç anahtar kavramıyla beyin göçü kavramının; 15 ve 19 aralığında göç anahtar kavramıyla iç göç, dış göç ve zorunlu göç kavramlarının; 10 ve 14 aralığında göç anahtar kavramıyla ilişkilendirilen beyin göçü, iç göç, dış göç ve zorunlu göç kavramlarının işsizlik, taşınma ve yoksulluk kavramlarıyla; 5 ve 9 aralığında ise göç anahtar kavramıyla gönüllü göç ve mevsimlik göç kavramlarının

ilişkilendirildiği görülmektedir. Yine bu kavramların yanı sıra ortaya çıkan; iyi bir yaşam, nüfus artışı, savaş, parasızlık, sanayileşme ve ekonomik kriz kavramlarının, göç anahtar kavramıyla ilişkilendirilen beyin göçü, iç göç, dış göç, zorunlu göç, gönüllü göç ve mevsimlik göç kavramlarıyla ilişkilendirildikleri görülmektedir. Ayrıca göç anahtar kavramıyla ilişkilendirilen mevsimlik göç kavramının işsizlik ve yoksulluk kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliğini değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin göç sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.61.’de sunulmuştur.

Tablo 4.61. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Göçün nedenleri	23
Göçün sonuçları	22
Göçün önleme yolları	19
Göçün çeşitleri/türleri	18
Göçle birlikte nüfusun azaldığı	4
Göçün olumlu ve olumsuz yönleri	2

Göç sorunuyla ilgili günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrenciler genel olarak; insanların neden göç ettikleri, göçün sonuçları, göçün nasıl önlenebileceği, göçün çeşitleri/türleri, göçle birlikte nüfusun azaldığı ve göçün hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu yönünde bilgiler elde ettiklerine dair cevaplar verdikleri görülmüştür. Burada öğrenciler, göçün nedenlerine, sonuçlarına ve nasıl önlenebileceğine dair bilgiler edindiklerine vurgu yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.62.’de verilmiştir.

Tablo 4.62. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Göçü engellemeye çalışma	20
Göç edenlere yardım etme	15
Göç edenlere hoşgörülü davranma	12
Üretimi artırma	2
Doğru bilgiler öğrenme	1

Göç sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin daha çok; göçü engellemeye, göç edenlere yardım etmeye ve göç edenlere hoşgörülü davranmaya karar verdikleri, bunların yanı sıra buldukları yerde üretimi artırmaya ve göçle ilgili olarak daha fazla doğru bilgiyi öğrenmeye karar verdikleri anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin, göçü engellemeye yönelik eylemlerde bulunmaya ve göç edenlere karşı yardımsever ve hoşgörülü olmaya karar verdiklerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen, göç konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun şekilde hazırlanmasının, göç konusuyla ilgili kazanımlar hakkında öğrencilerin bir önceki derste haberdar edilmelerinin, derse uygun öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının göç konusunu öğrenmeye yönelik olumlu katkılar sundukları gözlemlenmiştir. Yine, demokratik ve özgür bir sınıf ortamında dersin işlenmesinin, konuya ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, göç konusunu öğrenmeye yönelik ilgi, dikkat ve güdülenmişliği artırma yönünden olumlu etkiye buldukları gözlemlenmiştir.

4.3.6. Küresel ısınmanın öğretim sürecine ilişkin bulgular

Küresel ısınma sorununa ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak etkinliklere geçmeden önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve neler öğrenmek istediklerini ortaya koymak için öğrencilerden öncelikle küresel ısınma ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) *Ne biliyorum?*” ve “(W) *Ne bilmek istiyorum?*” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.63.’te sunulmuştur.

Tablo 4.63. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Dünya ısısının giderek artmasına neden olur.	5	Küresel ısınmanın nedenleri	23
Buzullar hızla erimeye başlar.	3	Küresel ısınmayı önleme yöntemleri	23
Canlıların zarar görmesine neden olur.	3	Küresel ısınmanın sonuçları	21
İnsanlar küresel ısınmaya neden olur.	2	Küresel ısınmayla ilgili her şeyi	6
Zehirli gazlar küresel ısınmayı artırır.	2		
Ağaçlandırma yapma küresel ısınmayı yavaşlatır.	1		
Küresel ısınma hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim.	20		

KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin genel olarak küresel ısınma sorunuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Küresel ısınma sorunu hakkında bilgi sahibi olanların ise; dünyanın giderek ısındığı, buzulların hızla erimeye başladığı, canlıların zarar gördüğü, küresel ısınmaya insanların neden olduğu, zehirli gazların küresel ısınmayı artırdığı ve küresel ısınmayı yavaşlatmak için ağaçlandırma yapmak gerektiği yönünde bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin çoğunluk olarak küresel ısınma hakkında bilgi sahibi olmadıkları; bilgi sahibi olan öğrencilerin ise küresel ısınma sorununun nedenleri, sonuçları ve önlemek için ne gibi tedbirler alınması gerektiği yönünde kısmen bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin daha çok; küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları, küresel ısınmayı azaltmak ve durdurmak için neler yapılması gerektiği ve bunların yanı sıra, küresel ısınmayla ilgili her şeyi öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin küresel ısınma sorununun nedenlerine, sonuçlarına ve bu sorunu ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılması gerektiğine yönelik bilmedikleri tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, küresel ısınma sorunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Ders öncesi küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak uygulanan KWLH formunda, öğrencilerin bazılarının küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine dair yüzeysel olarak bilgi sahibi oldukları, ancak çoğu öğrencinin bu sorun hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu yüzden öğrencilerin genel olarak küresel ısınma sorunu hakkında bilinmesi gereken tüm bilgileri öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Eldeki bulgulara dayanarak bu kez öğrencilerin, hem küresel ısınmayla ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi hem de küresel ısınma kavramını daha çok hangi tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amaçlı bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanan metafor formunda (EK-5), öğrencilerden küresel ısınma kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarıyla ilgili açıklama yapmaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin küresel ısınma kavramını benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.64.'te sunulmuştur.

Tablo 4.64. Öğrencilerin metafor çalışmasında küresel ısınma kavramını benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Dondurma	3
Kardan adam	3
Soba	3
Batarya	2
Dünyanın sonu	2
Silgi	2
Diğer	15

Küresel ısınma kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında, öğrencilerin küresel ısınmayı daha çok; dondurma, kardan adam, soba, batarya, dünyanın sonu ve silgi benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrenciler, küresel ısınma kavramını; araba motoru, atıklar, balon, dolar, elma, fırın, kirlilik, lamba, mum, ölüm, sel, su buharı, terleme, tsunami ve zarar vermek gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin küresel ısınma kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

İkranur: *“Küresel ısınma dondurma gibidir. Çünkü dondurma sıcakta erir, soğukta erimez. Buzullar da sıcakta erir, soğukta erimez.”*

Gökhan: *“Küresel ısınma kardan adam gibidir. Çünkü kardan adam sıcaklarda erir ve yok olur.”*

Cihan: *“Küresel ısınma soba gibidir. Çünkü ne kadar yakarsak o kadar ısınır.”*

Nazlı: *“Küresel ısınma batarya gibidir. Çünkü batarya da bozulunca patlar.”*

Kübra: *“Küresel ısınma silgi gibidir. Çünkü ne kadar çok kullanırsak o kadar erkenden Dünyayı yok ederiz.”*

Ahmet: *“Küresel ısınma fırın gibidir. Çünkü Dünya da fırın gibi ısınıyor.”*

Hülya: *“Küresel ısınma mum gibidir. Çünkü ısındıkça mum da zamanla biter.”*

Dursun: *“Küresel ısınma lamba gibidir. Çünkü lamba ısındıkça patlar.”*

Ömer: *“Küresel ısınma balon gibidir. Çünkü aşırı şiştiğinde patlar.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin küresel ısınmayla ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce derse olan ilgi ve dikkatlerini çekmek amacıyla öğrencilere şöyle bir açıklamada bulunulmuştur:

İnsanoğlunun var olduğu günden beri yaşamı kolaylaştırmak adına bilim ve teknolojideki ilerlemeleri, sanayinin gelişmesine neden olmuştur. Sanayinin gelişmesiyle beraber artan insan faaliyetleri, atmosfere salınan sera gazlarının miktarlarında artışa neden olmuştur. Sera gazlarındaki artış küresel ısınmayı hızlandırmış ve bunun sonucunda da yeryüzünde önemli küresel sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Daha sonra, öğrencilerin derse olan isteklerini ve meraklarını pekiştirmek, güdülenmişlik düzeylerini artırmak amacıyla şu sözlere yer verilmiştir:

Özellikle sanayileşme süreciyle hız kazanan küresel ısınma, temelde insan faaliyetlerine bağlı olarak atmosfere salınan zararlı gazların insan yaşamı için gerekli olan sera gazlarının değerlerini artırmasıyla ortaya çıkar. Küresel ısınmanın artmasıyla beraber yeryüzünde yaşanan olumsuzluklarda (iklim değişikliği, kuraklık, sıcak hava dalgası, çölleşme, susuzluk gibi) giderek çoğalmaya başlamaktadır. Bu noktada, küresel ısınmaya neden olan unsurların göz önüne alınarak yaşama yön verilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden, küresel ısınmanın nedenlerini, sonuçlarını ve küresel ısınmayı yavaşlatmaya veya azaltmaya yönelik olarak neler yapılabileceğini öğrenmek, sürdürülebilir dünya bilincini kazanmada faydalı olacaktır.

Burada öğrencilere, küresel ısınmanın neden ve sonuçlarıyla ilgili olarak kısa bir bilgi edinmeleri ve küresel ısınma sorununu çözmek için neler yapabileceklerini öğrenmenin faydalı olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilere, bu dersin sonunda küresel ısınmanın nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak küresel ısınmayı önlemeye yönelik olarak neler yapılabilecekleri bilincini kazanmış olacakları söylenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak ve konuyu hem sözel hem de görsel olarak tüm ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek için önceden hazırlanmış olan; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur.

PowerPoint sunusunda küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak öncelikle küresel ısınmanın ne anlama geldiği açıklanmıştır. Daha sonra küresel ısınmanın artışına neden olan

unsurlara değinilmiştir. Sonrasında küresel ısınmanın sonuçlarına ve bu sorunu ortadan kaldırmak veya yavaşlatmak için neler yapılabileceğine dair öğrencilere bilgiler aktarılmıştır.

Küresel ısınma sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, küresel ısınma sorunuyla ilgili görseller ve videolar izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Küresel ısınma sorunuyla ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Yerküre ısınıyor, iklim değişiyor: Dünya felakete mi koşuyor?” (URL-13) ve “Dünya ateşten çembere mi yaklaşıyor?” (URL-14) başlıklı videolar ise, akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Öğrencilere küresel ısınmayla ilgili görseller ve videolarda, küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve bu sorunu engellemeye veya yok etmeye yönelik neler yapılması gerektiğine yönelik bilgiler verildiği hatırlatılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin sonraki aşamasında, sınıfta öğrencilerin küresel ısınma konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek, görüşlerini birbirleriyle paylaşmalarına ve düşüncelerini değerlendirmelerine imkân sağlamak, sorunla ilgili çözüm önerilerini karşılaştırmak ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için aktif öğrenme tekniklerinden pazaryeri tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

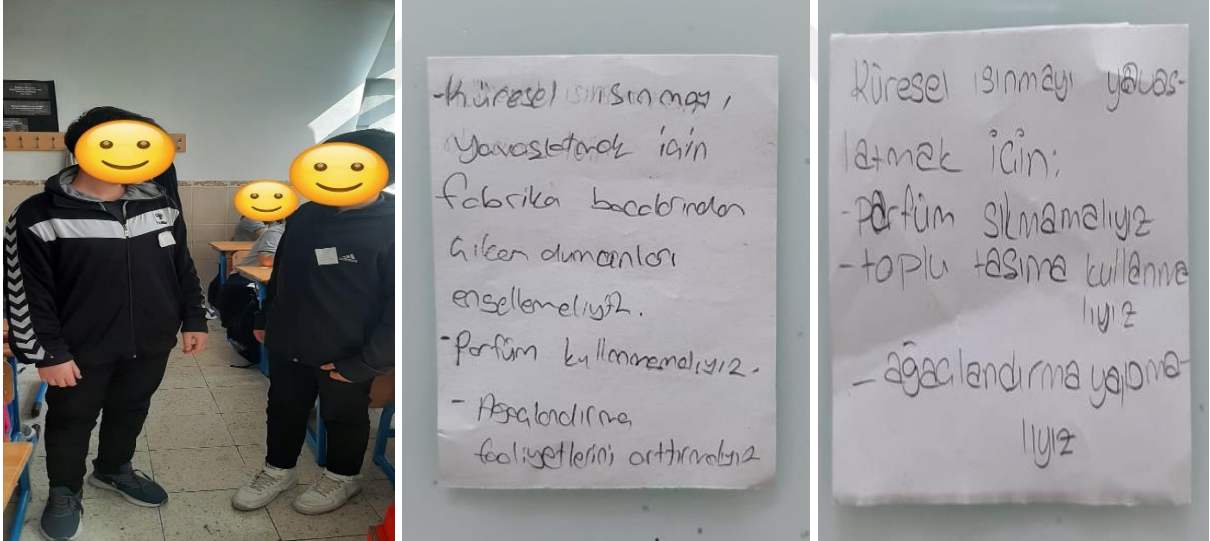
Pazaryeri tekniği bulguları

Pazaryeri tekniğinin (EK-4.18.) uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “*Küresel ısınmayı yavaşlatmak için neler yapılabilir?*” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiştir. Daha sonra önceden hazırlanmış küçük kâğıt parçaları öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden soruya verdikleri cevapları, konuyla ilgili varsa sorularını veya görüşlerini dağıtılan kâğıda yazmaları ve yakalarına asmaları istenmiştir. Sonrasında yakalarına astıkları yazıları diğer arkadaşlarının da görebileceği şekilde sınıf içerisinde dolaşmaları ve iki taraflı olarak kâğıtları değişmeleri istenmiştir. Bu değişimlerin fazlaca yapılmasına özen gösterilmiştir. Süreç sonunda öğrencilere neden değişiklik yaptıklarını sınıfla paylaşmaları istendi. Böylece küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik geliştirilen çözüm önerilerinin sınıfla paylaşılmasıyla öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmiş oldu. Etkinlik sonunda öğrencilerin küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik çözüm önerileri, Tablo 4.65.’te sunulmuştur.

Tablo 4.65. Öğrencilerin küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik çözüm önerileri.

Çözüm önerileri	Ağaçlandırma yapma Bireysel araç kullanımını azaltma Çevre dostu fabrikalar inşa etme Çevreyi kirletmeme Deodorant kullanmama Fabrika bacalarına ve araba egzozlarına filtre takma Geri dönüşümlü ürünler tercih etme Hava kirliliğini azaltma Sera gazı, metan gazı gibi atık gazları dışarıya vermeme Toplu taşıma araçlarını kullanma
-----------------	---

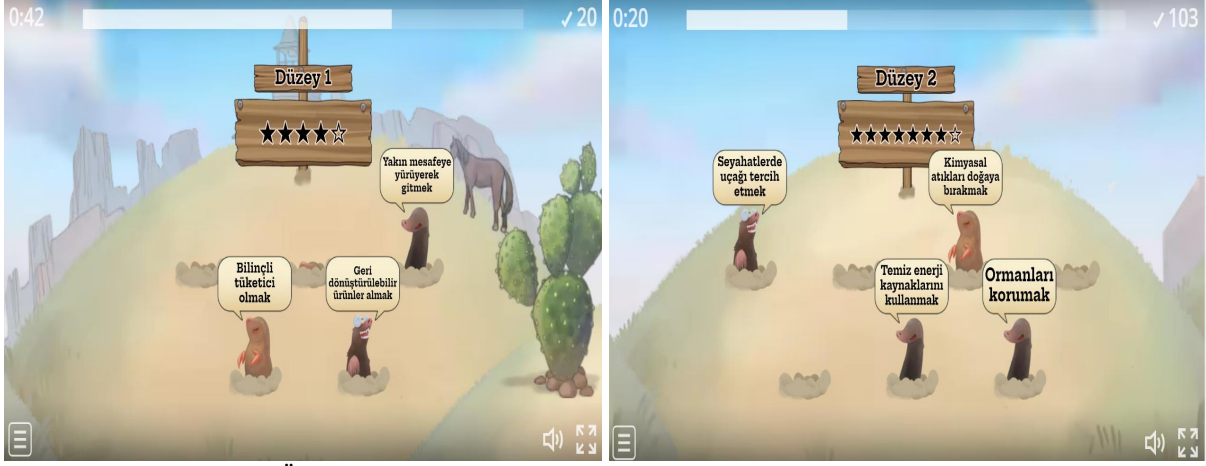
Uygulanan pazaryeri tekniği sonrası, öğrencilerin küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik olarak; ağaçlandırma yapmak, çevreyi kirletmemek, geri dönüşümlü ürünler tercih etmek, bireysel araç kullanımını azaltmak, toplu taşıma araçlarını kullanmak gibi çözüm önerileri sundukları anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra; çevre dostu fabrikalar kurmak, fabrika bacalarına ve araba egzozlarına filtre takmak, hava kirliliğini azaltmak, sera gazı, metan gazı gibi atık gazları dışarıya vermemek ve deodorant kullanmamak gibi çözüm önerilerinde buldukları görülmüştür. Pazaryeri tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.18.'de sunulmuştur.



Görsel 4.18. Pazaryeri tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Köstebek vurmaca etkinliği

Öğrencilerin küresel ısınma konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini gidermek için wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliği (EK-4.19) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek görseller, Görsel 4.19.'da sunulmuştur.



Görsel 4.19. Öğrencilere uygulanan köstebek vurmaca etkinliğiyle ilgili örnek görseller.

Köstebek vurmaca etkinliği ile öğrencilerin küresel ısınmayı azaltmak için yapılması gerekenlerden doğru olanları vurmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler hem küresel ısınmayı azaltmak için yapılması gereken en doğru davranışların neler olduğunu öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmişlerdir. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.20.'de sunulmuştur.



Görsel 4.20. Köstebek vurmaca etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Araştırmacı ve öğretmen tarafından öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak yapılan gözlemlerde; küresel ısınma ile ilgili olarak ders içerisinde uygulanan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik ilgi, dikkat ve güdülenmişlik düzeylerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri görülmüştür. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine saygılı olma ve iş birliği yapma becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Dersin sonunda, küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak amacıyla öğrencilere yapılandırılmış grid etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Yapılandırılmış grid etkinliği bulguları

Öğrencilere küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen yapılandırılmış grid etkinliği (EK-4.17.) uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğiyle; küresel ısınmayı artıran unsurları, küresel ısınmanın olası sonuçlarını, küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik alınabilecek önlemleri öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğinde sorulara uygun kutucukların bulunarak mantıksal sıralama yapılması sonucunda 10 puan olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.66.'da verilmiştir.

Tablo 4.66. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar.

Sorular	Öğrenci Sayısı	Puanlar
1. Küresel ısınmayı artıran unsurlar nelerdir?	24	10
	6	8
2. Küresel ısınmanın olası sonuçları nelerdir?	24	10
	6	8
3. Küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik alınabilecek önlemler nelerdir?	27	10
	3	8

Küresel ısınmayla ilgili olarak uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğinde, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde; 1. sorudan (*Küresel ısınmayı artıran unsurlar nelerdir?*) 24 öğrencinin 10 puan aldığı, 6 öğrencinin ise 8 puan aldığı görülmüştür. 2. sorudan (*Küresel ısınmanın olası sonuçları nelerdir?*) 24 öğrencinin 10 puan aldığı, 6 öğrencinin ise 8 puan aldığı anlaşılmıştır. 3. sorudan (*Küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik alınabilecek önlemler nelerdir?*) ise 27 öğrencinin 10 puan aldığı, 3 öğrencinin ise 8 puan aldığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin genel olarak küresel ısınma konusunu çok iyi öğrendiklerini göstermektedir.

Küresel ısınma sorununa ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında küresel ısınma sorunu ile ilgili olarak öğrencilerin ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini belirlemek amacıyla uygulanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek amacıyla yönelik olarak uygulanmıştır.

Öğrencilerden küresel ısınma ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.67.’de sunulmuştur.

Tablo 4.67. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
Sanayileşmenin etkisinin olduğu	21	Araştırma	9
Küresel ısınmaya karşı bilinçli olmak gerektiği	20	İnternet taraması	7
Dünyanın giderek ısındığı	18	Kitap okuma	5
İnsanların etkisinin olduğu	18	Haber izleme	4
İklimleri değiştirdiği	17	Televizyondan takip etme	4
Toplu taşıma araçlarını kullanmak gerektiği	13	Öğretmene sorma	3
Çöpleri ayrıştırmak gerektiği	12	Belgesel izleme	2
Doğayı korumak gerektiği	11	Ders çalışma	2
Küresel ısınmanın sebepleri/nedenleri	11	Dersi dinleme	2
Küresel ısınmanın sonucunda nelerin yaşandığı	11	Konu tekrarı yapma	2
Küresel ısınmanın nasıl engelleneceği	9	Dergi inceleme	1
Yakın yerlere yürüyerek gitmek gerektiği	8		
Fazla tüketimin önüne geçerek engellenebileceği	6		
Fosil yakıt kullanımının küresel ısınmayı artırdığı	6		
İhtiyacı olan ürünleri almak gerektiği	6		
Küresel ısınmaya karşı ağaçlandırma yapmak gerektiği	6		
Sera gazlarının artmasının küresel ısınmayı artırdığı	6		
Buzulların erimesine neden olduğu	5		
Çölleşmeyi artırdığı	5		
Kuraklığa neden olduğu	4		
Bireysel araç kullanmanın küresel ısınmayı artırdığı	3		
Doğal afetlere neden olduğu	3		
Hayvan neslinin tükenmesine neden olduğu	2		
Çevre kirliliğinin küresel ısınmaya neden olduğu	1		
Fabrika bacalarına filtre takılması gerektiği	1		
Gereksiz yere enerji harcamamak gerektiği	1		
Temiz enerji kullanmak gerektiği	1		

KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında, öğrenciler daha çok; küresel ısınmada sanayileşmenin etkisi olduğu, küresel ısınmaya karşı bilinçli olmak gerektiği, dünyanın giderek ısındığı, küresel ısınmada insanların etkisi olduğu ve küresel ısınmanın iklimleri değiştirdiği yönünde bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra; küresel ısınmanın sebeplerini/nedenlerini, sonucunda neler yaşandığını ve küresel ısınmanın nasıl engelleneceğine dair bilgiler öğrendikleri belirlenmiştir. Yine öğrenciler bu ders sayesinde; sera gazlarının, çevre kirliliğinin, fosil yakıt kullanımının, bireysel araç kullanımının küresel ısınmaya neden olduğunu, bunun sonucunda buzulların erimeye başladığı, çölleşmenin ve kuraklığın arttığı, doğal afetlere, hayvan neslinin tükenmesine neden olduğunu öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu derste; toplu taşıma araçlarını kullanmanın, yakın yerlere yürüyerek

gitmenin, çöpleri ayrıştırmanın, fazla tüketimin önüne geçmenin, ihtiyaç duyulan ürünleri almanın, ağaçlandırma yapmanın, doğayı korumanın, fabrika bacalarına filtre takmanın, gereksiz yere enerji harcamamanın ve temiz enerji kullanmanın küresel ısınmayı yavaşlattığına dair bilgiler edindikleri görülmüştür. Burada, öğrencilerin dersin başında küresel ısınma sorunuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilken; ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda küresel ısınmanın nedenlerini, sonuçlarını ve küresel ısınma sorununu yavaşlatmak veya ortadan kaldırmak için ne gibi önlemler alınması gerektiğini tüm detaylarıyla öğrendikleri anlaşılmaktadır.

KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne bakıldığında ise küresel ısınma sorunuyla ilgili bütün bilgileri araştırma yaparak, internetten bilgi edinerek, kitap ve dergi okuyarak, haber ve belgesel izleyerek, televizyondan bakarak, öğretmene sorarak, ders çalışarak, dersi dinleyerek ve konu tekrarı yaparak öğrenebilecekleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin, küresel ısınma konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalığı kazandıklarını ortaya koymaktadır.

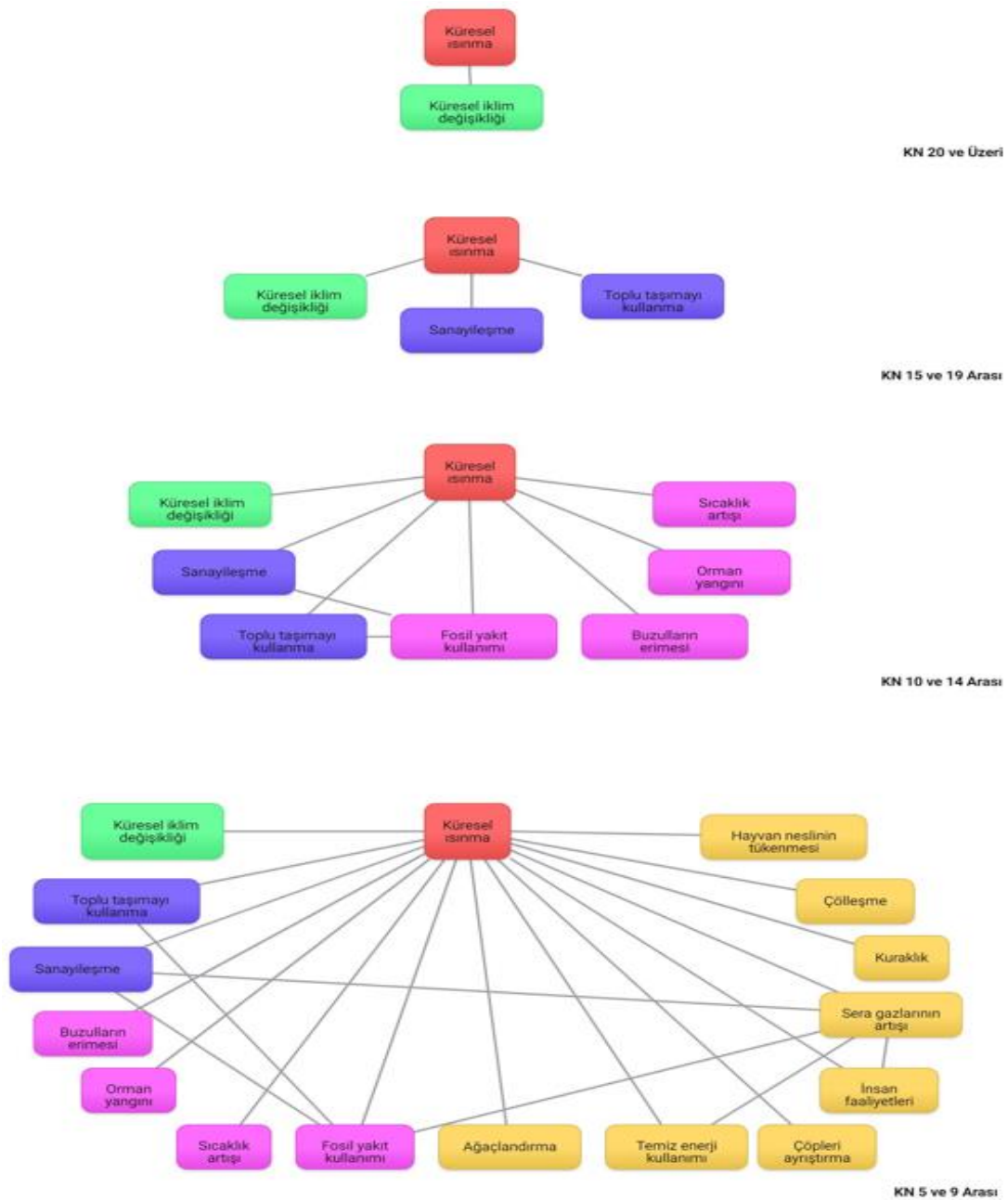
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili olarak yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere küresel ısınma anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin küresel ısınma anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.68.’de verilmiştir.

Tablo 4.68. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde küresel ısınmayı ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
20 ve üzeri	Küresel iklim değişikliği	21
15-19 arası	Sanayileşme	17
	Toplu taşımayı kullanma	15
10-14 arası	Fosil yakıt kullanımı	13
	Orman yangını	11
	Buzulların erimesi	10
	Sıcaklık artışı	10
5-9 arası	Çölleşme	9
	Kuraklık	9
	İnsan faaliyetleri	8
	Ağaçlandırma	7
	Hayvan neslinin tükenmesi	7
	Çöpleri ayrıştırma	6
	Sera gazlarının artışı	6
	Temiz enerji kullanımı	6

Uygulanan kelime ilişkilendirme testi formunda, öğrencilerin küresel ısınma anahtar kavramıyla ilgili olarak daha çok küresel iklim değişikliği kavramını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Daha sonra sırasıyla; sanayileşme, toplu taşımayı kullanma, fosil yakıt kullanımı, orman yangını, buzulların erimesi, sıcaklık artışı, çölleşme, kuraklık, insan faaliyetleri, ağaçlandırma, hayvan neslinin tükenmesi, çöpleri ayrıştırma, sera gazlarının artışı ve temiz enerji kullanımı kavramlarını küresel ısınma anahtar kavramıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu durumda küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve çözüm önerilerine yönelik kavramların daha çok öğrencilerin akıllarına geldiği ortaya çıkmaktadır. Küresel ısınma anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.9.'da verilmiştir.



Şekil 4.9. Küresel ısınmayla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 20 ve üzeri aralığında küresel ısınma anahtar kavramıyla küresel iklim değişikliği kavramının; 15 ve 19 aralığında küresel ısınma anahtar kavramıyla sanayileşme ve toplu taşımayı kullanma kavramlarının; 10 ve 14 aralığında küresel ısınma anahtar kavramının fosil yakıt kullanımı, buzulların erimesi, orman yangını ve sıcaklık artışı kavramlarıyla ve ayrıca küresel ısınma kavramıyla ilişkilendirilen fosil yakıt kullanımı kavramının da sanayileşme ve toplu taşımayı kullanma kavramlarıyla ilişkilendirildiği; 5 ve 9 aralığında ise küresel ısınma anahtar kavramıyla hayvan neslinin tükenmesi, çölleşme, kuraklık, sera gazlarının artışı, insan faaliyetleri, çöpleri ayrıştırma, temiz enerji kullanımı ve ağaçlandırma kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca bu aralıkta, küresel ısınma anahtar kavramıyla ilişkilendirilen sera gazı artışı kavramının insan faaliyetleri, fosil yakıt kullanımı, sanayileşme ve temiz enerji kullanımı kavramlarıyla ilişkilendirildikleri görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin küresel ısınma sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmiştir. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.69.’da sunulmuştur.

Tablo 4.69. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Küresel ısınmanın nedenleri	25
Küresel ısınmayı durdurma ve önlemenin yolları	21
Küresel ısınmanın sonuçları	17
Sanayinin gelişmesinin küresel ısınmadaki rolü	11
Küresel ısınmada insan faktörünün etkisi	5
Doğal çevreye verilen zararların küresel ısınmaya etkisi	4
Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın önemi	4

Küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin daha çok; küresel ısınmanın nedenlerini, sonuçlarını ve küresel ısınmanın nasıl önlenilebileceğini

öğrendikleri yönünde bilgi edindikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra bu derste; insanın, sanayileşmenin ve doğal çevreye zarar vermenin küresel ısınmaya etkisi, ayrıca küresel ısınmaya karşı yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın önemine dair bilgiler edindikleri belirlenmiştir. Burada öğrencilerin; küresel ısınmanın neden kaynaklandığı, sonucunda neler yaşandığı ve küresel ısınmayı yavaşlatmak veya durdurmak için neler yapılabileceğine dair bilgiler öğrendikleri ortaya çıkmaktadır.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.70.’de verilmiştir.

Tablo 4.70. Öğrencilerin “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Küresel ısınmayı azaltacak davranışlarda bulunma	27
Doğayı daha fazla koruma	23
Çöpleri ayrıştırma	15
Ağaç dikme	13
Çevre konusunda daha bilinçli davranma	13
Geri dönüşüme önem verme	11
Küresel ısınmaya karşı çevreyi uyarma	7
Yürüyüş yapma	7
Fosil yakıt kullanımını azaltma	6
İhtiyacı olanları alma	6
Daha az deodorant ve parfüm kullanma	5
Gereksiz yanan ışıkları söndürme	4
Temiz enerji kullanma	6
Kuraklığa dikkat etme	1

Küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna ise öğrencilerin; küresel ısınmayı azaltacak davranışlar yapmaya, doğayı daha fazla korumaya, çöpleri ayrıştırmaya, ağaç dikmeye, çevre konusunda daha bilinçli davranmaya ve geri dönüşüme önem vermeye karar verdikleri anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin bu dersten sonra; küresel ısınmaya karşı çevrelerini uyardı, küresel ısınmayı engellemek veya ortadan kaldırmak için yürümeye, fosil yakıt kullanımını azaltmaya, ihtiyacı olanları almaya, daha az parfüm ve deodorant kullanmaya, gereksiz yanan ışıkları söndürmeye, temiz enerji kullanmaya ve kuraklığa dikkat etmeye karar verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilerin küresel ısınmayı önlemeye yönelik daha dikkatli ve duyarlı olarak hareket etmeye ve çevrelerini de bu doğrultuda uyardı karar verdiklerini göstermektedir.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen tarafından küresel ısınma konusuyla ilgili olarak yapılan gözlemlerde; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun şekilde hazırlanmasının, küresel ısınma konusuyla ilgili kazanımlar hakkında öğrencilerin bir önceki derste haberdar edilmelerinin, derse uygun öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının, küresel ısınma konusunu öğrenmeye olumlu yönde katkıda buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla açıkladıkları demokratik ve özgür bir sınıf ortamında dersin işlenmesinin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, küresel ısınma konusunu öğrenmeye olumlu katkı sundukları gözlemlenmiştir.

4.3.7. Salgın hastalıkların öğretim sürecine ilişkin bulgular

Salgın hastalıklara ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Salgın hastalıklar sorunuyla ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymak ve bu sorunla ilgili neler öğrenmek istediklerini belirlemek için öncelikle öğrencilerden salgın hastalıklarla ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin KWLH formunun; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.71.’de sunulmuştur.

Tablo 4.71. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Covid-19	6	Salgın hastalıklar nasıl yayılır?	27
Salgın hastalıklar bulaşıcıdır	2	Salgın hastalıklardan korunma yolları nelerdir?	16
Salgın hastalıklar ölümcüldür	2	Salgın hastalıklar nelerdir?	13
Salgın hastalıklar bir enfeksiyondur	1	Salgın hastalıklar nasıl önlenir?	12
Salgın hastalıklar geçicidir	1	Salgın hastalıklar nasıl oluşur?	11
Salgın hastalıklar özgürlüğü kısıtlar	1	Salgın hastalıklar en fazla ne kadar sürer?	5
Salgın maddi-manevi kayıplara neden olur	1	Salgın hastalıklarla ilgili her şey	2
Salgın zamanında karantina uygulanır	1		
Salgın hastalıklar hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	19		

KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, salgın hastalıklarla ilgili öğrencilerin genel olarak bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Bilgi sahibi olanların ise salgın hastalıkları daha çok Covid-19 olarak bildikleri, bunun yanı sıra bulaşıcı ve ölümcül olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, salgın hastalıkların bir enfeksiyon olduğu ve zamanla geçtiği, salgın hastalık zamanında karantinanın uygulandığı, bu sorunun maddi ve manevi kayıplara neden olduğu ve özgürlüğü kısıtladığı yönünde bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çoğunluk olarak salgın hastalıklar hakkında bilgi

sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Bilgi sahibi olan öğrencilerin ise; salgın hastalık sorununun nedenleri, sonuçları ve salgın hastalıkları önlemek için ne gibi tedbirler alınması gerektiği yönünde kısmen bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında ise öğrenciler daha çok; salgın hastalıkların nasıl yayıldıkları, salgın hastalıklardan nasıl korunmak gerektiği, salgın hastalıkların neler olduğu ve nasıl önlenebileceklerine dair bilgiler öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler; salgın hastalıkların nasıl oluştuğu, bu sorunun en fazla ne kadar süreceği ve salgın hastalıklarla ilgili her şeyi öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu durum da öğrencilerin salgın hastalıklar sorununun nedenlerine, sonuçlarına ve salgın hastalıklar sorununu ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılması gerektiğine yönelik bilmedikleri tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, salgın hastalıklar sorunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Ders öncesi salgın hastalıklar sorunuyla ilgili olarak ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini belirlemek için uygulanan KWLH formunda, öğrencilerden bazılarının salgın hastalıkların nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine yönelik kısmen bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ancak çoğu öğrencinin bu sorun hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadığı, bu nedenle salgın hastalık sorunuyla ilgili bilinmesi gereken her türlü bilgiyi öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, hem salgın hastalıklarla ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi hem de salgın hastalık kavramını daha çok hangi tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amaçlı bir metafor çalışması yapılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında uygulanan metafor çalışmasında (EK-5), öğrencilerden salgın hastalık kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin salgın hastalık kavramını benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.72.’de sunulmuştur.

Tablo 4.72. Öğrencilerin metafor çalışmasında salgın hastalık kavramını benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Çürük meyve	5
Zehir	4
Grip	3
Araba	2
Diğer	16

Salgın hastalıklar kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında, öğrencilerin salgın hastalıkları daha çok; çürük meyve, zehir, grip ve enfeksiyon benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrencilerin, salgın hastalıklar kavramını; çiçek, ders çalışma, düşman, enfeksiyon, internet, kelepçe, kıyafet, korku, kötü insan, maske, mikrop, nefret, ölüm, savaş, şeytan ve tedavi gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin salgın hastalık kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Cihan: *“Salgın hastalık meyve çürüğü gibidir. Çünkü meyvelerden çürük olan diğerlerine de temas ederek onları da çürütür.”*

Mine: *“Salgın hastalık zehir gibidir. Çünkü zehir vücuda girince yayılır ve insan ölür.”*

Işıl: *“Salgın hastalık grip gibidir. Çünkü benzer faktörler görülebiliyor.”*

Kemal: *“Salgın hastalık bozuk araba gibidir. Çünkü arabanın bir yeri bozulduğunda diğer yerleri de yavaş yavaş bozulmaya başlıyor.”*

Kübra: *“Salgın hastalık kötü insanlar gibidir. Çünkü kötü insanlar bir insana yaklaştığında onu da kendisine benzetir. Daha sonra onu bırakıp psikolojisini etkileyerek onun ölmesine bile yol açabilir.”*

Gülsüm: *“Salgın hastalık düşmanlarımız gibidir. Çünkü düşmanlarımız da bulaşır, salgın hastalıklarda.”*

Osman: *“Salgın hastalık kelepçe gibidir. Çünkü özgürlüğümüz kısıtlanır.”*

Fatih: *“Salgın hastalık şeytan gibidir. Çünkü şeytan insanı yakalayınca rahat bırakmaz. İnsanın her türlü günahı işlemesine neden olur.”*

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin salgın hastalıklarla ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce derse olan ilgi ve dikkati çekmek amacıyla öğrencilere şu şekilde bir açıklamada bulunulmuştur:

Salgın hastalık, bir enfeksiyon hastalığının belirli bir toplumda veya bölgede beklenenden daha fazla görülmesi olayıdır. Salgın hastalığın yayılmasında enfeksiyonun insandan insana, hayvandan hayvana ve hayvandan insana temasın etkisi büyüktür. Bilindiği gibi son yıllarda yaşadığımız Covid-19 salgını bunların en yakın örneğidir. Covid-19 sürecinde salgının nedeninin başlangıçta tam olarak bilinmemesi, sonraki süreçte salgının hızla yayılması ve kontrol altına alınmasının güçleşmesi beraberinde bazı olumsuzlukları da getirmiştir.

Daha sonra öğrencilerin derse olan isteklerini ve meraklarını pekiştirmek, motivasyonlarını artırmak amacıyla şöyle bir ifadeye yer verilmiştir:

Salgın hastalıklar, tarih boyunca bireylerin ve toplumların yaşamında büyük yıkımlara neden olmuşlardır. Özellikle, bir bireyde veya toplulukta görülmeye başlayan salgın hastalık, bölgeler ve ülkeler arası yayılma göstererek küresel salgın haline gelmekte ve sonuç itibarıyla birçok insanın ölümüne neden olmaktadır. Bunda insanların bilinçsizce hareket etmelerinin ve gerekli tedbirleri almada geç kalmalarının büyük etkisi bulunmaktadır. Özellikle salgın hastalıklarla mücadelede, öncelikle hastalığın kaynağını bilmek ve hastalığa karşı gerekli tedbirler almak önemlidir. Bu yüzden, salgın hastalıklar ve korunma yolları hakkında bilgi sahibi olmak, hastalığın yayılmasını önlemek ve kontrol altına alınmasını sağlamak bakımından faydalı olacaktır.

Burada öğrencilerin salgın hastalıkların neden ve sonuçlarıyla ilgili olarak kısa bir bilgi edinmeleri ve salgın hastalıklardan korunmak için nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair açıklama yapılarak konunun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilere bu dersin sonunda, salgın hastalıkların nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak salgın hastalıkları önlemeye yönelik olarak neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacakları vurgulanmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak ve salgın hastalık kavramını hem sözel hem de görsel olarak ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek için önceden hazırlanmış olan; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur. PowerPoint sunusunda salgın hastalıklar sorunuyla ilgili olarak öncelikle salgın hastalığın ne anlama geldiği açıklanmıştır. Daha sonra salgın hastalıkların ortaya çıkmasına ve yayılmalarına neden olan unsurlara değinilmiştir. Sonrasında salgın hastalıkların sonuçlarına ve bu sorunu ortadan kaldırmak veya yavaşlatmak için neler yapılabileceğine dair öğrencilere bilgiler aktarılmıştır.

Salgın hastalıklar sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra, salgın hastalıklar sorunuyla ilgili görseller ve videolar izletilerek hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır. Salgın hastalıklar sorunuyla ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Salgın hastalıklar sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen; “Son 20 yılda dünyayı sarsan 6 büyük salgın” (URL-15), “Çin’den koronavirüs belgeseli” (URL-16), “Salgın tedbirlerine uyulmaması mevsimsel hastalıkları artırdı” (URL-17) ve “Koronavirüs için

alınması gereken tedbirler nelerdir?” (URL-18) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Salgın hastalıklarla ilgili görseller ve videolarda; salgın hastalıkların neler olduğu, bu hastalıkların nasıl ve nerede ortaya çıktığı, insanlar arasında nasıl yayıldığı ve bu salgın hastalıklara karşı alınması gereken tedbirlerin neler olduğu ile ilgili bilgiler verildiği hatırlatılmıştır.

Bu sürecin sonraki aşamasında, sınıfta öğrencilerin salgın hastalıklar konusuna; aktif katılımlarını sağlama, ilgilerini çekme, fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarına imkân sağlama, öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma ve karar verme fırsatı sunan aktif öğrenme tekniklerinden kart gösterme tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Kart gösterme tekniği bulguları

Kart gösterme tekniğinde (EK-4.21.), önce öğrencilere yeşil (tamamen katılıyorum), beyaz (kararsızım) ve kırmızı (tamamen katılmıyorum) renkte küçük kâğıtlar dağıtılmıştır. Daha sonra salgın hastalıklarla ilgili cümleler okunmuş ve öğrencilerden düşüncelerine göre kartları kaldırmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilerden neden bu kartı seçtiğini açıklaması istenmiştir. Böylece hem etkinliğe katılım sayesinde bilgilerin kalıcılığı sağlanmış hem de konunun öğrenimi eğlenceli hale getirilmiştir. Salgın hastalıklarla ilgili hazırlanan cümleler şu şekildedir:

Araştırmacı: *“Salgın hastalıklar tüm insanlığı ilgilendirir.”* (Sınıfta öğrencilerin tamamı yeşil (tamamen katılıyorum) renkte kâğıdı kaldırmıştır. Böylece öğrencilerin bu düşünceyi tamamen destekledikleri ortaya çıkmıştır. Sonrasında neden bu kâğıdı seçtiklerine dair öğrencilere söz hakkı verilmiştir.)

Ilgaz: *“Evet tamamen katılıyorum buna. Çünkü salgın hastalıklar küresel bir sorun olduğu için tüm insanların sorunu oluyor.”*

Osman: *“Evet katılıyorum. Çünkü bu hastalıklar adı üstünde salgın hastalık olduğu için tüm dünyayı ilgilendiriyor.”*

Fatma: *“Küresel oldukları için salgın hastalıklar tüm dünyayı ilgilendiriyor.”*

Araştırmacı: *“Hijyen salgın hastalıktan kurtulmada önemlidir.”* (Sınıfta öğrencilerin tamamının yeşil (tamamen katılıyorum) renkte kâğıdı kaldırdıkları görülmüştür. Buda öğrencilerin bu düşünceyi tamamen desteklediklerini göstermektedir. Öğrencilerden neden bu kâğıdı seçtiklerini sınıfa açıklamaları istenmiştir.

Ayşe: *“Evet önemlidir çünkü hijyene dikkat ettiğimizde salgın hastalıktan da kurtulmuş oluruz.”*

Fatih: *“Evet hijyen önemli çünkü ne kadar temizliğe, hijyene önem verirsek o kadar iyi. Erkenden salgın hastalıktan kurtulmuş oluruz.”*

Araştırmacı: *“Salgın hastalıktan kurtulmak için yakın temasta bulunmalıyız.”* (Sınıfta öğrencilerin tamamı kırmızı (tamamen katılmıyorum) renkte kâğıdı kaldırmıştır. Böylece öğrencilerin bu düşüncüyü tamamen desteklemedikleri ortaya çıkmıştır. Sonrasında neden bu kâğıdı seçtiklerine dair öğrencilere söz hakkı verilmiştir.)

Cihan: *“Hayır katılmıyorum. Çünkü yakın temasta bulunmak hastalığın yayılmasına neden olur.”*

Işıl: *“Hayır. Yakın temas hastalığın yayılmasına, yani çoğalmasına neden oluyor.”*

Araştırmacı: *“Salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirmeler yayılmayı yavaşlatır.”* (Sınıfta öğrencilerin tamamının yeşil (tamamen katılıyorum) renkte kâğıdı kaldırdıkları görülmüştür. Buda öğrencilerin bu düşüncüyü tamamen desteklediklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerden neden bu kâğıdı seçtiklerini sınıfa açıklamaları istenmiştir.)

Emine: *“Evet katılıyorum. Çünkü salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirmeler, bizim hastalıktan kurtulmak için ne yapmamız gerektiği konusunda yardımcı oluyor.”*

Gülsüm: *“Evet bende katılıyorum. Özellikle salgın döneminde yapılan bilgilendirmelerin hastalığın yayılmasını engellediğini düşünüyorum.”*

Hakan: *“Evet bende katılıyorum. Çünkü salgın hastalıkla ilgili yapılan bilgilendirmeler bizim hastalıktan bir an önce kurtulmamızı sağladı.”*

Araştırmacı: *“Salgın hastalıktan kurtulmak için aşının çözüm olmadığını düşünüyorum.”* (Sınıfta genel olarak kırmızı (tamamen katılmıyorum) renkte kâğıdın kaldırıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra beyaz (kararsızım) renkte kâğıdın kaldırıldığı da görülmüştür. Bu durum öğrencilerin genel olarak bu düşüncüyü desteklemediklerini gösterirken; bazı öğrencilerin ise aşı konusunda kararsız kaldıklarını ortaya koymaktadır. Sonrasında neden bu kâğıdı seçtiklerine dair öğrencilerden açıklama yapmaları istenmiştir.)

Işıl: *“Hayır. Tam tersi aşının salgın hastalıklarda çözüm olduğunu düşünüyorum. Çünkü aşı olduğumuzda salgın hastalığa karşı korunmuş oluyoruz.”*

Dursun: *“Hayır. Ben aşının çözüm olduğunu düşünüyorum. Çünkü aşı olmaya başladıktan sonra coronavirüs azalmaya başladı.”*

Nazlı: *“Kararsız kaldım. Çünkü aşı olduğu halde Covid-19’a yakalananlar oldu. Bu yüzden aşının çözüm olup olmadığına kararsız kaldım.”*

Araştırmacı: *“Salgın hastalıklarla ilgili bildiklerimi çevremle paylaşıyorum.”* (Sınıfta öğrencilerin tamamının yeşil (tamamen katılıyorum) renkte kâğıdı kaldırdıkları görülmüştür. Buda öğrencilerin bu düşüneyi tamamen desteklediklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerden neden bu kâğıdı seçtiklerini sınıfa açıklamaları istenmiştir.)
Murat: *“Evet salgın hastalıklarla ilgili bildiklerimi ailem ve çevremle paylaşıyorum.”*
Betül: *“Bende salgın hastalıklarla ilgili bildiklerimi hem ailemle hem de çevremle paylaşıyorum.”*

Kart gösterme tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.21.’de sunulmuştur.



Görsel 4.21. Kart gösterme tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Grup sıralaması etkinliği

Öğrencilerin salgın hastalıklar konusuna aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği (EK-4.22.) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek görsel, Görsel 4.22.’de sunulmuştur.



Görsel 4.22. Öğrencilere uygulanan grup sıralaması etkinliğiyle ilgili örnek görsel.

Grup sıralaması etkinliği ile öğrencilerin salgın hastalıkların yayılma nedenlerini, sonuçlarını ve salgın hastalıkların yayılma riskini azaltma yollarını doğru kutucuklara yerleştirmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler hem salgın hastalıkların nedenlerini, sonuçlarını ve salgın hastalıkların yayılma riskini azaltma yollarının ne olduğunu öğrenmiş hem de öğrenirken eğlenmişlerdir. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.23.'te sunulmuştur.



Görsel 4.23. Grup sıralaması etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından yapılan gözlemlerde; salgın hastalıklarla ilgili olarak uygulanan ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin, hem derse yönelik ilgi, dikkat ve güdülenmişlik düzeylerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri anlaşılmıştır. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine saygılı olma ve iş birliği yapma becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Salgın hastalıklarla ilgili dersin sonunda, ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak için öğrencilere; yapılandırılmış grid etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır.

Yapılandırılmış grid etkinliği bulguları

Öğrencilere salgın hastalıklar sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen yapılandırılmış grid etkinliği (EK-4.20.) uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğiyle; salgın hastalıkların yayılma nedenleri, salgın hastalıkların yayılması sonucunda nelerin yaşanabileceği ve salgın hastalıklara karşı ne gibi tedbirler alınması gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğinde, sorulara uygun kutucukların bulunarak mantıksal sıralama yapılması 10 puan olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.73.'te verilmiştir.

Tablo 4.73. Öğrencilerin yapılandırılmış grid etkinliğinde vermiş oldukları cevaplar.

Sorular	Öğrenci Sayısı	Puanlar
1. Salgın hastalıkların yayılma nedenleri nelerdir?	26	10
	4	8
2. Salgın hastalıkların yayılmaları sonucunda neler olur?	25	10
	5	8
3. Salgın hastalıklara karşı ne gibi tedbirler alınabilir?	27	10
	3	8

Salgın hastalıklarla ilgili olarak öğrencilere uygulanan yapılandırılmış grid etkinliğinde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde; 1. sorudan (*Salgın hastalıkların yayılma nedenleri nelerdir?*) 26 öğrencinin 10 puan aldığı, 4 öğrencinin ise 8 puan aldığı görülmüştür. 2. Sorudan da (*Salgın hastalıkların yayılmaları sonucunda neler olur?*) 25 öğrencinin 10 puan aldığı, 5 öğrencinin ise 8 puan aldığı ve 3. sorudan ise (*Salgın hastalıklara karşı ne gibi tedbirler alınabilir?*) 27 öğrencinin 10 puan aldığı, 3 öğrencinin ise 8 puan aldığı anlaşılmıştır. Bu durum genel olarak öğrencilerin salgın hastalıklar konusunu çok iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Salgın hastalıklara ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında salgın hastalıklar sorunu hakkında öğrencilerin ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden salgın hastalıklarla ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.74.’te sunulmuştur.

Tablo 4.74. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
Salgın hastalıkların nedenleri	21	Araştırma	11
Salgın hastalıkların sonuçları	20	İnternet taraması	8
Salgın hastalıkların yayılması	14	Haber izleme	6
Salgın hastalıkları önleme	13	Kitap okuma	5
Temizlik ve hijyene dikkat etme	13	Televizyon izleme	5
Salgın hastalıklara karşı bilinçli olma	12	Öğretmene sorma	4
Uzmanların uyarılarını dikkate alma	10	Belgesel izleme	3
Salgın hastalıkta temastan uzak durma	8	Ders çalışma	3
Aşı olmanın önemi	7	Dersi dinleme	3
Salgın hastalıkların türleri	6	Dergi okuma	2
Kurallara uyma	4	Aileye sorma	1
Maskenin önemi	4	Gazete okuma	1
Nasıl korunması gerektiği	3	Konu tekrarı yapma	1
Özgürlükleri sınırlandırma	1		
Yaşamı tehdit etme	1		

KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında, öğrenciler daha çok; salgın hastalıkların neden kaynaklandıkları, ne gibi sonuçlarının olduğu, bu hastalıkların nasıl yayıldığı ve salgın hastalıkların nasıl önlenebileceğini öğrendikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; salgın hastalıklara karşı bilinçli olmanın, uzmanların uyarılarını dikkate almanın, temizliğe ve hijyene dikkat etmenin, temastan uzak durmanın, maske kullanmanın, aşı olmanın ve kurallara uymanın salgını önlemede önemli olduğunu öğrendikleri tespit edilmiştir. Yine bu derste; salgın hastalıkların neler olduğu, salgın hastalıklara karşı nasıl korunması gerektiği, ayrıca salgın hastalıkların özgürlükleri sınırlandırdığı ve yaşamı tehdit ettiği yönünde bilgiler elde ettikleri görülmüştür. Burada, öğrencilerin dersin başında salgın hastalıklar sorunuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilken; ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda salgın hastalıkların neler olduğunu, bu hastalıkların nedenlerini, sonuçlarını ve bu salgın hastalık sorununu

yavaşlatmak veya ortadan kaldırmak için ne gibi önlemler alınması gerektiğini tüm detaylarıyla öğrendikleri anlaşılmaktadır.

KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin; konuyla ilgili her türlü araştırma yaparak, internetten bilgi edinerek, haber izleyerek, kitap, dergi ve gazete okuyarak, televizyon izleyerek, öğretmene ve ailesine sorarak, belgesel izleyerek, ders çalışarak, dersi dinleyerek ve konu tekrarı yaparak daha fazla bilgi öğrenebilecekleri anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin, salgın hastalıklar konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalığı kazandıklarını ortaya koymaktadır.

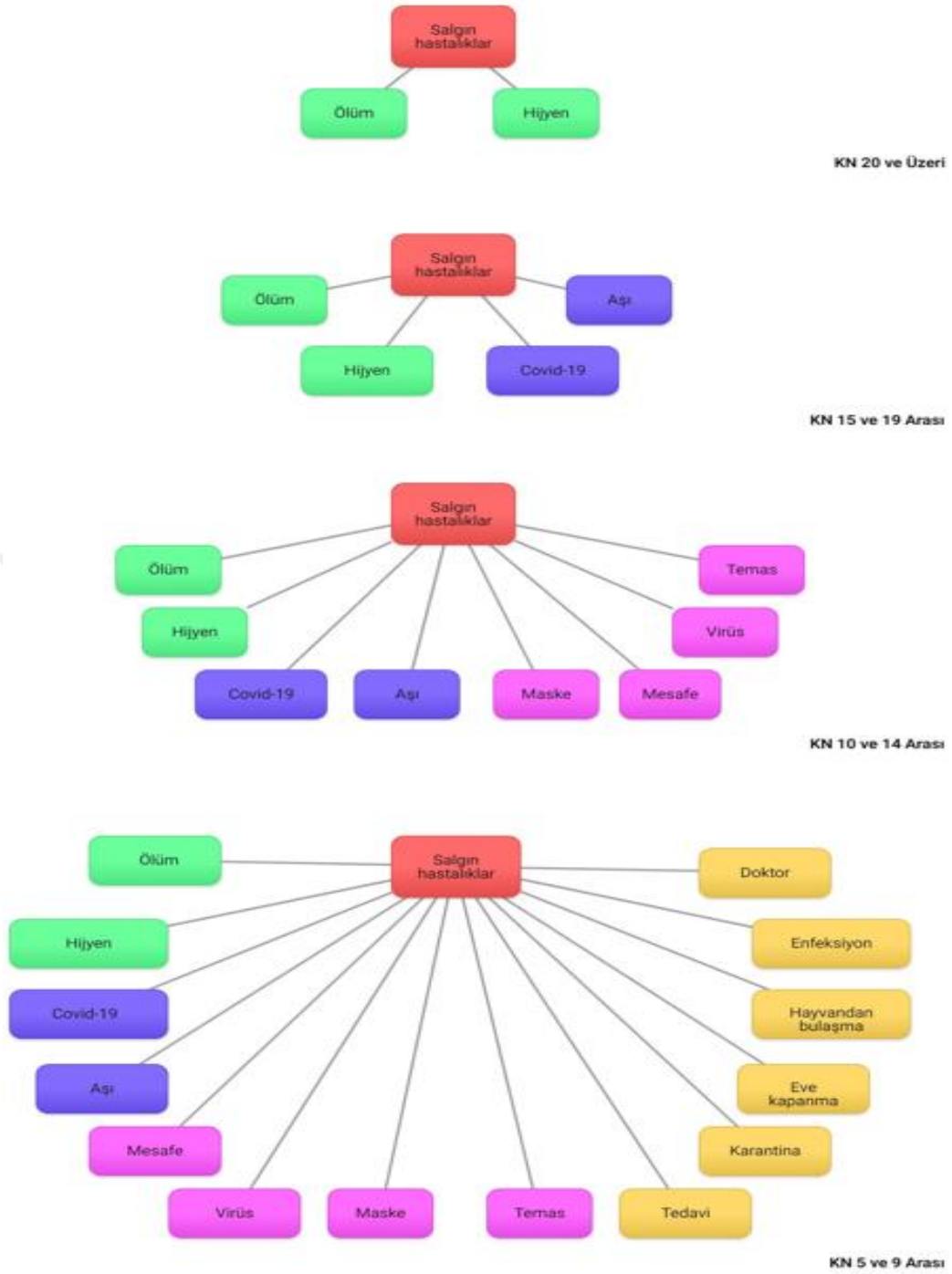
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili olarak yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere salgın hastalıklar anahtar kavramıyla ilgili akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin salgın hastalıklar anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.75.’te verilmiştir.

Tablo 4.75. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde salgın hastalıkları ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
20 ve üzeri	Hijyen	21
	Ölüm	21
15-19 arası	Covid-19	19
	Aşı	18
10-14 arası	Temas	14
	Maske	13
	Mesafe	13
	Virüs	11
5-9 arası	Hayvandan bulaşma	9
	Karantina	8
	Enfeksiyon	6
	Doktor	5
	Eve kapanma	5
	Tedavi	5

Uygulanan kelime ilişkilendirme testi formuna bakıldığında, öğrencilerin salgın hastalıklar anahtar kavramıyla ilgili olarak daha çok hijyen ve ölüm kavramlarını yazdıkları, daha sonra sırasıyla; Covid-19, aşı, temas, maske, mesafe, virüs, hayvandan bulaşma, karantina, enfeksiyon, doktor, eve kapanma ve tedavi kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin, salgın hastalıklarla ilgili olarak akıllarına daha çok salgın hastalıkların nedenleri, sonuçları ve çözümlerine yönelik kavramlar geldiğini göstermektedir. Salgın hastalıklar anahtar kavramıyla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.10.’da verilmiştir.



Şekil 4.10. Salgın hastalıklarla ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 20 ve üzeri aralığında salgın hastalıklar anahtar kavramıyla ölüm ve hijyen kavramlarının; 15 ve 19 aralığında salgın hastalıklar anahtar kavramıyla Covid-19 ve aşı kavramlarının; 10 ve 14 aralığında salgın hastalıklar anahtar kavramıyla maske, mesafe, virüs ve temas kavramlarının; 5 ve 9 aralığında ise salgın hastalıklar anahtar kavramıyla doktor, enfeksiyon, hayvandan bulaşma, eve kapanma, karantina ve tedavi kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği ortaya koymak amacıyla öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılmış ve öğrencilerden bu formu doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin salgın hastalıklar sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.76.’da sunulmuştur.

Tablo 4.76. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Salgın hastalıkların nedenleri	22
Salgın hastalıkların sonuçları	22
Nasıl tedbir alınacağı	17
Salgının insandan ve hayvandan bulaştığı	8
Salgın hastalıkların türleri	6
Sağlığa dikkat etmek gerektiği	5
Salgın hastalıkların nasıl yayıldığı	3
Enfeksiyondan uzak durulması gerektiği	2
Hijyen kurallarına dikkat edilirse bulaşmanın engellenebileceği	2
Salgın hastalıkların bulaşıcı olduğu	1

Salgın hastalıklarla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin derste daha çok; salgın hastalıkların neden kaynaklandığı, sonuçlarının ne olduğu, salgın hastalıklara karşı nasıl tedbir alınacağı yönünde bilgiler elde ettikleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin bu derste; salgın hastalıkların bulaşıcı olduğu, bu salgın hastalıkların neler olduğu ve nasıl yayıldıkları, salgının insandan ve hayvandan bulaştığı, salgın hastalıklardan korunmak için sağlığa dikkat etmek gerektiği, enfeksiyondan uzak durmak ve hijyen kurallarına dikkat etmek gerektiğine dair bilgiler öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu durum da öğrenciler salgın hastalıklarla ilgili olarak; salgın hastalıkların neler olduğuna, nasıl ortaya çıktıklarına, hangi yollarla bulaştıklarına, sonucunda neler olduğuna ve korunmak için neler yapmak gerektiğine dair gerekli olan en önemli bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu*

dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.77.’de sunulmuştur.

Tablo 4.77. Öğrencilerin “Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Hijyene dikkat etme	19
Temizlik kurallarına dikkat etme	17
Yakın temastan uzak durma	16
Salgına dikkat etme	15
Mesafeyi koruma	13
Uzmanları dinleme	5
Sağlığa dikkat etme	4
Sağlıklı beslenmeye önem verme	3
Salgını engellemek için yapılması gerekenleri yapma	1
Uyarıları dikkate alma	1

Salgın hastalıklarla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?”* sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin daha çok; hijyene ve temizlik kurallarına dikkat etmeye, yakın temastan uzak durmaya, salgına karşı daha dikkatli olmaya ve mesafeyi korumaya karar verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler bu dersten sonra; uzmanları dinlemeye, sağlıklarına dikkat etmeye, sağlıklı beslenmeye önem vermeye, salgını engellemek için yapılması gerekenleri yapmaya ve yapılan uyarıları dikkate almaya karar verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin, salgın hastalıklardan korunmak için her türlü tedbiri almaya ve yapılan uyarıları dikkatlice yerine getirmeye karar verdiklerini göstermektedir.

Araştırma süresince araştırmacı ve öğretmen, salgın hastalıklar konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun şekilde hazırlanmasının, salgın hastalıklar konusuyla ilgili kazanımlar hakkında öğrencilerin bir önceki derste haberdar edilmelerinin, derse ve kazanımlara uygun öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin derste kullanılmasının salgın hastalıklar konusunu öğrenmeye yönelik olumlu katkıda buldukları gözlemlenmiştir. Yine, demokratik ve özgür bir sınıf ortamında dersin işlenmesinin, konuya ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, salgın hastalıklar konusunu öğrenmeye yönelik ilgi, istek, dikkat ve güdülenmişliği artırma yönünden olumlu etkide buldukları gözlemlenmiştir.

4.3.8. Savaşın öğretim sürecine ilişkin bulgular

Savaş sorununa ilişkin etkinlikler öncesi KWLH bulguları

Savaş sorunuyla ilgili etkinliklere başlamadan önce konu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymak ve konuyla ilgili ne öğrenmek istediklerini belirlemek amacıyla öğrencilere öncelikle savaş ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” yazılı ilk iki bölümü doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin savaş ile ilgili KWLH formunun; “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.78.’de sunulmuştur.

Tablo 4.78. Öğrencilerin KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” ve “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(K) Ne biliyorum?”	<i>f</i>	“(W) Ne bilmek istiyorum?”	<i>f</i>
Ölü sayısı fazladır	3	Savaş neden yapılır?	26
Savaş kötü bir şeydir	3	Savaşın sonuçları nelerdir?	24
Ordular savaşır	2	Savaş hakkında her şey	22
Silahlı mücadeledir	2	Savaş nasıl önlenir?	18
Çatışmalar yaşanır	1	Savaş karşısında ne yapılması gerekir?	3
Kıskançlık yüzünden çıkar	1	Savaş sırasında vatandaşlar neler yaşar?	1
Korku ve endişe yaşatır	1		
Savaşın farklı sebepleri vardır	1		
Toprak kazanmak için yapılır	1		
Ülkelerarası şiddettir	1		
Savaş hakkında herhangi bir bilgi sahibi değilim	19		

KWLH formunun “(K) Ne biliyorum?” bölümüne bakıldığında, öğrencilerin savaş kavramıyla ilgili olarak fazla bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bilgi sahibi olanların ise; savaşın kötü bir şey olduğu, orduların birbirlerine karşı silahlı bir mücadele verdiği, çatışmaların yaşandığı ve savaşta ölü sayısının fazla olduğu bilgisine sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca; savaşların farklı sebeplerinin olduğu, kıskançlık ve toprak kazanmak için savaşların yapıldığı, bunun yanı sıra savaşa bağlı olarak ülkelerarası şiddetin, korku ve endişenin yaşandığı yönünde bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu da öğrencilerin çoğunluk olarak savaş sorunu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, bilgi sahibi olan öğrencilerin ise savaş sorununun nedenleri ve sonuçları hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını, ancak savaş önlemek için neler yapılabileceğine dair herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

KWLH formunun “(W) Ne bilmek istiyorum?” bölümüne bakıldığında ise, öğrencilerin genel olarak savaşın neden kaynaklandığı, sonuçlarının neler olduğu, nasıl önlenebileceği gibi bilgilerin yanı sıra savaş hakkında her şeyi öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, savaş karşısında ne yapılması gerektiği ve savaş sırasında vatandaşların neler yaşadığını da öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır. Bu durum da öğrencilerin savaş sorununun nedenlerine,

sonuçlarına ve savaş sorununu ortadan kaldırmak veya engellemek için neler yapılması gerektiğine yönelik bilmedikleri tüm bilgileri öğrenmek istemeleri, savaş sorunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Ders öncesi savaş sorunuyla ilgili olarak ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini belirlemek için uygulanan KWLH formunda, öğrencilerden bazılarının savaşın neden ve sonuçları hakkında yüzeysel olarak bilgi sahibi oldukları, sorunun çözümüne yönelik herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları, çoğu öğrencinin ise savaş sorunuyla ilgili hiçbir bilgisinin olmadığı görülmüştür. Eldeki bulgulara dayanarak bu kez öğrencilere, hem savaşla ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi hem de savaş kavramını daha çok ne tür kelimelere benzettikleriyle ilgili bilgi almak amaçlı bir metafor çalışması yaptırılmıştır.

Metafor çalışması bulguları

Çalışma kapsamında uygulanan metafor çalışmasında (EK-5), öğrencilerden savaş kavramını içlerinden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Metafor çalışmasıyla öğrencilerin savaş kavramını benzettikleri kelimelerle ilgili ifadeler, Tablo 4.79.'da sunulmuştur.

Tablo 4.79. Öğrencilerin metafor çalışmasında savaş kavramını benzettikleri kelimeler.

Benzetilen kelimeler	f
Kavga	7
Silah	4
Bomba	3
Hastalık	3
Diğer	13

Savaş kavramı üzerine yapılan metafor çalışmasında, öğrencilerin savaşı daha çok; kavga, silah, bomba ve hastalık benzetmesi yaparak açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bunların dışında öğrencilerin savaş kavramını; acımasızlık, asker, cinayet, ders çalışmak, düşmanlık, ekmek kavgası, ekonomik kriz, evini kaybetmek, güç gösterme, kardeş, kötü arkadaş, kötülük ve ölüm gibi kelimelere benzeterek açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin savaş kavramını neden böyle bir kelimeye benzettikleriyle ilgili olarak yapmış oldukları bazı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

Cihan: *“Savaş kavga gibidir. Çünkü insanlar anlaşılmadıklarında savaşır gibi kavga ederler.”*

Fatma: *“Savaş silah gibidir. Çünkü gerektiğinde seni korur ve farklı amaçlarla kullanılabilir. Ama kötü amaçlarla kullanıldığında senin hayatını mahveder.”*

Duygu: “Savaş bomba gibidir. Çünkü ne zaman başlayacağı veya patlayacağı belli olmaz.”

Dursun: “Savaş hastalık gibidir. Çünkü hastalıktan kurtulmak istiyorsan savaşırsın. Savaşta da sevmediklerinle savaşırsın.”

Mine: “Savaş kötü arkadaş gibidir. Çünkü kötü arkadaşlık insana zarar verir.”

Nazlı: “Savaş kardeş gibidir. Çünkü sıkılınca, kıskanınca kavga ederiz. Savaşta öyle bir şey.”

Emre: “Savaş ders çalışmak gibidir. Çünkü ders çalışırken konuları öğrenmek için mücadele edersin.”

Hülya: “Savaş cinayet gibidir. Çünkü savaşta insanlar birbirlerini öldürmektedirler.”

KWLH formu ve metafor çalışmasında öğrencilerin savaş sorunuyla ilgili olarak yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarının anlaşılması üzerine; ilk önce derse olan ilgi ve dikkati çekmek amacıyla öğrencilere şöyle bir açıklama yapılmıştır:

Devletlerin veya toplulukların birbirlerine siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal üstünlüklerini ya da isteklerini kabul ettirmek için başvurdukları yöntemlerden birisi savaştır. Özellikle devletlerin veya toplulukların siyasi otoritesini korumak, topraklarını genişletmek, ekonomik gelir elde etmek ve düşünceleri yaymak (dini, siyasi vs.) amacıyla gerçekleştirmiş oldukları savaşlar, bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesiyle veya arabulucu devletlerin araya girmesiyle barış yoluyla sonuçlanır. Barış yoluyla anlaşmazlıkların çözülmesi her zaman arzu edilen bir durumdur. Ancak barışla sonuçlanmayan savaşlarda, her iki tarafta da siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal yönden kayıplar yaşanmakta, asıl büyük kayıp ise insanlığın kaybıyla yaşanmaktadır.

Daha sonra öğrencilerin derse olan isteklerini ve meraklarını pekiştirmek amacıyla şu sözlere yer verilmiştir:

İnsanoğlunun bitmek bilmeyen isteklerini yerine getirme arzusu, iki farklı ya da benzer toplumu veya devleti karşı karşıya getirir. Bu durum karşısında her iki tarafta ya anlaşma ya da savaşma yolunu tercih ederler. Savaşın tercih edilmesinin siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal sonuçları, sadece iki tarafla sınırlı kalmaz, diğer toplulukları veya devletleri de etkiler. Yakın zamanda yaşanan ve halen devam eden Rusya-Ukrayna savaşında siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal sonuçlar sadece iki devletle sınırlı kalmayıp, başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünya üzerinde birçok ülkeyi savaşın neden ve sonuçlarıyla muhatap olmaya

zorlamıştır. Bu yüzden başta insanlığı yok eden, siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal yönden büyük zararlara yol açan savaşın nedenlerinin ve sonuçlarının nelere mal olduğunun bilincinde olmanın, insanlarla barış içinde yaşamada ve gelecek nesillere huzurlu bir dünya bırakmada faydalı olacaktır.

Bu açıklamayla, ayrıca öğrencilerin güdülenmişlik düzeyleri de artırılmaya çalışılmıştır. Burada, öğrencilerin savaşın neden ve sonuçlarıyla ilgili olarak kısa bir bilgi edinmeleri ve savaş sorununu çözmek için neler yapabileceklerine dair farkındalık kazanmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Yine öğrencilere, bu dersin sonunda savaşın nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak savaşı önlemeye yönelik neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacakları hatırlatılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşamasında öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak ve savaş sorununu hem sözel hem de görsel olarak ayrıntılarıyla öğrencilere aktarabilmek için önceden hazırlanmış olan; PowerPoint sunusu, görseller ve videolar derste sunulmuştur.

PowerPoint sunusunda savaş sorunuyla ilgili olarak öncelikle savaşın ne anlama geldiği açıklanmıştır. Daha sonra savaşın ortaya çıkmasına neden olan unsurlara değinilmiştir. Sonrasında savaşın sonuçlarına ve bu sorunu ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğine dair öğrencilere bilgiler verilmiştir.

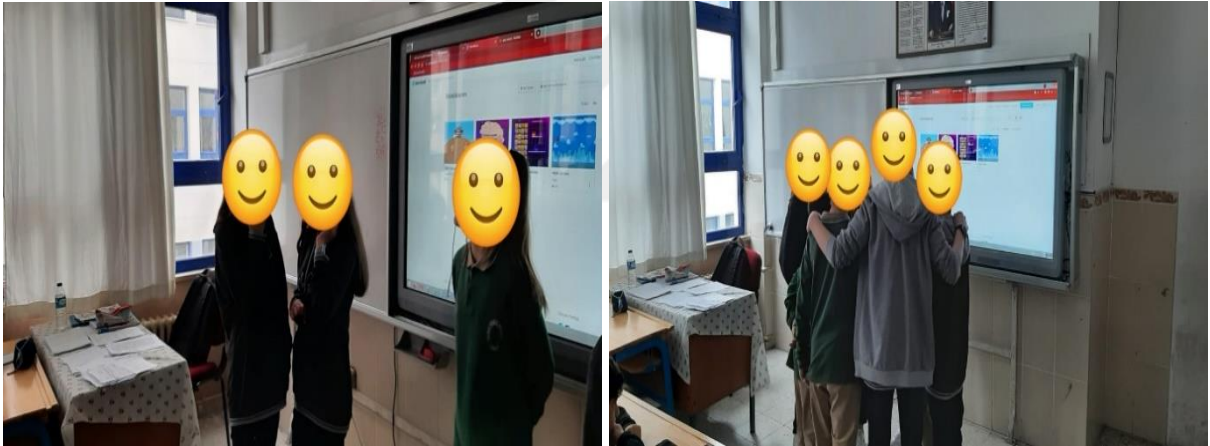
Savaş sorunuyla ilgili gerekli bilgiler öğrencilere verildikten sonra, bahse konu sorunla ilgili görseller ve videolar izletilmiştir. Savaş sorunuyla ilgili görsellere internetten pexels (URL-1) ve pixabay (URL-2) uzantılı sitelerden ulaşılmıştır. Savaş sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen, “Karabağ Savaşı’nın 1. yılı” (URL-19) ve “Rusya-Ukrayna Savaşı: Şimdiye kadar neler yaşandı?” (URL-20) başlıklı videolar ise akıllı tahta üzerinden Youtube’da TRT Haber’den izletilmiştir. Savaş sorunuyla ilgili olarak öğrencilere izletilen görseller ve videolarda; savaşın neden kaynaklandığının, savaşın sonuçlarının devlete ve topluma ne gibi zararları olduğunun gösterildiği, bu yüzden güzel bir dünya ve gelecek için barış ve huzur içerisinde yaşamamız gerektiği öğrencilere hatırlatılmıştır. Böylece hem konunun öğrenilmesi sağlanmış hem de konuya yönelik öğrencilerin ilgi ve dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmıştır.

Sonraki aşamada, sınıfta öğrencilerin savaş konusuna aktif katılımlarını sağlama, ilgilerini çekme, savaşla ilgili kavramaları, sorunla ilgili fikirleri birbirleriyle paylaşma imkân sağlama, öğrendiklerini gözden geçirme, düşünceleri değerlendirme ve karar verme fırsatı

sunan aktif öğrenme tekniklerinden tereyağı-ekmek tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru-yanlış etkinliği öğrencilere uygulanmıştır.

Tereyağı-ekmek tekniği bulguları

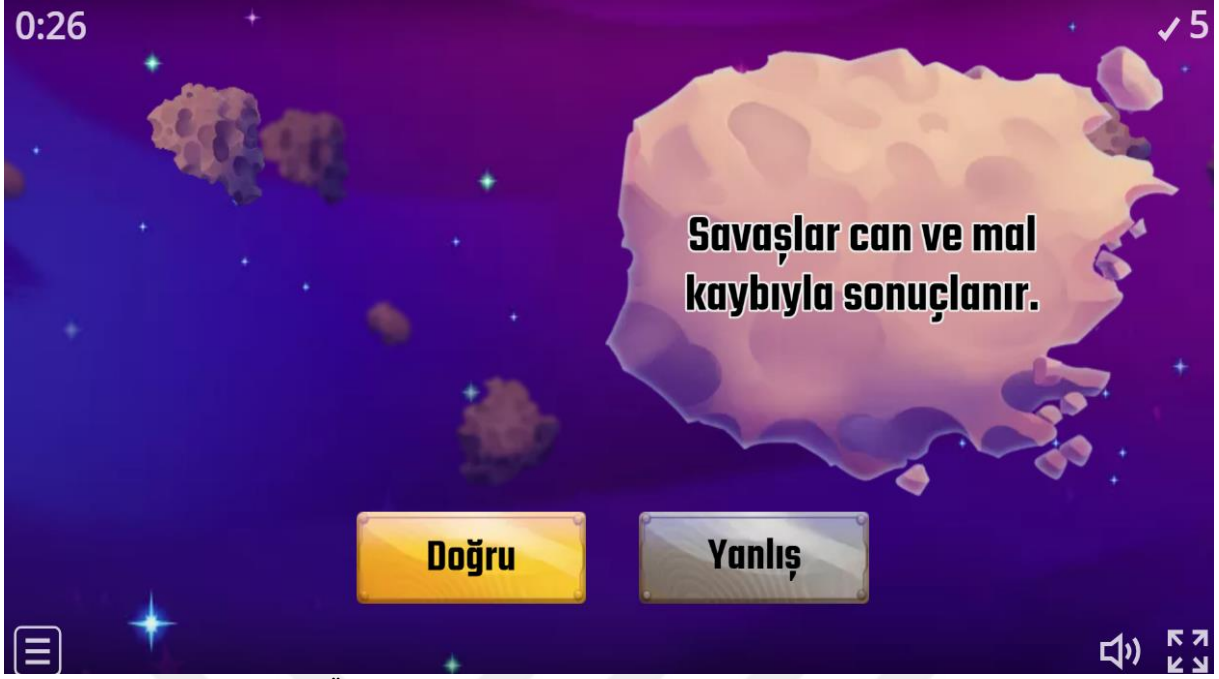
Tereyağı-ekmek tekniğinin (EK-4.24.) uygulanma aşamasına geçmeden önce öğrencilere: “Savaşın nedenleri sizce nelerdir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiştir. Konu belirlendikten sonra tereyağı-ekmek tekniğinin uygulanma aşamasına geçilmiştir. Tereyağı-ekmek tekniğine göre öğrencilere savaşın nedenlerini önce tek başlarına düşünmeleri, daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler savaşın nedenlerini önce kendileri düşünerek, sonra kendi aralarında tartışarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Uygulanan tereyağı-ekmek etkinliği sonunda öğrencilere göre; anlaşmazlıkların, toprak kazanma hırslarının ve güç göstermeye çalışmanın savaşa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Tereyağı-ekmek tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller, Görsel 4.24.’te sunulmuştur.



Görsel 4.24. Tereyağı-ekmek tekniğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görseller.

Doğru-yanlış etkinliği

Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak, ilgilerini çekmek ve savaş sorunuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru-yanlış etkinliği (EK-4.25.) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görsel, Görsel 4.25.’te sunulmuştur.



Görsel 4.25. Öğrencilere uygulanan doğru-yanlış etkinliğiyle ilgili örnek görsel.

Doğru-yanlış etkinliği ile öğrencilerin hem eğlenmeleri sağlanmış hem de savaşla ilgili doğru bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanmıştır. Doğru-yanlış etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel, Görsel 4.26.'da sunulmuştur.



Görsel 4.26. Doğru-yanlış etkinliğinin uygulanması ve öğrencilerin ders içi etkinliğe katılımıyla ilgili örnek görsel.

Araştırmacı ve öğretmen tarafından öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak yapılan gözlemlerde; savaş konusuyla ilgili ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde

öğrencilerin hem derse yönelik ilgi, dikkat ve güdülenme düzeylerinin arttığı hem de konuyu öğrenirken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca demokratik sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıf ortamında; grup halinde yapılan öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bunun yanı sıra birbirlerine saygılı olma ve iş birliği yapma becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir.

Savaş sorunuyla ilgili olarak ders içi öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin konuyu öğrenmedeki katkılarını ortaya koymak için dersin sonunda öğrencilere kavram karikatürü etkinliği, KWLH formu ve KİT uygulanmıştır

Kavram karikatürü etkinliği bulguları

Öğrencilere savaş sorunuyla ilgili olarak hazırlanan ve öğretmen ile karar verilen kavram karikatürü (EK-4.23.) etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan kavram karikatürü etkinliğiyle savaşın nedenleri, sonuçları ve savaşı engellemek için neler yapılabileceğine dair öğrencilerin kavram karikatüründe yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Kavram karikatürü formunda öncelikle; Ayşe, Mehmet ve Fatma isimli karakterlerin düşünceleri yer almaktadır. Bu karakterlerin düşünceleri şu şekildedir:

Ayşe: “Arkadaşlar devletler bazen siyasi ve ekonomik çıkarları doğrultusunda birbirleriyle anlaşamadıkları zamanlar olur. Bu durumda savaşmak en iyi çözüm yoludur.”

Mehmet: “Aslında savaşmak çözüm yolu değildir. Bunun yerine problemleri arabulucu devletlerinde araya girmesiyle barışçıl yollarla, hukuk kurallarına uygun şekilde çözmek gerekir.”

Fatma: “Doğru söylüyorsun Mehmet. Çünkü savaş, askeri, siyasi, ekonomik ve sosyal yönden her iki tarafa da büyük zararlar vermektedir. Bu yüzden devletlerin birbirlerinin egemenlik alanlarına saygı göstererek savaştan uzak durmaları gerekir.”

Kavram karikatürü formunda yer alan 1. soruda öğrencilerin bu durum hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı bu soruya Ayşe'nin yanlış düşündüğünü, Mehmet ve Fatma'nın doğru düşündüklerini belirtmişlerdir.

2. soruda günümüzde bu durumun yaşanıp yaşanmadığı sorulmuş ve örnek istenmiştir. Öğrencilerin tamamı günümüzde bu durumun yaşandığını ve örnek olarak Rusya-Ukrayna savaşını vermişlerdir.

3. soruda savaşın nedenleri ve sonuçları sorulmuştur. Öğrencilerin savaşın neden ve sonuçları hakkında vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.80. ve Tablo 4.81.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.80. Öğrencilere göre savaşın nedenleri.

Savaşın nedenleri	f
Anlaşamama	19
Toprak kazanmaya çalışma	18
Gücünü göstermeye çalışma	16
Ekonomik koşullar	11
Siyasi koşullar	8
Kültürel koşullar	7
Sosyal koşullar	7
Ganimet elde etmeye çalışma	6
Aç gözlülük	3
İsteklerini kabul ettirmeye çalışma	3
Bencillik	2
Bir anlık hırsa yenilme	1
Kıskançlık	1
Sınırlarını büyütme çalışma	1
Tarihi yerleri almaya çalışma	1

Uygulanan kavram karikatürü etkinliğinde öğrencilerin; devletlerin anlaşamamalarını, toprak kazanmaya çalışmalarını ve güçlerini göstermek istemelerini savaş nedeni olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra; savaşın ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal nedenleri olduğuna, devletlerin isteklerini kabul ettirmeye, sınırlarını büyütme, ganimet elde etmeye ve tarihi yerleri almaya çalışmalarının, aç gözlülüklerinin, bir anlık hırslarına yenik düşmelerinin, kıskanç ve bencil davranmalarının savaşa neden olduğuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.81. Öğrencilere göre savaşın sonuçları.

Savaşın sonuçları	f
Maddi ve manevi zararların olması	21
İnsanların ölmesi	18
İnsanların yaralanması	17
Toprak kaybının olması	12
Ekonominin kötüye gitmesi	11
Ülkenin çöküş sürecine girmesi	9
Sosyal yaşamın bitmesi	8
Eğitime ara verilmesi	7
Sağlık sorunlarının yaşanması	7
Kültürün yok olması	3
Psikolojik çöküşün yaşanması	3
Korkunun yaşanması	2

Uygulanan kavram karikatürü etkinliğinde öğrencilere göre; savaşın sonucunda maddi ve manevi zararların yaşandığı, insanların yaralandığı veya öldüğü, toprak kaybının olduğu, ülkenin çöküş sürecine girdiği, ekonominin ve sosyal yaşamın kötüye gittiği, eğitime ara verildiği, sağlık sorunlarının yaşandığı, kültürün yok olduğu, psikolojik çöküşün ve korkunun

yaşandığı görülmüştür. 4. soruda ise savaşı engellemek için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin savaşı engellemek için neler yapılabileceğine yönelik düşünceleri, Tablo 4.82.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.82. Öğrencilere göre savaşı engellemek için neler yapılabileceği.

Savaşı engellemenin yolları	f
Barişçıl olma	18
Arabulucu olma	15
Çözüm yolları bulma	14
Savaşmak yerine konuşma	9
Devletleri barıştırmaya çalışma	3
Savaşmak yerine hukuki yollara başvurma	3
Devletlerin birbirleriyle görüşmesini sağlama	2
İyi başkanlar seçme	2
Uzlaşma sağlama	2
Daha fazla dünya barış örgütleri kurma	1

Uygulanan kavram karikatürü etkinliğinde öğrencilerin savaşı engellemek için; barişçıl olmanın, hukuki yollardan halletmenin veya devletlerin çözüm yolları bulmalarının, arabulucu olmalarının, savaşmak yerine konuşmaya, görüşmeye, barıştırmaya ve uzlaşmaya davet etmelerinin, bunların yanı sıra iyi başkanlar seçmenin ve daha fazla dünya barış örgütleri kurmanın fayda sağlayacağı yönünde düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır.

Savaş sorununa ilişkin etkinlikler sonrası KWLH bulguları

Dersin başında savaş sorunu hakkında öğrencilerin ne bildiklerini ve ne bilmek istediklerini belirlemek amacıyla uygulanan KWLH formu, dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha fazla ne öğrenebileceklerini belirlemek için uygulanmıştır.

Öğrencilerden savaş ile ilgili KWLH formunda (EK-3) yer alan; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” yazılı son iki bölümü doldurmaları istenmiştir. KWLH formunun; “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.83.'te sunulmuştur.

Tablo 4.83. Öğrencilerin KWLH formunda “(L) Ne öğrendim?” ve “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne vermiş oldukları cevaplar.

“(L) Ne öğrendim?”	f	“(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?”	f
Savaşın nedenleri	23	Araştırma	13
Savaşın sonuçları	21	İnternet taraması	9
Savaşı önleme ve durdurma yolları	18	Konuyla ilgili kitap okuma	6
Ekonomik zararlara neden olur	12	Ders çalışma	5
Can ve mal kaybına neden olur	9	Dersi dinleme	4
Savaş silahlı bir mücadeledir	8	Konu tekrarı yapma	4
Siyasi anlaşmazlıklar savaşa neden olur	8	Test ve soru çözme	4
İnsanları göç etmeye zorlar	7	Çevreye sorma	3
Kültürel zararları vardır	6	Haber izleme	3
Sosyal zararları vardır	6	Belgesel izleme	2
Savaşın türleri	5	Öğretmene sorma	2
Toprak kaybına neden olur	5		
Savaşta büyük silahlar kullanılır	4		
Savaşta çocuklar ölür	4		
Savaş diğer ülkeleri de etkiler	3		
Savaş güç gösterisidir	3		
Devletler savaşta arabuluculuk yapar	2		
Toprak bütünlüğüne saygılı olunmalıdır	2		
Devletler kaybettiği yerleri geri almak için savaşır	1		
Devletler savaşarak sınırlarını büyötmeye çalışır	1		
Silahsızlanma önemlidir	1		

KWLH formunun “(L) Ne öğrendim?” bölümüne bakıldığında öğrencilerin; genel olarak savaşın neden kaynaklandığını, savaşın sonucunu ve savaşın nasıl engelleneceğini öğrendikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra; siyasi anlaşmazlıkların savaşa neden olduğunu, savaşın silahlı bir mücadele olduğunu, savaşın ekonomik zararlara, can ve mal kaybıyla birlikte insanların göç etmesine neden olduğunu da öğrendikleri anlaşılmıştır. Bunlarla birlikte; savaşın türlerini, savaşta büyük silahlar kullanıldığını, kültürel ve sosyal açıdan zararları olduğunu, toprak kaybına neden olduğunu, savaşta çocukların öldüğünü, güç gösterisi olduğunu, savaşın diğer ülkeleri de etkilediğini öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu derste; devletlerin savaşarak sınırlarını büyötmeye çalıştıklarını, kaybettikleri yerleri geri almak için savaştıklarını, savaşlarda devletlerin arabuluculuk yaptıklarını, devletlerin toprak bütünlüğüne saygılı olmak gerektiğini ve silahsızlanmanın önemini öğrendikleri yönünde ifade de buldukları görölmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin dersin başında savaş sorunuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değillerken; ders içi etkinliklerle birlikte dersin sonunda savaş nedenlerini, sonuçlarını ve savaşı durdurmak için ne gibi çözümler üretilebileceğini tüm detaylarıyla öğrendikleri anlaşılmaktadır.

KWLH formunun “(H) Daha fazlasını nasıl öğrenebilirim?” bölümüne bakıldığında ise öğrencilerin savaşla ilgili daha fazla bilgiyi; araştırarak, internetten bilgi edinerek, konuyla ilgili kitap okuyarak, ders çalışarak, dersi dinleyerek, konu tekrarı yaparak, öğretmene sorarak, test ve soru çözerek öğrenebilecekleri anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra; çevreye sorarak,

konuyla ilgili haber ve belgeseller izleyerek, savaşla ilgili daha fazla bilgiyi öğrenebilecekleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin, savaş konusunda daha fazla bilgiye ulaşmak için hangi kaynaklardan yararlanmaları gerektiğine dair farkındalığı kazandıklarını ortaya koymaktadır.

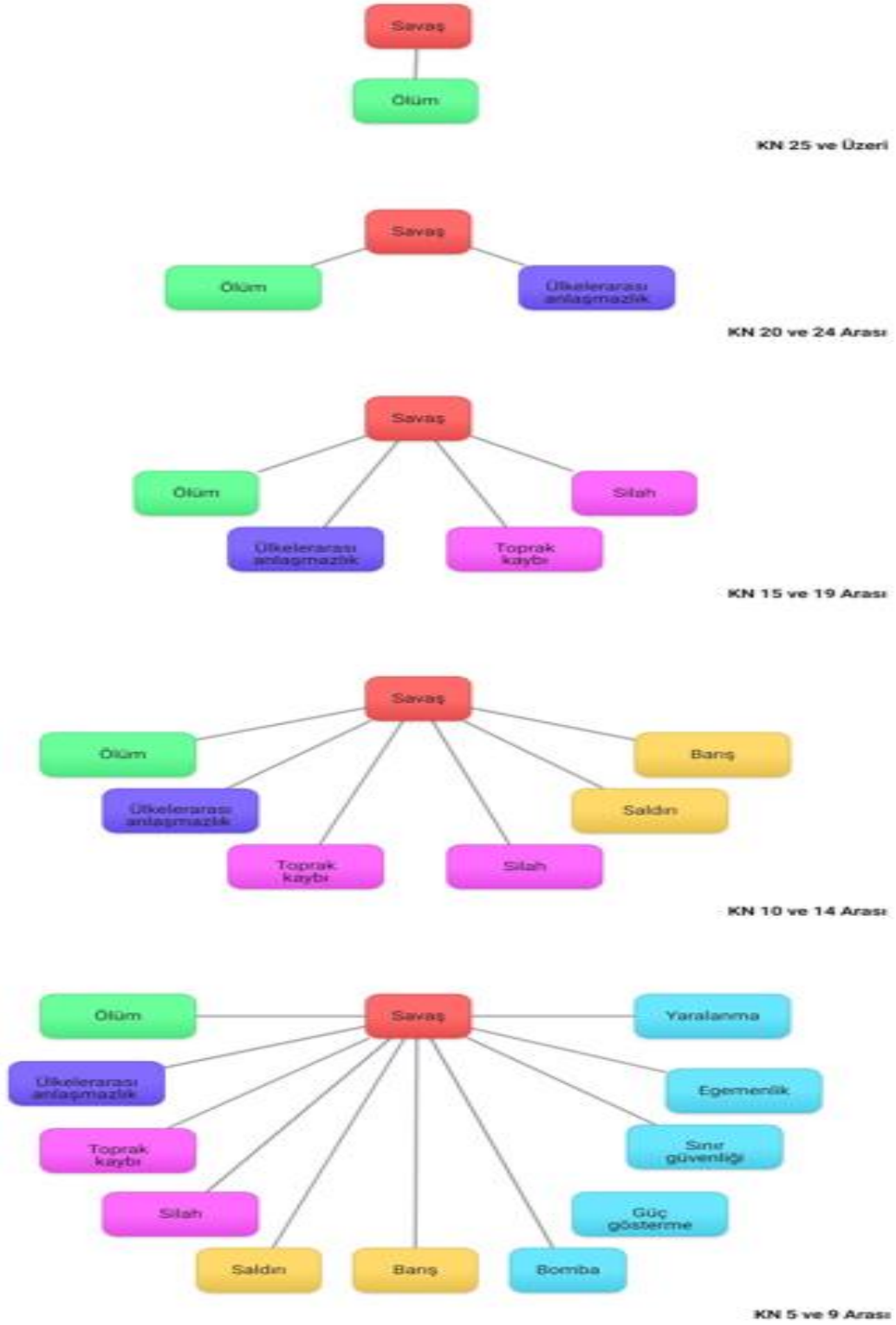
Kelime ilişkilendirme testi (KİT) bulguları

Konuyla ilgili olarak yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya koymak için kelime ilişkilendirme testi (EK-4.1.) uygulanmıştır. Öğrencilere savaş anahtar kavramıyla ilgili olarak akıllarına gelen kavramları 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilerin savaş anahtar kavramını ilişkilendirdikleri kavramlar, Tablo 4.84.'te verilmiştir.

Tablo 4.84. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde savaş ilişkilendirdikleri kavramlar.

Kesme noktası	İlişkili kavramlar	f
25 ve üzeri	Ölüm	28
20-24 arası	Ülkelerarası anlaşmazlık	20
15-19 arası	Toprak kaybı	17
	Silah	16
10-14 arası	Barış	12
	Saldırı	12
	Egemenlik	8
	Bomba	7
5-9 arası	Güç gösterme	6
	Yaralanma	6
	Sınır güvenliği	5

Uygulanan kelime ilişkilendirme testi formuna bakıldığında, öğrencilerin savaş anahtar kavramı ile ilgili olarak daha çok ölüm kavramını, daha sonra sırasıyla; ülkelerarası anlaşmazlık, toprak kaybı, silah, barış, saldırı, egemenlik, bomba, güç gösterme, yaralanma ve sınır güvenliği kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin savaş denilince akıllarına; savaşın nedenleri, sonuçları, nasıl önleneceği, ayrıca savaşta kullanılan araç-gereç ve taktiklerle ilgili kavramların geldiğini göstermektedir. Savaş anahtar kavramı ile ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı, Şekil 4.11.'de verilmiştir.



Şekil 4.11. Savaş ile ilgili kesme noktalarını gösteren kavram ağı.

Şekilde görüldüğü üzere kesme noktası 25 ve üzeri aralığında savaş anahtar kavramıyla ölüm kavramının; 20 ve 24 aralığında savaş anahtar kavramıyla uluslararası anlaşmazlık kavramının; 15 ve 19 aralığında savaş anahtar kavramıyla toprak kaybı ve silah kavramlarının; 10 ve 14 aralığında savaş anahtar kavramıyla saldırı ve barış kavramlarının; 5 ve 9 aralığında

ise savaş anahtar kavramıyla yaralanma, egemenlik, sınır güvenliği, güç gösterme ve bomba kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öğrenci günlüğü bulguları

Konunun öğrenilmesine yönelik yapılan etkinliklerin verimliliği değerlendirebilmek için öğrencilere öğrenci günlüğü formu (EK-6) dağıtılmış ve öğrencilerden dağıtılan bu formu doldurmaları istenmiştir. Böylece kullanılan tekniklerle öğrencilerin savaş sorunuyla ilgili bilgileri ve farkındalıkları ortaya çıkarılmış, dersteki etkinliklerin konuyu öğrenmedeki verimlilikleri belirlenmiştir. Ayrıca günlük sayesinde, konunun öğrenimiyle ilgili olarak dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Günlük formunda ilk soru olarak: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.85.’te sunulmuştur.

Tablo 4.85. Öğrencilerin “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Derste öğrenilenler	f
Savaşın nedenleri	21
Savaşın sonuçları	21
Savaşı önleme	19
Savaş arabulucu devletlerle çözülür	11
Savaşın toplumsal, siyasal, ekonomik zararları vardır	11
Savaş çok kötü bir şeydir	8
Ölü sayısı fazla olur	7
Savaşın türleri	4
Savaş hukuk yoluyla çözülür	3
Savaş silahlı bir mücadeledir	2
Savaşın tanımı	2
Savaş eğitime zarar verir	1
Savaş insanlarda paniğe neden olur	1
Savaş korku ve endişeye yol açar	1
Savaş kültüre zarar verir	1
Savaşın askeri alana zararı vardır	1
Savaşta diplomatik ilişkiler önemlidir	1

Savaş sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?*” sorusuna öğrenciler bu derste; savaşın nedenlerini, sonuçlarını ve nasıl önlenebileceğini öğrendikleri yönünde ifade de buldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra öğrencilerin; savaşın topluma, siyasete, ekonomiye, eğitime, kültüre ve askeri alana maddi ve manevi olarak çok büyük zararı olduğunu, savaşta ölü sayısının fazla olduğunu, savaşın çok kötü bir şey olduğunu, insanlarda korku, endişe ve paniğe yol açtığını öğrendikleri belirlenmiştir. Yine öğrencilerin; savaşın ne olduğunu, savaşın farklı türlerinin bulunduğunu,

savaşın silahlı bir mücadele olduğunu, savaşta diplomatik ilişkilerin önemli olduğunu, bu bağlamda savaşın arabulucukla ve hukuk yoluyla çözülebileceğini de öğrendikleri anlaşılmıştır. Burada öğrencilerin; savaşın neden kaynaklandığını, zararlarının neler olduğunu ve savaşı engellemenin yollarının neler olduğunu detaylı bir şekilde öğrenmiş olmalarının en önemli şey olduğuna vurgu yapmışlardır.

Daha sonra günlük formunda ikinci soru olarak yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.86.’da verilmiştir.

Tablo 4.86. Öğrencilerin “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar.

Dersten sonra yapılmaya karar verilenler	f
Anlaşmazlıkları konuşarak çözüme	22
İnsanları bilinçlendirme	15
Savaştan uzak durma	10
Savaşı engelleme	9
Savaşa karşı olma	8
Hukuk yollarını anlatma	4
Barış içinde yaşama	3
İmkânlarının kıymetini bilme	3
İnsanlarla iyi anlaşma	3

Savaş sorunuyla ilgili olarak günlük formunda yer alan: “*Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?*” sorusuna ise öğrencilerin; dersten sonra anlaşmazlıkları konuşarak çözmeye, insanları bilinçlendirmeye, savaştan uzak durmaya, savaş olmasını engellemeye ve savaşa karşı olmaya karar verdikleri yönünde düşüncelere yer verdikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra; hukuk yollarını anlatmaya, barış içinde yaşamaya, imkânlarının kıymetini bilmeye ve insanlarla iyi anlaşmaya karar verdikleri belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin, savaşı veya huzuru bozmaya yönelik eylemleri engellemeye ve savaşmak yerine barışı sürdürmeye karar verdiklerini göstermektedir.

Araştırma süresince hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından yapılan gözlemlerde, savaş konusuyla ilgili olarak; sınıf ortamının eğitim ve öğretim için genel olarak uygun şekilde hazırlanmasının, savaş konusuyla ilgili kazanımlar hakkında öğrencilere bir önceki derste bilgilendirme yapılmasının, derse uygun öğrenme-öğretme materyallerinin, yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin savaş konusunu öğrenmelerine olumlu yönde etkide buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, demokratik ve özgür bir sınıf ortamında dersin işlenmesinin, konuya ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun etkinliklerin, ölçme ve

değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının, öğrencilere savaş konusunu öğrenmede olumlu yönde katkıda buldukları gözlemlenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimlerine ne tür katkılar sunduğu yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmiştir.

4.4. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bulgular

Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere katkılarının ne olduğunu ortaya koymak amacıyla öğrencilerle birebir yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme (EK-8.1.) yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların ayrıntıları ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Bu bölümün birinci alt araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, küresel sorunlar hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Burada öğrencilerden; küresel sorunların kendilerinde neyi çağrıştırdığı, bu küresel sorunların neler olduğu, sebepleri ve çözümlerinin neler olabileceğine dair soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar tablolar halinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Küresel sorunların öğrencilerde çağrıştırdıkları

Öğrencilerin küresel sorunlar hakkında neler düşündüklerine dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.87.'de sunulmuştur.

Tablo 4.87. Küresel sorunların öğrencilerde çağrıştırdıkları.

Küresel sorunlar hakkında düşünceler	f
Tüm dünyayı etkileyen sorunlar	17
Tüm insanlığı ilgilendiren sorunlar	4
Dünyayı daha kötüye götüren sorunlar	3
İnsan faktörlü sorunlar	2

Öğrencilerin küresel sorunlar hakkındaki düşüncelerine bakıldığında, öğrenciler küresel sorunları genel olarak; tüm dünyayı etkisi altına alan sorunlar olarak açıkladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra; tüm insanlığı ilgilendiren, dünyanın ilerleyen zamanda daha da kötüye götüren, insan faktörüne dayalı sorunlar olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda bazı öğrenciler, küresel sorunlarla ilgili şu düşünceleri paylaşmışlardır:

Gökhan: *“Tüm Dünya’yı etkileyen sorunlardır. Canlı ve cansız varlıkları olumsuz etkiler.”*

Ilgaz: “Küresel sorunlar tüm dünyayı etkileyen, tüm canlıları etkileyen, yaşam koşullarının zorlaşması gibi şeylerin başlamasına neden olan sorunlardır.”

Kemal: “Küresel sorunların yeryüzünde yaşamı etkileyen genel problemler olduğunu düşünüyorum.”

Kübra: “Dünyayı, yaşamı, canlıları ve cansızları etkileyen olumsuz faktörlerdir.”

Cihan: “Küresel sorunlar canlılar için bir tehdittir. İnsanları, hayvanları hepsini etkileyen sorunlardır.”

Ahmet: “Tüm insanlığı ilgilendiren küresel sorunların ilerleyen zamanda daha büyük sorunlara yol açacağını düşünüyorum.”

Ceren: “Küresel sorunlar tüm dünyayı etkileyen sorunlardır. Bu yüzden hepimizin bilgi sahibi olması gerekir.”

Bu açıklamalara bakıldığında, öğrencilerin küresel sorunlar hakkında birbirinden farklı düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencilerin küresel sorunlar hakkında farklı bakış açıları olsa da ortak düşünceleri, küresel sorunların dünyayı yaşanmaz hale getirdiğidir.

Öğrencilerin algıladığı küresel sorunlar

Öğrencilere küresel sorunların neler olduğu sorulduğunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.88.’de sunulmuştur.

Tablo 4.88. Öğrencilere göre küresel sorunlar.

Küresel sorunlar	f
Terör	23
Savaş	22
Göç	20
Küresel ısınma	20
Açlık	18
İklim değişikliği	18
Salgın hastalıklar	16
Doğal afetler	14
Susuzluk	8
Kuraklık	6
İrkçilik	4
Mülteci	3

Dünyayı etkisi altına alan küresel sorunların neler olduğuna dair öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, bu sorunların sırasıyla; terör, savaş, göç, küresel ısınma, açlık, iklim değişikliği, salgın hastalıklar, doğal afetler, susuzluk, kuraklık, ırkçılık ve mülteci sorunu olarak açıklandığı görülmüştür. Bu konuda bazı öğrencilerin yapmış oldukları açıklamalar şu şekildedir:

Ayşe: “Küresel sorunlar açlık, küresel ısınma, göç, savaş, terör, salgın hastalıklar, ırkçılık, başka aklıma gelmiyor.”

Ahmet: “Savaş, göç, mülteci, kuraklık, doğal afetler, açlık, susuzluk, iklim değişikliği, küresel ısınma gibi sorunlar.”

Emine: “Küresel sorunlar, salgın hastalıklar, terör, savaş, açlık, onun gibi şeyler. Ayrıca iklim değişikliği, küresel ısınma, göç, bunları da küresel sorunlar içerisinde sayabiliriz.”

Gökhan: “Küresel sorunları göç, kuraklık, ırkçılık, terör, küresel ısınma, salgın hastalıklar olarak söyleyebilirim.”

Osman: “Açlık, göç, terör, savaş, küresel ısınma var. Bunları küresel sorun olarak söyleyebilirim.”

Bu açıklamalar, öğrencilerin birbirinden farklı küresel sorunların var olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilere göre küresel sorunların nedenleri

Öğrencilere küresel sorunların sebepleri neler olabilir diye sorulduğunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.89.’da sunulmuştur.

Tablo 4.89. Öğrencilere göre küresel sorunların sebepleri.

Küresel sorunların sebepleri	f
Bilinçsizlik	19
Eğitimsizlik	16
Sanayi	11
Çevre kirliliği	8
Teknoloji	6
Vurdumduymazlık	5
Doğaya zarar verme	4
Bencilik	2
Diğer	28

Küresel sorunların sebeplerinin neler olduğuna bakıldığında, öğrencilerin küresel sorunlara daha çok; insanların bu konularda bilinçsiz ve eğitimsiz olmalarının, bunun yanı sıra sanayinin, teknolojinin gelişmesinin, insanların vurdumduymaz ve bencil davranmalarının, doğayı ve çevreyi kirlilemelerinin sebep olduğu yönünde düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Küresel sorunların sebeplerine dair bazı öğrencilerin düşünceleri şöyledir:

Ayşe: “Küresel sorunların sebebi sanayileşmenin gelişmesi, sanayilerde fabrikalarda filtre gibi şeylerin kullanılmaması, insanların bilinçsizce hareket etmeleri, insanların

bencil olmaları, işte insanların daha fazla kazanmak istemeleri, deodorant ve parfüm kullanmaları, arabaların egzozlarından çıkan gazlar sebep olmaktadır.”

Işıl: “Küresel sorunların sebepleri insanların eğitimsizliği, bencilleşmeleri, sorunlar hakkında hiçbir bilgilerinin olmaması yani bilgisiz olmaları, sebepleri bunlar.”

Duygu: “İnsanların dikkatsiz davranması, bu konuda vurdumduymaz davranması, yeterli ağaçlandırma faaliyetlerinin yapılmaması, fosil atıkların bilinçsizce kullanılması, çevre dostu sanayinin olmaması ve gerektiği yerde kullanılmaması, küresel sorunların sebebi işte bunlar.”

Emre: “Teknolojinin gelişmesi, çevrenin kirlenmesi ve insanların eğitiminin kötü olması, eğitimsizlikleri, sanayinin gelişmesi, bu kadar.”

Ömer: “Küresel sorunların sebebi çevre kirliliği, insan faaliyetleri, insanların bilgisizliği, sanayileşme, teknolojinin gelişmesi, öyle işte.”

Bu durumda insanların bilinçsizce hareket etmelerinin, eğitimsizliklerinin, teknoloji ve sanayinin gelişmesinin küresel sorunların ortaya çıkmasında ve çoğalmasında asıl sebep olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrencilere göre küresel sorunların çözümü

Öğrencilere küresel sorunların çözümü neler olabilir diye sorulduğunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.90.'da sunulmuştur.

Tablo 4.90. Öğrencilere göre küresel sorunların çözümü.

Küresel sorunların çözümü	f
Çevreyi ve doğayı koruma	14
Bilinçli olma	12
İnsanları bilgilendirme	8
Deodorant ve parfümü azaltma	8
Ağaçlandırma yapma	6
Toplu taşıma araçlarını kullanma	5
Elektrikli araç kullanma	4
Yürüme	4
Eğitim verme	3
Üretim ve tüketim alışkanlıklarını değiştirme	3
Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanma	3
Diğer	41

Öğrencilerin küresel sorunların çözümüne yönelik düşüncelerine bakıldığında; çevreyi ve doğayı korumanın ve bu konuda insanların bilinçli davranmalarının küresel sorunları çözmeye daha etkili olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra öğrencilerin; küresel sorunlar hakkında insanlara bilgilendirme yapmanın, deodorant ve parfüm kullanımını azaltmanın, ağaçlandırma faaliyetleri gerçekleştirmenin, toplu taşıma veya elektrikli araç

kullanmanın, yakın mesafelere yürüyerek gitmenin küresel sorunlara çözüm olacağına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin; üretim ve tüketim alışkanlıklarını değiştirmenin, yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın ve bu konuda insanlara eğitimler vermenin küresel sorunları azaltma veya ortadan kaldırmada çözüm olacağına dair düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları, küresel sorunların çözümüne yönelik şöyle ifadelerde bulunmuşlardır:

Ahmet: *“İnsanlar bilgilendirilmeli, eğitim görmelidir. İnsanlar kendi araçları yerine toplu taşıma araçlarını kullanabilirler. Elektrikli araba, scooter, paten ve bisiklet kullanabilirler. Sadece ihtiyacı olan ürünleri alabilirler. Aç olan insanlara yardım yapabilirler.”*

İbrahim: *“Küresel sorunlara çözüm olarak çevremizi korumalıyız, ağaç dikmeliyiz, fabrika bacalarına filtre takmalıyız, gereksiz yanan ışıkları kapatmalıyız, kısa mesafelere yürüyerek gitmeliyiz ya da bisiklet sürmeliyiz, yoksullara yardım etmeliyiz, hijyene dikkat etmeliyiz, salgın hastalıklardan korunmalıyız, toplu taşıma araçlarını kullanmalıyız, bunları söyleyebilirim.”*

Nazlı: *“Çevre dostu sanayiye geçiş yapılabilir. Düzenli kentleşme, düzenli yapılaşma olabilir. İnsanlar bilinçlendirilebilir, dersler verilebilir, etkinlikler yapılabilir.”*

Betül: *“İnsanların dikkatli olmaları, elektrikli araç kullanmaları, çöpleri geri dönüşüm kutularına ayrı ayrı koymaları küresel sorunlar çözüm olabilir.”*

Burada özellikle insanların küresel sorunlara karşı bilinçli olmalarının ve ona göre hareket etmelerinin, yine çevre dostu sanayinin geliştirilmesinin, küresel sorunlara yönelik en önemli çözüm yolları oldukları anlaşılmaktadır.

Bu bölümün ikinci alt araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, beraber yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerde neler öğrendikleri sorulmuştur. Bu soru kapsamında öğrencilerden etkinlikler öncesinde neler bildikleri, etkinlikler sürecinde neler öğrendikleri ve bu etkinliklerden daha çok hangilerinin faydalı olduğunu cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler öncesi bildikleri

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler öncesinde neler bildikleri sorulmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmadığını, bir bölümü ise çok az bilgiye sahip olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerle yürütülen küresel sorunlarla ilgili etkinliklerle ilgili ifadelerle bakıldığında, etkinlik öncesinde çoğu öğrencinin küresel sorunlar hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıkları anlaşılırken; bazı öğrencilerin ise, etkinlikler öncesinde küresel sorunlarla ilgili çok az şeyler bildikleri görülmüştür. Etkinlikler öncesinde bilgi sahibi olmayan bazı öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

Bilal: *“Küresel sorunlarla ilgili önceden herhangi bir bilgim yoktu. Ancak yaptığımız etkinlikler sayesinde küresel sorunları öğrenmiş oldum.”*

Gül: *“Etkinlikler öncesinde küresel sorunların neler olduğunu bilmiyordum. Şimdi ise yapmış olduğumuz etkinlikler sayesinde hangi küresel sorunlar var onları biliyorum artık.”*

Işıl: *“Etkinlikler sayesinde küresel sorunların nedenlerini, sonuçlarını, işte küresel sorunlara karşı nasıl önlem alabileceğimizi derinlemesine öğrenmiş oldum. Önceden küresel sorunlar hakkında hiçbir şeyi bilmiyordum.”*

Emine: *“Küresel sorunlar hakkında derinlemesine bilgi verilmiyordu. Bilgiler hep yüzeysel olarak veriliyordu. Etkinlikler sayesinde derinlemesine öğrenmiş olduk.”*

Gökhan: *“Küresel sorunlarla ilgili konular pek bir şey verilmiyordu. Konular yüzeysel geçiyordu.”*

Öğrencilerden Ceren ise, şimdiye kadar yapılan etkinliklerin yeterli olmamasından dolayı küresel sorunlar hakkında yeterli bilgiye sahip olamadıklarına dikkat çekerek şunları söylemiştir:

Bir öğrenci olarak söylemek istiyorum ki, okullarımızda yapılan etkinlikler şimdiye kadar yeterli değildi. Bu konular hakkında birçok şeyi bilmiyorduk. Kitaplarımızda bilgi var ama öğretmenleriniz müfredata uygun bir şekilde ufacak bahsedip geçiyorlardı. Şimdi ise içine detaylı girdik çok güzel oldu. Çünkü gerçekten küresel sorunların çok farklı nedenleri, çok farklı sonuçları varmış bizim bilmediğimiz. Ve daha birçok konu varmış. Ama biz bunları sadece yüzeysel biliyorduk. Şimdi daha detaylı öğrenmiş olduk.

Bu durum, etkinlikler öncesi küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmayan ya da yetersiz bilgiye sahip olan öğrencilerin etkinlikler sayesinde yeterli bilgiye sahip olduklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili olarak yapılan etkinliklerde öğrendikleri

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerde neler öğrendiklerine dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.91.'de sunulmuştur.

Tablo 4.91. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerde öğrendikleri.

Etkinliklerde öğrenilenler	f
Küresel sorunların tanımı	25
Küresel sorunların nedenleri	23
Küresel sorunların sonuçları	23
Küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri	22
Doğru bildikleri yanlışları	5
Gelecek projeksiyonları edinme	4
İnsanları bilinçlendirme faaliyetleri	2

Öğrencilerin, birlikte yürütülen küresel sorunlarla ilgili etkinlikler sayesinde; küresel sorunların tanımını, nedenlerini, sonuçlarını ve küresel sorunları ortadan kaldırmak için nasıl bir çözüm üreteceklerini öğrendikleri belirlenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin; küresel sorunlarla ilgili doğru olarak bildikleri şeylerin yanlış olduğunu, küresel sorunlar devam ederse gelecekte ne olacağını ve bu durum karşısında insanları nasıl bilinçlendirmek gerektiğini etkinlikler sayesinde öğrendikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin, etkinlikler sayesinde küresel sorunlarla ilgili neler öğrendiklerine dair bazı düşünceler şunlardır:

Işıl: *“Etkinlikler sayesinde küresel sorunların nedenlerini, sonuçlarını, bu sorunları nasıl çözebileceğimizi ve insanları nasıl bilinçlendirmek gerektiğini öğrendim.”*

Nazlı: *“Göç, terör, savaş, iklim değişikliği, küresel ısınma gibi küresel sorunların ne olduğunu, nedenlerini, sonuçlarını ve çözümünün ne olduğunu etkinliklerle daha iyi öğrendim. Çok faydalı oldu.”*

Ahmet: *“Etkinlikler sayesinde doğru bildiklerimin yanlış olduğunu öğrendim. Küresel sorunların nedenlerini, sonuçlarını bunları öğrendim.”*

Hülya: *“Küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerle çok şey öğrendim. Bilmediğim çoğu şeyi öğrenmiş oldum. Hoşuma gitti.”* demiştir.

Dursun: *“İnsanlara, topluma ve doğaya nasıl yansıdığını, bunlarla ilgili nelerin gerçekleşebileceğini, böyle devam ederse ileride ne olacağını öğrendim.”*

Kemal: *“İlerleyen zamanda Dünyayı ve bizleri ne gibi zararların beklediğini ve bu zararları ortadan kaldırmak için neler yapmamız gerektiğini öğrendim.”*

Mine: *“Küresel sorunlar karşısında ne yapmamız gerektiğini ve nasıl tedbirler almamız gerektiğini öğrendim.”*

Bu ifadelerden hareketle, küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin; küresel sorunların neden kaynaklandıklarını, eğer küresel sorunlara karşı tedbir alınmazsa sonucunda insanlığı ve tüm dünyayı ne gibi olumsuzlukların beklediğini, küresel sorunların ortaya çıkardığı bu olumsuzluklardan kurtulmak için ne gibi önlemler veya tedbirler alınması gerektiğini öğrendiklerini belirtmeleri, küresel sorunlar hakkındaki bilgileri tüm ayrıntılarıyla öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin en faydalı buldukları etkinlikler ve yöntemler

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerden daha çok hangi etkinliklerin faydalı olduğuna dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.92.'de verilmiştir.

Tablo 4.92. Öğrencilerin en faydalı buldukları etkinlikler ve yöntemler.

Etkinlikler ve yöntemler	f
İstasyon tekniği	7
Kart gösterme	6
Balon patlatma	5
Akvaryum	4
Dedikodu	4
Doğru-yanlış	4
Köstebek vurmaca	4
Pazaryeri	4
Balık kılıcı	3
Kartopu	3
Rulman tekniği	2
Kavram karikatürü	1
Uçak	1
Hepsi	6

Küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan etkinlikler içerisinde en fazla fayda sağlayan etkinliklerle ilgili olarak öğrencilerin, bu etkinlikler içerisinde istasyon tekniğinin daha çok faydalı olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Daha sonra sırasıyla; kart gösterme, balon patlatma, akvaryum, dedikodu, doğru-yanlış, köstebek vurmaca, pazaryeri, balık kılıcı, kartopu, rulman tekniği, kavram karikatürü ve uçak etkinliğinin küresel sorunları öğrenmede fayda sağladığına dair düşüncelerini paylaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğrenciler yapılan bu etkinliklerin bilgilerinin kalıcı olmasını ve dersin eğlenceli geçmesini sağladığını, bazı öğrencilerin ise yapılan etkinliklerin hepsinin küresel sorunları öğrenmede faydalı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda bazı öğrenciler, düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ayşe: “Bence istasyon tekniği. Çünkü diğer arkadaşlarında düşüncelerin öğrendim. Kendi düşüncelerimi onlarla paylaştım. Bu benim için faydalı oldu. Bir de doğru-yanlış etkinliği faydalı oldu. Ben bir şeyi doğru biliyordum ama onun aslında yanlış olduğunu öğrendim doğru-yanlış etkinliği sayesinde.”

Gölsüm: “Uçak etkinliği, köstebek vurmaca etkinliği, doğru-yanlış etkinliği daha faydalı oldu. Mesela doğru-yanlış etkinliğinde oradaki bilgilerden bazı bilmediklerim vardı. Yani doğru bildiğimin yanlış olduğunu öğrendim. Konuyu daha iyi öğrendim.”

Leyla: “Balon patlatma, kartopu, köstebek vurmaca, akvaryum daha faydalı oldu. Bunlar içinde akvaryum tekniği daha çok dikkatimi çekti. Arkadaşlarla çember oluşturduk, ortaya bir sandalye koyduk ve sandalyeye oturan herkes bildiğini söyledi. Böylelikle göç sorununun çözümine yönelik arkadaşların düşüncelerini öğrenmiş olduk.”

Nazlı: “Rulman tekniği faydalıydı. Rulmanda iç içe iki çember oluşturduk. Burada dıştaki çemberdekiler sırayla dönerek bizimle konuşuyordular. Bu yüzden çoğu kişi için faydalı bir şey olmuştur.”

Emre: “Pazar tekniği daha faydalı oldu bence. Küresel ısınmayla ilgili kâğıtlara yazılar yazdık ve yakamıza taktık. Daha sonra sınıfta dolaşarak bilgi alışverişi yaptık. Öğrendiklerimizi birbirimizle paylaştık ve hoşuma gitti benim.”

Öğrencilerden Ahmet, yapılan aktif öğrenme etkinlikleri faydalı bulduğuna ve etkinlikleri yaparken çok eğlendiklerine vurgu yaparken şu ifadelerde bulunmuştur:

Kart gösterme ve doğru-yanlış etkinliği çok faydalı oldu. Kart gösterme etkinliğinde salgın hastalıklarla ilgili sorulara katılıp katılmadığımızı yeşil kırmızı ve beyaz kartları kaldırarak söyledik. Doğru-yanlış etkinliğinde ise iklim değişikliğiyle bir de savaşla ilgili doğru bildiklerimin yanlış olduğunu öğrendim. Nedenleri ve sonuçları öğrendik, tartıştık; yorumlar yaptık. Bence bu iki etkinlikte hem çok eğlenceliydi hem de konuları daha iyi öğrenmemizi sağladılar diyebilirim.

Benzer şekilde öğrencilerden Dursun ise, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin dikkatini çektiğini ve küresel sorunları öğrenmede fayda sağladıklarına dair şu açıklamayı yapmıştır:

Küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerden istasyon tekniği daha çok dikkatimi çekti ve daha faydalı oldu bence. Bu teknikte sınıfta 3 sıra koyduk. Daha sonra arkadaşlarla beraber gruplaştık ve iklim değişikliğinin nedenleri sonuçları ve iklim değişikliğiyle ilgili slogan yazdık. Bu gerçekten benim çok dikkatimi çekti ve arkadaşların yazdıkları bilgiler benim biraz daha öğrenmemi sağladı.

Bu düşüncelerden hareketle, küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan etkinliklerin sorunları öğrenmede çok faydalı oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bölümün üçüncü alt

araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, yapılan etkinliklerin küresel sorunlar konusundaki farkındalıklarını nasıl etkilediği sorulmuştur.

Yapılan etkinliklerin öğrencilerin küresel sorunlar konusundaki farkındalıklarına katkısı

Öğrencilere, yapılan etkinliklerin küresel sorunlar konusundaki farkındalığınızı nasıl etkiledi diye sorulduğunda vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.93.'te sunulmuştur.

Tablo 4.93. Yapılan etkinliklerin küresel sorunlar konusundaki farkındalığa etkisi.

Farkındalıklar	f
Bildiklerini çevresindeki kişilerle (aile, akraba, arkadaş) paylaşma	15
Çevresindeki kişileri (aile, akraba, arkadaş) uyarma	14
Çevreye ve doğaya karşı daha duyarlı olma	13
Toplu taşıma araçlarını kullanma	9
Yürümeyi tercih etme	8
İhtiyacı olanlara öncelik verme	6
Atıkları geri dönüşüme atma	5
Geri dönüştürülebilir ürünler alma	5
Çöpleri ayrıştırma	4
Diğer	18

Küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin; küresel sorunlarla ilgili olarak bildiklerini çevrelerindeki kişilerle (aile, akraba, arkadaş) paylaştıkları, onları küresel sorunlara karşı uyardıkları, küresel sorunların farkında olarak çevreye ve doğaya karşı daha duyarlı olmaya başladıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra; toplu taşıma araçlarını kullandıkları, yürümeyi tercih ettikleri, ihtiyacı olanları aldıkları, atıkları geri dönüşüme attıkları, geri dönüştürülebilir ürünler aldıkları ve çöpleri ayrıştırdıkları anlaşılmıştır. Bu durum, küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin sorunlara karşı farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerden bazıları, küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin farkındalığa ne tür katkılarda bulduklarına dair düşüncelerini şu şekilde anlatmışlardır:

Ayşe: “Küresel sorunların öğrenimi üzerine yapılan etkinlikler küresel sorunlara karşı farkındalık kazanmamı sağladı. Yani olumlu etkiledi. Çünkü artık doğal afetlere karşı tedbir alıyorum. Evde boşa yanan ışıkları kapatıyorum. Toplu taşımayı ve yürümeyi tercih ediyorum.”

Duygu: “Olumlu etkiledi. Öncelikle yardıma ihtiyacı olan insanlara elimden geldiğince yardım etmeye çalışıyorum. Toplu taşıma araçlarının hayatımızdaki önemini anladım. Daha sonrasında geri dönüştürülebilecek atıkları geri dönüşüm kutularına atmaya özen göstermeye başladım.”

İbrahim: “Yapılan etkinlikler küresel sorunlara karşı farkındalık kazanmamı olumlu etkiledi. Gereksiz gördüğüm hiçbir şeyi almıyorum. Toplu taşıma araçlarını kullanıyorum. Yakın yerlere yürüyerek gidiyorum. Çevremi temiz tutuyorum. Çöpleri ayrıştırarak kutularına atıyorum.”

Hakan: “Farkındalık kazanmamı olumlu etkiledi. Doğayı kirletmemeyi, denizlere çöp atmamayı, etrafa çöp atmamayı, ormanları kirletmemeyi ve daha duyarlı, hayvanlara daha duyarlı olmamı sağladı.”

Fatih: “Yapılan etkinlikler olumlu etkiledi. Mesela benim çevreye daha yararlı, duyarlı olmamı sağladı. Aileme mesela bu konuları anlattım. Sonra insanları empati kurarak onların ne yaşadığını düşünmeye başladım.”

Dursun: “Farkındalık kazanmamı olumlu etkiledi. Yani etkinlikleri yapmadan önce çok şey bilmiyordum. Ama yaptıktan sonra çevreye daha duyarlı olmaya, havayı kirletmemeye, onunla ilgili projeler geliştirmeye. Öyle şeylere karar verdim ve bunları yapacağım.”

Leyla: “Küresel sorunlara karşı farkındalık kazanmam bakımından olumlu oldu. Şöyle ki, toplu taşıma araçlarını kullanmaya başladım. Deodorant ve parfüm kullanmayı azaltmaya başladım. Çevreyi daha fazla korumaya başladım.”

Ömer: “Yapılan etkinlikler olumlu etkiledi. Şöyle ki küresel sorunlar hakkında bilinçlendim. Artık toplu taşıma araçlarını kullanıyorum ya da yürüyorum. Sadece ihtiyacım olanları alıyorum. Bu şekilde yani.”

Bu durum da küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin küresel sorunlara karşı farkındalık kazanmalarına olumlu yönde katkıda buldukları anlaşılmaktadır. Şöyle ki, yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin küresel sorunların farkında oldukları, küresel sorunları azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik neler yapmaları gerektiği bilincini kazandıkları, bu kazanımlarını çevreleriyle paylaştıkları, ayrıca bu konuda projeler geliştirmeye karar verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümün dördüncü alt araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışında hangi kaynaklardan bilgi edindikleri sorulmuştur.

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışı bilgi kaynakları

Öğrencilere, küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışında hangi kaynaklardan bilgi edindikleri sorulduğunda vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.94.’te verilmiştir.

Tablo 4.94. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışı bilgi kaynakları.

Etkinlik Dışı Bilgi kaynakları	f
Bilimsel kitaplar	17
İnternet	16
Televizyon	12
Dergiler	9
Videolar	6
Ders kitapları	4
Öğretmenler	3
Ailem	2
Belgeseller	2
Sosyal medya	1

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışı bilgi kaynaklarına bakıldığında, bilgi kaynağı olarak; bilimsel kitaplardan, internetten, televizyondan, dergilerden, videolardan, belgesellerden, ders kitaplarından, öğretmenlerden, aileden ve sosyal medyadan bilgi edindikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları, bu konuya şöyle değinmişlerdir:

Duygu: *“Televizyondan, okuduğum kitaplardan ve dergilerden bilgi edindim.”*

Dursun: *“İnternette, televizyondan, kitaplardan. Bu kaynaklardan faydalandım.”*

Gülsüm: *“Kitaplar, televizyon aracılığıyla, ailemizle konuşma esnasında duyduklarım. Onlardan bilgi edindim.”*

Jale: *“Dergilerden, kitaplardan, televizyondan, internetten. Öyle araçlardan bilgi edindim.”*

İbrahim: *“Bilgi kaynakları internet, televizyondan falan görerek, kitap, dergi falan.”*

Ceren: *“İnternette çok araştırdım. Daha çok oradan öğrenmeye çalıştım.”*

Kemal: *“İnternette, sosyal medyadan öğrendim.”*

Bu düşüncelerden hareketle, öğrencilerin küresel sorunların öğretimine yönelik uygulanan etkinliklerin dışında farklı bilgi kaynaklarından da faydalandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin küresel sorunlar hakkında bilgi edinirken sadece ders içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, etkinlik dışı kaynaklardan da bilgi edinme farkındalığını da kazandıklarını göstermektedir.

Bu bölümün beşinci alt araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, yapılan bu etkinliklerin diğer ödevlerden ve projelerden olumlu-olumsuz ne tür farkı olduğu sorulmuştur.

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklarına yönelik görüşleri

Öğrencilere, yapılan bu etkinliklerin diğer ödevlerden ve projelerden olumlu-olumsuz ne tür farkı olduğu sorulduğunda vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.95.'te sunulmuştur.

Tablo 4.95. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklarına yönelik görüşleri.

Ödev ve projelerden farkları	f
Kalıcı öğrenme sağlama	23
Eğlenceli öğrenme sağlama	20
Daha detaylı bilgi edinme	17
Açıklayıcı olma	15
Farkındalık kazandırma	15
Dikkat çekici olma	9

Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklarına yönelik olarak öğrencilerin, dersin etkinliklerle birlikte işlendiğinden dolayı öğrendiklerinin daha kalıcı olduğuna ve etkinlikleri yaparken daha çok eğlendiklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra; etkinlikler sayesinde öğrencilerin küresel sorunlar hakkında daha detaylı bilgiler edindikleri, derste yapılan etkinliklerde verilen bilgilerin daha çok açıklayıcı ve dikkat çekici oldukları ve böylece sorunlara karşı daha çok farkındalık kazandıkları anlaşılmıştır. Küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklı olduğuna dair bazı öğrencilerin düşünceleri şöyledir:

Emre: *“Etkinlikler bizim daha çok aklımızda kalması için yararlı oldu. Konular daha kalıcı oldu. Daha eğlenceliydi. Ve resimler, videolar daha çoktu ve anlamlıydı. Etkinliklerde bence herhangi bir olumsuzluk yoktu.”*

İbrahim: *“Yapılan etkinlikler diğer ödevlerden ve projelerden daha faydalıydı. Daha çok bir şeyler öğrenmeme, bilinçlenmeme yardımcı oldu. Küresel sorunlarla ilgili daha çok bilgi edindim ve bilgiler daha kalıcı oldu. Yararlı oldu. Etkinliklerin herhangi bir olumsuz yönü olmadı.”*

Ahmet: *“Yapılan etkinlikler diğer derslerdeki ödevler ve projelere göre daha açıklayıcı, yani daha öğrenimi kolay, daha çok yani kafamıza daha çok giriyor. Ve eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Yapılan etkinliklerin olumsuz yanını görmedim.”*

Betül: *“Bu derste konu daha böyle açık hale getirildi. İnce ayrıntılarına kadar açıklandı. Yani bu etkinlikler daha ayrıntılı oldu. Daha iyi konuyu öğrenmemi sağladılar. Olumsuz bir durumla karşılaşmadım.”*

Ayşe: *“Bu derste diğer derslere göre olumlu olarak teknikler vardı. İstasyon tekniği gibi. Biz böyle teknikleri diğer derslerde kullanmıyoruz. O yüzden bence bu olumluydü. Olumsuz olarak yok bence.”*

İlgaz: *“Bilinçlendik, eğlenceli oldu ve akılda kaldı. Bu yönden diğer derslerdeki ödev ve projelerden daha farklıydı bu ders. Derste etkinliklerin herhangi bir olumsuzluğunu görmedim.”*

Gülsüm: “Bu dersteki etkinlikleri daha istekli yaptım, hiç sıkılmadım. Diğer derslerdeki ödev oldukları için isteksizdim ve çok çabuk sıkılıyordum. Ders sürecinde yapılan etkinliklerin bir olumsuzluğunu görmedim.”

Fatma: “Diğer derslerde verilen ödevleri ve projeleri sadece yapmak için yapıyordum. Bu etkinlikleri ise daha çok dikkate aldım ve daha çok bilinçlenmemi sağladılar. Sorunlara karşı daha duyarlı oldum. Etkinliklerle ilgili olarak bir olumsuzlukla karşılaşmadığımı söylemek isterim.”

Öğrencilerden Duygu ise, küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklı olduğuna dair şöyle bir açıklama yapmıştır:

Daha kapsamlı olarak anladım konuları. Yani diğer derslerde hani sadece üzerinden geçiyorduk konuların. Ama bu dersteki etkinliklerde daha kapsamlı olarak nedenleriyle, sonuçlarıyla, onlara bağlı faktörlerle birlikte öğrendik. Bu etkinlikler konuları öğrenmeme ve sorunlara karşı daha duyarlı olmama çok katkıda bulundu. Diğer derslerdeki proje ve ödevlere göre bu dersteki etkinliklerde bir olumsuzlukla karşılaşmadım.

Yapılan bu açıklamalardan hareketle, küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklarına bakıldığında; diğer derslerde verilen ödevlerin ve projelerin daha yüzeysel olduğu, öğrencilerin yaparken isteksiz oldukları ve sadece yapmak zorunda oldukları için yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili etkinlikleri yaparken ise daha istekli yaptıkları, etkinliklerden sıkılmadıkları ve diğer derslere göre bu derste daha çok eğlendikleri anlaşılmıştır. Ayrıca küresel sorunların öğretimi üzerine derste yapılan etkinlikler sayesinde, bilgilerin daha çok açıklayıcı ve kalıcı olduğu, bunun yanı sıra etkinliklerin; küresel sorunlar hakkında daha çok bilgi edinmelerine, küresel sorunlara karşı daha çok bilinçlenmelerine ve duyarlılık kazanmalarına katkıda buldukları ortaya çıkmıştır. Yine bu derste öğrencilerin yapılan etkinliklerle ilgili olarak herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları da belirlenmiştir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenin, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin ne tür katkılar sunduğuna dair düşünceleri yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmiştir.

4.5. Öğretmenle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Ait Bulgular

Sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle küresel sorunların öğretimine yönelik olarak birlikte yürütülen aktif öğrenme etkinliklerinin, küresel sorunların öğretimine

katkıları hakkında öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme (EK-8.2.) yapılmıştır. Öğretmen ile gerçekleştirilen bu görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Bu bölümün birinci alt araştırma sorusu kapsamında öğretmene, birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, öğrencilere ne tür katkıları olduğu sorulmuştur.

Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin öğrencilere katkıları

Ali öğretmenin, birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, öğrencilere ne tür katkıları olduğuna dair vermiş olduğu cevaplar, Tablo 4.96.'da sunulmuştur.

Tablo 4.96. Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin öğrencilere katkıları.

Bilişsel	Canlı bir ders ortamı sağlama Monotonluğu aşma Farkındalık kazanma Küresel sorunlara karşı dikkatlerini çekme Küresel sorunların kaynaklarına dikkat çekme Sorunlarla ilgili çalışmalara katkıda bulunma
Duyuşsal	Aktif davranışlar sergileme • Çöp atan bir arkadaşını uyarma • Çevreye saygılı olma Çevreye duyarlı olma Aileyi uyarma • Elektrik israfını önleme
Psikomotor	Farklı projeler geliştirme • Atık kâğıt toplama • Geri dönüşümlü malzeme toplama • Çevre temizliği yapma

Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında; bilişsel anlamda birlikte yürütülen küresel sorunlarla ilgili etkinlikler sayesinde dersteki tek düze anlatımın yerini canlı bir anlatımın aldığı, böylece dersteki monotonluğun gittiği anlaşılmıştır. Yine yapılan etkinliklerin; öğrencilerin küresel sorunlara ve bu sorunların nedenlerine yönelik olarak dikkatlerini çekmeye, farkındalık kazanmalarına ve bu konuda ilgili çalışmalarını desteklemelerine katkıda buldukları belirlenmiştir.

Yapılan etkinliklerin duyuşsal anlamda; öğrencilerin çöp atan arkadaşlarını uyarma ve çevreye saygılı olma gibi aktif davranışlar sergilemelerine, çevreye karşı duyarlı olmalarına ve bu konuda ailelerini uarmalarına katkıda buldukları görülmüştür. Yapılan etkinliklerin psikomotor anlamda ise; öğrencilerin atık kâğıt toplama, geri dönüşümlü malzeme toplama ve çevre temizliği gibi farklı projeler geliştirme becerilerinin gelişmesine katkıda buldukları tespit edilmiştir. Ali öğretmenin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Bizde genelde öğrencilerde şöyle bir durum vardır: Yüz eskimesi dediğimiz, yani sürekli aynı yüzü görüp aynı şeyi aynı kişiden öğrendiğinde öğrencide bir zaman sonra bıkkınlık oluşuyor. Farklı bir öğretmenin derse girip etkinliklerle birlikte anlatması, forumlarla, farklı etkinliklerle anlatması, videolarla, oyunlarla dersi işleme öğrencilerin daha çok dikkatini çekti. Monotonluk gitti, tek düze anlatım yerine daha çok canlı bir anlatım oldu. O yüzden ben faydalı olduğuna inanıyorum. Yaptığımız çalışmalardan dolayı da teşekkür ediyoruz sınıfımız için.

Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (fiziksel) olarak katkılar sunduğuna da değinen Ali öğretmenin, yapılan etkinliklerin bilişsel anlamda öğrencilere katkı sunduklarına dair düşüncesi şöyledir:

Öğrencilerde bilişsel boyutta bir farkındalık oluştu. Yani artık muhtemelen haberleri izlerken çevreyle ilgili haberleri daha dikkat etmeye başladılar. Ya da internette, sosyal medyadaki videolara, haberlere daha fazla dikkat edeceklerini zannediyorum. Ya da bu tür çalışmalara daha fazla katkı sağlayacaklarını zannediyorum. Çünkü bir farkındalık oluştu çocuklarda.

Ali öğretmenin, yapılan etkinliklerin duyuşsal anlamda öğrencilere katkı sundukları yönündeki görüşü şu şekildedir:

Duyuşsal boyutta ise, yani öğrencileri gözlemlediğim kadarıyla biraz daha bu konuda birbirlerini uyarmaya yönelik... yani çöp atan bir arkadaşını uyarmaya, çevresine saygılı olmaya yönelik farkındalık kazandıklarını fark ettik. Çünkü öğrenci orada gördüğünde çevremizi ne kadar, havamızı ne kadar kirlettiğimizi görünce etrafına da dikkat etmeye başladı. Yani çevresine karşı bir duyarlılık oluşmaya başladı. Ailesiyle de görüştüğümüzde bunu fark ediyoruz. Çocuk işte bizi uyarıyor. Elektrikleri kapatalım, televizyon açık kalmasın falan. Çocuklarda da bu anlamda bir farkındalık oluşmuş yani.

Küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin bazı psikomotor beceriler kazanmalarına katkıda bulunduğuna da değinen Ali öğretmenin, bu konudaki görüşü ise şöyledir:

Beceri boyutunda, çocuklar farklı projelerle bana geldiler. Yani biz ne yapabiliriz. İşte atık kâğıt toplamaya başladık okulun son haftalarında. Öğrencilerle geri dönüşüm için atık kâğıt falan topladık. Okulla ilgili bazı çevre temizliği çalışmaları falan yaptık. Bu tür yönde faydaları da oldu bizim için.

Burada küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinliklerin, öğrencilerin küresel sorunlara karşı farkındalık kazanmalarına ve sorunları azaltmak veya ortadan kaldırmak için çözüm üretmelerine katkıda buldukları ortaya çıkmıştır.

Bu bölümün ikinci alt araştırma sorusu kapsamında öğretmene, birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, mesleki gelişimine ne tür katkıları olduğu sorulmuştur.

Küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin öğretmenin mesleki gelişimine katkıları

Birlikte yürütülen küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin iş birliği yapılan öğretmenin mesleki gelişimine ne tür katkıları olduğu da incelenmiştir. Küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan etkinliklerin mesleki gelişime katkısıyla ilgili olarak Ali öğretmenin, yapılan etkinliklerin kendi eksikliklerini görerek mesleki olarak kendisini geliştirmeye katkı sunduğuna ve öğrenciyi merkeze almanın konuları öğrenmede daha faydalı olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür.

Ali öğretmen, birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, mesleki gelişimine sunduğu katkılarla ilgili olarak şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur:

Benim mesleki açıdan biraz daha kendimizi geliştirip farklı tekniklerle anlatmamız açısından bize faydası oldu. Yani biz daha çok sınıfta öğretmen merkezli anlatıyorken bu konuları, aslında öğrenci merkezli öğrenciye görev ve sorumlulukların ödev şeklinde verilmesinin daha faydalı olduğunu fark ettik. Bizim de kendimizi eleştirmemiz açısından faydalı oldu. Eksikliklerimizi görmüş olduk bu çalışma sayesinde.

Bu bölümün üçüncü alt araştırma sorusu kapsamında öğretmene, küresel sorunların öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için neler önerebileceği sorulmuştur.

Küresel sorunların öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için öneriler

Öğretmene, küresel sorunların öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için neler önerebileceği sorulduğunda, küresel sorunların öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için; sorunlarla ilgili verilerin, videoların, görsellerin, çizgi film ve belgesellerin hazırlanması ve eğitim platformlarda bu tür etkinliklere ve oyunlara daha fazla yer verilmesinin faydalı olacağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Ali öğretmen şöyle bir açıklamaya yer vermiştir:

Yani EBA gibi bizim eğitim bilişim ağı, kullandığımız platformlarda bu tür etkinliklerin ve oyunların daha fazla konulması, bunlarla ilgili videolar, görseller, ilgili çizgi film ve belgesellerin hazırlanması, şehirlerle ilgili ya da bölgelerle ilgili oransal verilerin

hazırlanması farkındalık açısından daha iyi olur bence. Yani görsel bir eğitim dünyasındayız, görsellik biraz daha artırılırsa daha faydalı olur.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında öğrenci velilerinin, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere ne tür katkılar sunduğuna dair düşünceleri yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmiştir.

4.6. Velilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bulgular

Sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle küresel sorunların öğretiminde yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin, velisi olduğu öğrenciye katkıları hakkında velilerle yarı yapılandırılmış görüşme (EK-8.3.) yapılmıştır. Velilerle gerçekleştirilen bu görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların ayrıntıları ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Bu bölümün birinci alt araştırma sorusu kapsamında velilere küresel sorunlar denilince akıllarına ne geldiğini ifade etmeleri istenmiştir. Bu kapsamda velilerden; küresel sorunların neler olduğu, küresel sorunların sebepleri ve çözümünün neler olabileceğine dair soruları yanıtlamaları istenmiştir. Velilerin sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar tablolar halinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Velî görüşlerine göre küresel sorunlar

Velî görüşlerine göre küresel sorunların neler olduğu, Tablo 4.97.'de sunulmuştur.

Tablo 4.97. Velî görüşlerine göre küresel sorunlar.

Küresel sorunlar	f
Doğal Afetler (Deprem, sel, heyelan, kuraklık, yangın)	19
Küresel Isınma	18
İklim Değişikliği	15
Çevre Kirliliği	10
Göç	7
Salgın Hastalıklar	7
Savaş	4
Terör	4

Küresel sorunlar denilince velilerin akıllarına daha çok; doğal afetler (deprem, sel, heyelan, kuraklık, yangın), küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre kirliliği, göç, salgın hastalıklar, savaş ve terör gibi sorunların geldiği görülmüştür. Küresel sorunlarla ilgili velî görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

KV5: “İklim değişikliği, terör, savaş, göç, küresel ısınma... aklıma şu an gelen bunlar.”

KV4: “İklim değışiklikleri, kuraklık ya da yağışın çok fazla olması... Daha da başka bir şey gelmiyor aklıma.”

EV5: “Küresel sorunlar denilince benim aklıma küresel ısınma... iklim değışikliğı... doğal afetler, seller, heyelanlar, yakın zamanda yaşadığımız deprem... orman yangınları, salgın hastalıklar, çevrenin kirletilmesi... bunlar şimdilik aklıma geliyor.”

KV1: “Küresel sorunlar sağlıksız yaşam, iklim değışiklikleri, çevresel sorunlar... Yani ne bileyim aklıma bunlar geliyor.”

KV10: “Küresel sorunlardan küresel ısınma, sel, deprem, heyelan, yangınlar... doğal afetler... buzulların erimesi, kuraklık olması, toprak kayması... Aklıma gelenler bunlar.”

Bu açıklamalara bakıldığında, küresel sorunlar denilince velilerin akıllarına daha çok gündemde olan küresel sorunların geldiğı anlaşılmaktadır.

Velilere göre küresel sorunların sebepleri

Velilere göre küresel sorunların sebeplerinin neler olabileceğine dair düşünceler, Tablo 4.98.’de sunulmuştur.

Tablo 4.98. Velilere göre küresel sorunların sebepleri.

Sorunların sebepleri	f
Doğayı kirletme (hava ve su)	19
Bilinçsizlik	17
Duyarsızlık	14
Sanayileşme	9
Ağaç dikiminin az olması	4

Velilere göre küresel sorunların sebepleri; doğayı kirletme (hava ve su), bilinçsizlik, duyarsızlık, sanayileşme ve ağaç dikiminin az olması gibi sebepler olduğu anlaşılmıştır. Velilerden bazıları bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

KV3: “Eğitimsizlik yani bilinçsiz olma. Duyarsızlık... Örneğın deprem oldu mesela. Büyük bir deprem. Onunla ilgili hani tedbir alınabilir. Tekrar olmayacağı kesin değil. İnsanların aynı şey tekrar başına gelebilir.”

EV1: “Küresel sorunların sebebi eğitimden geçiyor. Bilinçsizlik. Suyu bilinçsiz kullanmak, elektriğı bilinçsiz yakmak, yani boşa yakmak... Bunlar geliyor yani benim aklıma.”

KV4: “Yani ne olabilir. Hava kirliliğı olabilir, çevre kirliliğı olabilir. Yani ağaç dikiminin az olması olabilir.”

KV9: “Bence insanların doğayı yeteri kadar temiz bırakmamaları... yani doğayı kirletmeleri. Elektrik ve suyu yanlış tüketmeleri. Bilinçsizlik genel olarak.”

KV7: “Bence sebepleri şöyle olabilir. Kullandığımız mesela sanayileşme, en basiti mesela arabaların kullanımındaki mazotlar mesela bu dumanlar... Ben bu şekilde hava şartlarının değiştiğini düşünüyorum.”

Bu bağlamda, insan faaliyetlerine ve sanayileşmeye bağlı olarak doğayı kirletmenin (hava, su gibi) ve ağaç dikmeye önem vermemenin, bunların yanı sıra küresel sorunlara karşı bilinçsiz ve duyarsız kalmanın, herhangi bir tedbir almamanın küresel sorunlara sebep olduğu ortaya çıkmaktadır.

Küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Küresel sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğuna dair veli görüşleri, Tablo 4.99.’da sunulmuştur.

Tablo 4.99. Velilerin küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri.

Sorunların çözümü	f
Ailelere eğitim verilerek farkındalığı artırma	19
Çevre dostu ulaşım araçları kullanma	6
Geri dönüşümü destekleme	5
Atmosfere zararlı maddeleri kullanmama	3

Velilerin küresel sorunlara çözüm olarak; ailelere eğitim verilerek çevre farkındalığının artırılması, çevre dostu ulaşım araçlarının kullanılması, geri dönüşümün desteklenmesi ve atmosfere zararlı maddelerin kullanılmaması yönünde önerilerde buldukları görülmüştür. Bu konuyla ilgili bazı veli görüşleri şu şekildedir:

EV1: “Bu sorunların çözümü için öncelikle ailelere eğitim verilerek farkındalık artırılabilir. Yani su nasıl kullanılır, elektrik nasıl kullanılır... İşte ne bileyim çöpleri ayrı ayrı yerlere... Yani camı ayrı, plastiği ayrı, kâğıdı ayrı yerlere atılması yönünde eğitimler verilebilir.”

KV2: “Ailelere eğitimler verilebilir. Mesele iklim değişikliğiyle alakalı, çevreyle alakalı... Ya bir çöpü attığınız zaman bile çok uzun yıllarda mesela çözülür. Onun için çöplerin çevreye değil geri dönüşüme gönderilerek tekrar kazandırılması gerektiğini düşünüyorum ve çevremi de bu konuda uyarıyorum.”

EV5: “Bilinçlenmemiz gerekir. Aynen pandemi döneminde yaşadığımız aslında büyük bir örnek bizim için. Şu anda ilerleyen dönemde de bir şeyler olacak gibi görünüyor. Bu açıdan yani bilinçlenerek okumamız lazım.”

Velilerden KV8 ise, küresel sorunlara çözüm olarak şu açıklamaya yer vermiştir:

Sorunların çözümü için yani daha çok dikkat etmemiz gerekiyor. Hani en azından hava kirliliği için mesela... daha çok toplu taşıma araçlarını kullanmamız gerekiyor. Çevre kirliliği için çöplere dikkat etmemiz gerekiyor. Ya da atıklara dikkat etmemiz gerekiyor. Atıkları ayrıştırmamız gerekiyor. Geri dönüşümü sağlamamız gerekiyor. Yani şu an aklıma gelen bunlar.

Bu durumda ailelere eğitim vermenin, atmosfere zararı olmayan çevre dostu araçları tercih etmenin ve yine atıkları ayrıştırarak geri dönüşüme kazandırmanın, küresel sorunları engellemede çözüm olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümün ikinci alt araştırma sorusu kapsamında velilere, küresel sorunlar hakkında bilgi kaynaklarının neler olduğu sorulmuştur.

Velilerin küresel sorunlar hakkında bilgi kaynakları

Velilerin, küresel sorunlar hakkında bilgi kaynaklarının neler olduğuna dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.100.'de verilmiştir.

Tablo 4.100. Velilerin küresel sorunlar hakkında bilgi kaynakları.

Bilgi kaynakları	f
Sosyal medya	17
Haberler (TV ve internet)	11
Kitaplar	7
Dergiler	3
Sosyal çevre	2

Velilerin, küresel sorunlar hakkındaki bilgi kaynaklarına bakıldığında; daha çok sosyal medyadan bilgi edindikleri, bunun dışında; haberlerden (TV ve internet), kitaplardan, dergilerden ve sosyal çevreden küresel sorunlar hakkında bilgi edindikleri belirlenmiştir. Velilerin küresel sorunlar hakkındaki bilgi kaynaklarına yönelik bazı düşünceleri şöyledir:

KV10: *“Elimizin altında hepimizin internet var. İnternet, kitaplar, sosyal medya... öyle oralardan.”*

KV6: *“Bilgi kaynaklarım... sosyal medyayı çok kullanıyorum. Bunun haricinde kitap okuyorum.”*

EV3: *“En çok haber programları, ondan sonra açık oturumlar, tartışma programları, sosyal medya... sadece haber alma amaçlı.”*

KV5: *“İnternet daha çok. Yani bilim insanlarını takip ederek, internetten kitaplar okuyarak o şekilde.”*

KV14: “Haberleri takip ederim. Sosyal medyalarda da bilgi sahibi olduğum sayfalar var. Bu sayfaları takip ediyorum, okumaya çalışıyorum fırsat buldukça.”

Bu doğrultuda, velilerin küresel sorunlara yönelik bilgileri; sosyal medyayı ve haberleri takip ederek, ilgili kitapları ve dergileri okuyarak elde ettikleri anlaşılmıştır. Bu bölümün üçüncü alt araştırma sorusu kapsamında velilere, çocuklarına küresel sorunlarla ilgili ne tür bilgi ve davranışlar kazandırdıkları sorulmuştur.

Velilerin küresel sorunlarla ilgili çocuklarına kazandırmaya çalıştığı bilgi ve davranışlar

Velilerin, çocuklarına küresel sorunlarla ilgili ne tür bilgi ve davranışlar kazandırdıklarına dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.101.’de sunulmuştur.

Tablo 4.101. Velilerin küresel sorunlarla ilgili çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve davranışlar.

Kazandırılmaya çalışılan bilgi ve davranışlar	f
Doğayı ve çevreyi koruma	10
Geri dönüşümü destekleme	5
Ağaç dikme	4
Doğa dostu ulaşım araçları kullanma	3
İhtiyacı olanları alma	3

Velilerin, çocuklarına küresel sorunlarla ilgili ne tür bilgiler verdiklerine dair ifadelere bakıldığında; veliler çocuklarına doğayı ve çevreyi korumaları, geri dönüşümü desteklemeleri, ağaç dikmeleri, doğa dostu ulaşım araçları kullanmaları ve ihtiyacı olanları almaları yönünde bilgi ve davranışlar kazandırmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Velilerden bazıları, çocuklarına küresel sorunlarla ilgili kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve davranışlara yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

KV13: “Çevreyle alakalı bilgiler veriyorum. Doğaya atılmaması gereken atıkların, kullanılacak yiyeceklerin, dikkat edilmesi gereken hijyen kurallarının neler olduğu hakkında bilgi veriyorum.”

KV1: “Mesela ellerindeki en küçük şeyleri bile dışarı atmamalarını söylerim. Çünkü küçükte olsa bazı şeylerin... mesela küçük bir sakızın bile geri dönüşümünün zor olabileceğini, bu yüzden çevreye atmamalarını, götürüp çöpe atmalarını söylüyorum.”

KV9: “Elektriği kapatmalarını, yeteri kadar kullanmalarını, suyu düzenli tüketmelerini. Hani bunlar gibi bilgiler.”

KV12: “Bildiğim, öğrendiğim şeyleri aktarmaya çalışıyorum tabi ki. Doğaya zarar veren malzemeleri kullanmamaya gayret gösteriyoruz. Yani o şekilde öğrendiğim şeyleri aktarmaya çalışıyorum.”

Velilerden EV4 ise, çocuğuna küresel sorunlarla ilgili olarak kazandırmaya çalıştığı bilgi ve davranışlara yönelik şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Mesela pikniğe gittiğimiz zaman çocuğuma işte camı oraya atma diyorum. İşte hem doğayı kirletmiş oluyorsun hem de hava sıcak olduğu zaman bunlardan yangın çıkabilir... yangından ağaçlar yanabilir... ağaçlar yandığı zamanda orman yangını olur. Orman yandığında hem orada yaşayan canlılar ölür hem de çıkan dumanlar havayı kirletir. Evet bu tür şeyleri... bilgileri veriyorum.

Bu durum, velilerin çocuklarına doğayı ve çevreyi korumaya, geri dönüşümü desteklemeye yönelik bilinçli tüketici olmaları yönünde bilgiler aktardığını göstermektedir. Bu bölümün dördüncü alt araştırma sorusu kapsamında velilere, çocuklarının küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının, onların ilerleyen yaşamlarına ne tür katkısı ve etkisi olacağı sorulmuştur.

Küresel sorunlar hakkında çocukların bilgi sahibi olmalarının ilerleyen yaşamlarına katkısı

Velilerin, çocuklarının küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının, onların ilerleyen yaşamlarına ne tür katkısı ve etkisi olacağına dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.102.'de sunulmuştur.

Tablo 4.102. Velilere göre çocukların küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının, onların ilerleyen yaşamlarına katkısı.

Yaşama Katkısı	f
Bilinçli birey olma	9
Çevre dostu olma	9
Doğru tüketici olma	7
Araştırmacı olma	2

Velilerin, çocukların küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının onların ilerleyen yaşamlarına ne tür katkısı ve etkisi olacağına dair düşüncelerine bakıldığında, çocukların küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının onların ilerleyen zamanda; bilinçli birey olma, çevre dostu olma, doğru tüketici olma ve araştırmacı olmalarına katkı sunacağı belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bazı veliler, görüşlerini şöyle anlatmışlardır:

EV6: “Biz onlara ne öğretirsek onlarda onu uygulamaya çalışıyor. Onun için küresel sorunlar hakkında ne kadar onlara bilgi verebilirsek onlarda ilerleyen zamanda o kadar bilinçli bir birey olarak yaşamlarına devam ederler.”

KV11: “Çok büyük katkılar sağlayacaktır eminim ki. Daha bilinçli olacaklar. Tüketim kaynaklarını daha dikkatli ve bilinçli olarak tüketecekler diye düşünüyorum. Bilinçli olunca zaten gerisi gelecektir. Farkında olacaklardır yani.”

KV2: “Bilinçli geçirirler. Yani hani önceden öğrendikleri için en azından bilincinde olurlar bir şeylerin.”

KV9: “Daha bilinçli olabilirler... çevrelerini koruyabilirler. İşte insanlara ve çevrelerine daha faydalı olabilirler.”

Bu doğrultuda çocuklara verilen bilgilerin, onların ilerleyen yaşamlarında araştırmacı bir birey olmalarına ve çevrelerine karşı bilinçli davranmalarına katkı sunacağı ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümün beşinci alt araştırma sorusu kapsamında velilere, küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin, çocuklarının küresel sorunlar konusunda bilgi ve farkındalıklarının artmasına ne tür katkılar sunduğu sorulmuştur.

Küresel sorunlara yönelik etkinliklerin, çocukların bilgi ve farkındalıklarına katkısı

Velilerin, küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin, çocuklarının küresel sorunlar konusunda bilgi ve farkındalıklarının artmasına ne tür katkılar sunduğuna dair vermiş oldukları cevaplar, Tablo 4.103.'te sunulmuştur.

Tablo 4.103. Velilere göre küresel sorunlara yönelik etkinliklerin, çocukların bilgi ve farkındalıklarına katkısı.

Etkinliklerin Katkısı	f
Doğayı ve çevreyi korumaya duyarlı olma	11
Bilinçli birey olma	7
Kalıcı bilgiler elde etme	4
Geri dönüşüme önem verme	3
Tasarruflu olma	3
Bilinçli tüketici olma	2

Velilerin, küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin, çocukların küresel sorunlar konusunda bilgi ve farkındalıklarının artmasına ne tür katkılar sunduğuna yönelik ifadelerine bakıldığında, yapılan etkinlikler sayesinde çocukların doğayı ve çevreyi korumaya karşı daha duyarlı oldukları, küresel sorunlara karşı daha bilinçli birey oldukları, küresel sorunlar hakkında daha kalıcı bilgiler elde ettikleri, artık geri dönüşüme ve tasarrufa önem verdikleri ve birey olarak bilinçli bir tüketici oldukları yönünde düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan etkinliklerin küresel sorunlara karşı çocukların bilgi ve farkındalıklarına katkısı yönünden bazı veli görüşleri şöyledir:

KV7: “Böyle etkinlikler sayesinde bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bunu yaşayarak örnekli bir şekilde öğrenmek var ama bir de okuyarak öğrenmek var. Çocuklara bir etkinlik yapıldığında daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Etkinlik sayesinde daha olumlu sonuçlar elde edilebiliyor. Ben böyle düşünüyorum.”

KV5: “Atık kâğıtlar olsun, piller olsun, cam atıklar olsun dışardaki atık kutularına ayrı ayrı atıyor, onun farkında, bilincinde artık. Doğaya zarar vermiyor en azından, hayvanlara zarar vermiyor çok seviyor hayvanları hani o konuda bilinçli oldu.”

Velilerden KV4 ise, küresel sorunlara yönelik yapılan etkinliklerin çocukların bilgi ve farkındalıklarına katkısıyla ilgili olarak şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur:

Evde en azından mesela enerji tasarrufundan... yani en azından çocuğum bir lavaboya girdiğinde suyu ne kadar kullanacağını biliyor. Bir odadan çıkarken ışığı kapattığında ışığın yanık kalmamasıyla elektrikten ne kadar tasarruf edeceğini düşünüyor. Tabii ki katkısı çok fazla oluyor çocuklara. ...artık pil toplamaya başladı ki bunları geri dönüşüme göndereceğiz çevreye zarar veriyor diye.

Bu durum, küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinlikler sayesinde çocukların; bilinçli tüketici olma ve tasarruflu davranma, doğayı ve çevreyi korumaya yönelik olarak zararlı ürünleri geri dönüşüme gönderme gibi konularda bilgi ve farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

4.7. Araştırmacının Eylem Araştırması Sürecine Dair Yansıtıcı Öğretim Günlüğü

Bu dört haftalık süreçte, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemleri ve teknikleri kullanarak küresel sorunların öğretimine katkı sağlamayı amaçladım. Çalışmamı planlarken önce veri toplama araçlarını geliştirdim: Kişisel Bilgi Formu, Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu ve Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği. Bu araçları öğrencilerin ön bilgilerini ve farkındalık düzeylerini anlamak için kullanmayı planladım. Tabii ki bu sürece başlamadan önce pilot uygulama yapacağım ve asıl uygulamayı gerçekleştireceğim okulları belirleyip resmî izinleri aldım. Sonrasında okul idareleriyle görüşerek, çalışmam hakkında bilgilendirme yaptım. Çoğu idare olumlu yaklaştı, ancak bazıları uygulamaya izin vermedi. Bunun, derslerin aksayabileceği veya velilerin tepki gösterebileceği düşüncesinden kaynaklandığını gördüm. Bu olası zorluklara rağmen, pilot uygulamamı tamamladım ve topladığım verileri analiz ederek ölçekleri son hâline getirdim. Uygulama sürecinde, aktif öğrenme yöntemleri, teknikleri ve etkinliklerini titizlikle planladım. Bu noktada, öğrencilerin derse ilgisini çekmek için

PowerPoint sunuları, görseller ve videolar kullandım. Öncelikle KWLH formu ve metafor çalışması ile öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili mevcut bilgilerini ve öğrenmek istediklerini belirlemeye çalıştım. Burada öğrencilerin çoğunun küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terör, göç, küresel ısınma, salgın hastalıklar ve savaş gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadığını fark ettim. Derse ilgiyi artırmak için aktif öğrenme tekniklerine yöneldim. Akvaryum, balık kılıcı, dedikodu, istasyon, kart gösterme, kartopu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, kelime ilişkilendirme testi (KİT), pazaryeri, rulman, tanılayıcı dallanmış ağaç, tereyağı-ekmek, yapılandırılmış grid ve zihin haritası gibi yöntemleri uyguladım. Ayrıca, balon patlatma, doğru-yanlış, grup sıralaması, köstebek vurmaca ve uçak etkinliği gibi eğlenceli aktiviteleri de sürece dâhil ettim. Öğrenciler başta çekingen davrandılar. Etkinlikleri anlamakta zorlananlar oldu, ancak gerekli açıklamaları yapınca büyük çoğunluğunun aktif katılım sağladığını görmek beni sevindirdi. Öğrenme sürecinde eğlenceli vakit geçirmeleri, konulara olan ilgilerini artırdı. Derslerde küresel sorunların nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm önerilerini tartıştık. Özellikle grup çalışmaları sırasında öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları, öğrenmeyi pekiştirdi. Uygulama sürecinin sonunda KWLH formunu tekrar uygulayarak öğrencilerin ne öğrendiğini ve daha fazla bilgiyi nasıl edinebileceklerini değerlendirmeye çalıştım. En ilginç noktalardan biri, öğrencilerin öğrendiklerini aileleriyle paylaşmaları ve ailelerinde de farkındalık oluşturmalarıydı. Bu, çalışmamın sadece öğrencilerle sınırlı kalmadığını, çevreye de yayıldığını gösterdi. Tabii ki süreç kolay olmadı. Derslerin dönem sonuna denk gelmesi, bazı okul idarelerinin sürecin ne zaman biteceğini sürekli sorması ve sınıf mevcudunun fazla olması beni zorlayan noktalar arasındaydı. Disiplin sorunları yaşadığım anlar oldu, ancak sosyal bilgiler öğretmeninin desteği ile bu durumları yönetebildim. Süreç tamamlandığında, öğrencilerin gelişimini ölçmek için tez kapsamında geliştirdiğimiz “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği” adlı formu ve son testi uyguladım. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenler ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak aktif öğrenme yöntemlerinin etkilerini değerlendirdim. Veliler başta görüşmelere çekimser yaklaşırlar da öğretmen aracılığıyla yapılan bilgilendirme sonrasında birçoğu sürece dâhil oldu. Yine de bazı veliler tüm çabalara rağmen görüşmeyi reddetti. Sonuç olarak, bu eylem araştırması başarılı bir şekilde tamamlandı. Aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili farkındalıklarını ve başarı düzeylerini artırdığı açıkça görüldü. En önemlisi, bu bilgileri günlük hayatlarında kullanmaları ve aileleriyle paylaşmaları, yapılan çalışmanın gerçek anlamda bir fark yarattığını gösterdi. Benim için ise bu süreç, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması konusunda büyük bir deneyim kazanmamı sağladı.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında yapılan incelemede küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerinde cinsiyetin, anne-baba eğitim düzeyinin ve bilgi edinme kaynakları (internet, televizyon, kitap, dergi, okul, aile, çevre) değişkenlerinin küresel sorunların öğretimi ve farkındalığı üzerinde etkili birer değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Gürbüz (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeylerinde anne-baba eğitim seviyesinin etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın yanı sıra Başer (2015), yapmış olduğu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kan (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarında anne-baba eğitim seviyesinin etkili birer değişken olmadıkları sonucuna ulaşılmış olunması, bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bu sonucundan hareketle, küresel sorunların öğretime yönelik yapılan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin dışındaki diğer değişkenlerin, küresel sorunların öğretiminde ve küresel sorunlarla ilgili farkındalığın kazandırılmasında bir katkılarının olmadığını söylemek mümkündür.

5.1.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin küresel sorunlara yönelik ön test-son test başarı ve farkındalık düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrası anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde, öğrencilerin küresel sorunlar değerlendirme formu ve küresel sorunlar farkındalık ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamsal düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın son test puanları lehinde anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Ajar ve Dawam (2021) çalışmalarında aktif öğrenme öncesi düşük olan başarı düzeylerinin, bu yöntemin uygulanmasıyla belirgin şekilde yükseldiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hyun ve arkadaşları (2017), Mello ve Less (2013) ile Türkben (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da aktif öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla akademik başarıyı ve derse

yönelik ilgiyi artırdığı kanıtlanmıştır. Bu durum, mevcut çalışmada elde edilen akademik başarı artışının alanyazındaki diğer bulgularla örtüştüğünü desteklemektedir. Ayrıca, Duman ve Şahiner (2008), Gel (2019) ve Kaya ile Ersoy (2011) gibi araştırmacıların çalışmaları, aktif öğrenmenin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini ve konulara yönelik tutumlarını da olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları, bu çalışmalarla paralel olarak, aktif öğrenmenin çok boyutlu bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenme süreçlerini bütüncül bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bulgular, aktif öğrenmenin hem akademik hem de bilişsel-duyuşsal çıktılar üzerindeki olumlu etkisini teyit eden alanyazınla uyum içindedir. Bu durumda, küresel sorunların öğretime ve farkındalığın kazandırılmasına yönelik yapılan aktif öğrenmenin, öğrencinin başarı ve farkındalığının artmasında olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

Üçüncü araştırma sorusunda küresel sorunların öğretime yönelik yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin; küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terör, göç, küresel ısınma, salgın hastalıklar ve savaş kavramlarını öğrenmeleri ve varsa kavram yanlışlarını gidermeleri konusunda nasıl bir rol oynadıkları incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci grubuna uygulanan etkinliklerde (KWLH, metafor), uygulama öncesinde kavramlarla ilgili olarak herhangi bir kavram yanlışlarının olmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin tamamına yakınının kavramlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda (Öncül, 2010; Shepardson ve ark., 2009), öğrencilerin çevre sorunları, küresel ısınma ve iklim değişikliği hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılması, mevcut çalışmanın sonucunu desteklerken; bazı çalışmalarda (Liarakou ve ark., 2011; Öncül, 2010; Shepardson ve ark., 2009; Turan ve Kartal, 2012; Yazdanparast ve ark., 2013), öğrencilerin küresel ve kırsal çevre sorunları, doğal afetler, küresel ısınma, iklim değişikliği, sera etkisi ve ozon tabakasının incelmeye ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu tespit edilmesi, bu çalışmanın sonucundan farklılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Aktif öğrenme, genellikle öğrencinin dinamik ve enerjili bir rol üstlendiği, eğlenceli, motive edici, öz güven artırıcı ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayan bir süreçtir (Petress, 2008). Bu çalışma sürecinde ise öğrencilerin küresel sorunlara yönelik ilgi ve dikkatlerini artırmak, onları aktif öğrenme sürecine dâhil etmek, konuyla ilgili varsa kavram yanlışlarını belirleyerek bu kavram yanlışlarını gidermek, konuyu öğrenmelerini ve öğrenirken eğlenmelerini

sağlamak, özgün içerikler ortaya çıkararak özgüvenlerinin artırmak amacıyla birçok aktif öğrenme etkinliklerine (akvaryum, balık kılıcı, balon patlatma, dedikodu, doğru-yanlış, grup sıralaması, kart gösterme, kartopu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, köstebek vurmaca, metafor, istasyon, pazaryeri, rulman, tanılayıcı dallanmış ağaç, tereyağı-ekmek, uçak, yapılandırılmış grid ve zihin haritası) yer verilmiştir.

Uygulama sürecinde derste kullanılan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin başarı ve farkındalık durumlarının arttığı, bunun yanı sıra kavramlarla ilgili herhangi bir yanlışlarının olmadığı gibi küresel sorunlara karşı ilgi, dikkat ve farkındalıklarının arttığı, küresel sorunların nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceklerine dair doğru bilgileri kalıcı bir şekilde öğrendikleri, öğrenirken de eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında, bazı çalışmalarda (Duman ve Şahiner, 2008; Freeman ve ark., 2014; Türkbey, 2015), aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğu ve aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının öğrencilerin dersteki başarıları üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktif öğrenme etkinliklerinin benzer şekilde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalarda (Çakır, 2019; Çoban ve Tamusta, 2021; Diachkova ve ark., 2021; Hendrickson, 2021; Hyun ve ark., 2017; Özcan, 2019; Özdoğan, 2008; Sağlamgöncü, 2022), aktif öğrenme sürecinde görsel ve işitsel materyallerin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin dersi daha çok eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin derse ve bireysel veya grupla öğrenme süreçlerine karşı heyecan, ilgi, bilgi, değer, beceri ve öz yeterliklerini daha çok artırdığı ve derse daha fazla katılmalarını sağladığı, böylece dersteki konuların öğrenilmesine, başarı ve kalıcılığın artmasına olumlu yönde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayacak olan görsel ve işitsel öğretim materyallerinin; öğrencilerin konuyu kalıcı olarak öğrenmelerine, dersteki başarılarının artmasına, ilgi, istek, merak ve dikkatlerinin canlı kalmasına ve bu durumun artarak devam etmesine katkıda bulduklarını söylemek mümkündür.

Nitekim aktif öğrenmede değerlendirme ve geri bildirim iki önemli araçtır. Aktif öğrenmenin olumlu sonuçlanması için bu iki aracın düzgün bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Sewagegn ve Diale, 2019). Bu çalışmada ise, uygulama sonunda küresel sorunların öğretimiyle ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilere katkısını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin varsa küresel sorunlarla ilgili kavram yanlışlarını ve son bilgilerini belirlemek amacıyla uygulanan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler (KWLH, Kelime

İlişkilendirme Testi (KİT), öğrenci günlükleri), öğrencilerin değerlendirilmesinde ve geri bildirimde bulunulmasında etkili olmuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin küresel sorunlara yönelik öğrenme durumları değerlendirildiğinde; anahtar kavramları küresel sorunlarla ilgili kavramlarla doğru bir şekilde ilişkilendirdikleri, kavramlarla ilgili olarak herhangi bir kavram yanlışlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca küresel sorunların neden kaynaklandıkları, bunların ne gibi sonuçları olduğu ve nasıl önlenebileceklerine dair bilgi, beceri ve davranış kazandıkları tespit edilmiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (Abdullah ve Al-Banna, 2023; Abjel ve Al-Ibadi, 2019; Durmuş ve Sert, 2022; Tshering ve ark., 2024), aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasından sonra, eğitim alan öğrencilerin derse daha fazla coşku, motivasyon ve aktif katılım sergiledikleri, sınıfta zorlu görevlerin üstesinden gelme konusunda daha fazla isteklilik gösterdikleri, bunun sonucunda ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında, davranışsal ve bilişsel başarı durumlarında artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada uygulanan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde, öğrencilerin genelinde küresel sorunların neden ve sonuçlarının öğrenilmesi ve bu sorunlara karşı çözüm üretilmesi yönünde pozitif bir bakış açısı kazandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, süreç içerisinde küresel sorunlarla ilgili ihtiyaç duyulan bilgilere her türlü yazılı, sözlü ve görsel teknolojik araç gereçlerden; araştırarak, okuyarak, dinleyerek, izleyerek veya çevredeki kişilere (öğretmen, aile ve diğer bireyler) sorarak daha fazla bilgiye ulaşabileceklerine dair farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Gürer ve Sakız (2018), Özmen (2015) ve Uymaz (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi edinme kaynaklarının birbirine benzediği ve bu bilgilerin daha çok; eğitim kurumları, haberler, internet, televizyon, ders dışı kitaplar, sosyal çevre, dergiler, gazeteler, belgesel ve filmler, sivil kuruluşlar, konferans, seminer ve sempozyumlar, makaleler, Facebook, Instagram ve Twitter gibi sosyal medya uygulamaları, radyo, bireysel araştırmalar, remi kuruluşlar, kütüphaneler, belediye afiş/broşürleri, afiş ve bildiriler gibi birçok farklı yazılı, sözlü ve görsel teknolojik kaynaktan bilgi edindikleri sonucuna ulaşılmış olması, çalışmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda yazılı ve görsel materyallerin küresel sorunlar hakkında bilgi edinmede, duyarlılık ve farkındalık kazanmada önemli rol oynadıkları söylenebilir.

Çalışmanın bu sonucundan hareketle, uygulama öncesinde küresel sorunların nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceklerine dair yeterli seviyede bilgi ve farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin, uygulama süreci içerisinde uygulanan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler

sayesinde derse aktif katılımlarının sağlandığı görülmüştür. Ayrıca aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler sayesinde dersin eğlenceli hale geldiği, öğrencilerin küresel sorunların nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceğine yönelik bilgi, ilgi, beceri, tutum ve farkındalıklarının arttığı, konularla ilgili kalıcı bilgiler elde edildiği ve böylece öğrencilerin dersteki başarılarının artmasına olumlu yönde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin küresel sorunların öğrenimine ve öğretimine önemli katkılar sundukları söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan aktif öğrenme etkinliklerin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal alanlarda ne tür katkılar sundukları incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler küresel sorunları, tüm dünyayı etkisi altına alan genel sorunlar olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Dünyayı etkisi altına alan bu küresel sorunların ise; derste işlenen sorunların (terör, savaş, göç, küresel ısınma, açlık, iklim değişikliği, salgın hastalıklar, doğal afetler) yanı sıra susuzluk, kuraklık, ırkçılık ve mülteci sorunu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Sabancı ve arkadaşlarının (2017) yapmış oldukları çalışmaya bakıldığında, öğrencilerin küresel sorun kavramını; bütün dünyayı etkileyen sorunlar, insanlığı etkileyen sorunlar, dünyaya zarar veren sorunlar olarak algıladıklarını, bu sorunların ise; açlık, susuzluk, kuraklık, savaş, küresel ısınma, iklim değişikliği, ırkçılık, göç, mülteci sorunu, doğal afetler (deprem), salgın hastalıklar ve terör sorunu olduğu sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca Palaz ve Akbaba (2018) yaptıkları çalışmanın sonucunda, küresel sorunlar denilince öğrencilerin aklına; terör, açlık, küresel ısınma, savaş, kuraklık, doğal afetler gibi sorunların geldiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Durmuş ve Çolak (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin; küresel ısınma, iklim değişikliği, hastalıklar ve kuraklık gibi küresel sorunların akıllarına geldiği sonucuna ulaşımlı olmaları, bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda küresel sorunların, insan faaliyetlerine bağlı olarak ortaya çıkan, dünya üzerindeki canlı ve cansız tüm varlıkların yaşamını olumsuz etkileyen, onları tehdit eden genel sorunlar oldukları söylenebilir. Dünyayı etkisi altına alan bu küresel sorunların güncelliklerini halen korumaya devam ediyor olmaları ve bazı sorunlarla ilgili yaşanmışlığın veya tanık olmanın da etkisiyle, öğrencilerin daha çok bu sorunlara değindikleri görülmektedir.

Özellikle sanayileşme ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevre kirliliğinin artmasının, bunun yanı sıra insanların eğitimsiz ve bilinçsiz olmalarının küresel sorunlara sebep olduğu belirlenmiştir. İnsanlara küresel sorunlar hakkında eğitimler vermenin, bilgilendirme yapılarak bilinçli hareket etmelerini sağlamanın, çevreyi ve doğayı koruyacak tedbirler almanın

(ağaçlandırma yapma, deodorant ve parfüm kullanımını azaltma, toplu taşıma araçlarını kullanma, elektrikli araç kullanma, yakın mesafelere yürüyerek gitme, üretim ve tüketim alışkanlıklarını değiştirme, yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanma gibi) ise, küresel sorunları azaltma veya ortadan kaldırmada çözüm olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki benzer nitelikteki çalışmalarda (Ambusaidi ve ark., 2012a; Durmuş ve Çolak, 2021; Palaz ve Akbaba, 2018) küresel sorunlara yönelik bilinçlendirme, ağaç dikme, toplu taşıma araçları kullanma ve tasarruf yapma gibi önlemler alınarak küresel sorunların önüne geçilebileceği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin küresel sorunları azaltmada benzer çözümler ürettiklerini, dolayısıyla öğrencilerinin çözüm önerileri arasında kayda değer bir fark olmadığını göstermektedir.

Küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan aktif öğrenme etkinlikleri öncesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun küresel sorunlar hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Nitekim eylem araştırması sürecinde öğrencilerin yapılan aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde küresel sorunların tanımı, nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin, etkinlikler içerisinde özellikle bireysel ve grupla öğrenmede daha etkili olan, konuyu daha eğlenceli hale getiren ve bilginin daha çok kalıcı olmasına katkı sunan etkinliklerin (akvaryum, balık kılçığı, dedikodu, kart gösterme, kartopu, kavram karikatürü, istasyon, pazaryeri, rulman gibi) küresel sorunları öğrenmede diğer etkinliklere göre daha çok ön plana çıktıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Hyun ve arkadaşlarının (2017) yapmış oldukların çalışmanın sonucunda, aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bireysel ve grupla öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Aji ve Khan (2019) ile Hendrickson (2021) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin dersteki performansını, heyecanını, ilgisini ve öz yeterliliğini arttırdığının belirlenmesi, bu çalışmanın sonucunu desteklediğini göstermektedir.

Yapılan bu etkinliklerin küresel sorunlar üzerindeki farkındalığa olan katkılarına bakıldığında, etkinliklerin öğrencilerin tamamının küresel sorunlar konusundaki farkındalıklarını olumlu yönde etkiledikleri ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin küresel sorunların farkında oldukları, küresel sorunları azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik neler yapmaları gerektiği (toplu taşıma araçlarını kullanma, yürüme, ihtiyacı olanları alma, geri dönüştürülebilir ürünleri tercih etme, atıkları ayrıştırma gibi) yönünde bilinç ve duyarlılık kazandıkları, bu kazanımlarını ise çevreleriyle (aile, akraba, arkadaş) paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Terzi (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öğretim süreci

boyunca aktif katılım sergilediklerini, yapılan tartışmalara katılmada ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmada istekli olduklarını belirlemiştir. Sağlamgöncü ve Deveci (2023) ise, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılmalarına, derse ilgi duymalarına, kendilerini gerçek hayata hazırlamalarına katkı sunduklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde, Chhokar ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerinin sorunları azaltmaya yönelik yapılan eylemleri gerçekleştirme konusunda isteklilik sergiledikleri sonucuna ulaşmış olmaları; Egüz ve arkadaşlarının (2017) ise çalışmanın sonucunda, öğrencilerin küresel bakış açılarının geliştiğini, bunun yanı sıra küresel gelişmeleri, sorunları ve güncel olayları takip etmeye başladıklarını tespit etmeleri, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre öğrencilerin küresel sorunları öğrenmek için istekli olmalarında, derse aktif katılım sağlamalarında, küresel sorunlara yönelik bilinçli olmalarında, farkındalık kazanmalarında ve küresel sorunları önlemeye yönelik faaliyetler gerçekleştirmelerinde aktif öğrenme etkinliklerinin etkili olacağı öngörülmektedir.

Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili olarak etkinlikler dışında bilgi kaynağı olarak; yazılı, sözlü, görsel ve işitsel her türlü teknolojik ve teknolojik olmayan araç-gereçler (kitap, dergi, internet, sosyal medya, televizyon, video, belgesel gibi) ile aile ve öğretmenlerden bilgi edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gedik ve Öztürk Demirbaş (2018) çalışmalarında, öğrencilerin bilgi kaynağı olarak televizyondan, internetten, gazeteden, dergilerden, medya araçları gibi yazılı, sözlü, görsel ve işitsel teknolojik ve teknolojik olmayan araç-gereçlerden faydalandıkları sonucuna ulaşmaları, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, küresel sorunlarla ilgili yapılan etkinlikler dışında yazılı, sözlü, görsel ve işitsel olan basılı veya elektronik kaynakların yanı sıra diğer bireylerden edinilen bilgilerinde, öğrencilerin küresel sorunlar hakkında bilgi, beceri, değer, tutum ve farkındalık kazanmalarına büyük katkıda buldukları söylenebilir.

Öğrenciler, küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin diğer ödev ve projelerden farklı olduğu, özellikle küresel sorunlarla ilgili bilgilerin daha çok açıklayıcı ve dikkat çekici oldukları, dersin aktif öğrenme etkinlikleriyle birlikte işlenmesinden dolayı küresel sorunlar hakkında daha detaylı ve kalıcı bilgiler edindikleri, küresel sorunlara karşı farkındalık kazandıkları, ayrıca öğrencilerin etkinlikleri yaparken daha çok istekli oldukları, dersten sıkılmadıkları ve eğlenerek yaptıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda (Debele ve Kelbisa, 2017; Grijpma ve ark., 2022; Kaya ve Ersoy, 2011; Maghenddam, 2018; Türkben, 2015), aktif öğrenme ortamıyla oluşturulan sınıf ortamında öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin

arttığı, derse aktif katılım gösterdikleri, başarı düzeylerinin ve derse karşı tutum, istek ve motivasyonlarının arttığı bir öğrenme ortamının oluştuğu sonucuna ulaşılmış olması, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Buna göre, öğrencilerin derse katılım sağlamlarında, küresel sorunlara karşı duyarlılık, istek ve motivasyonlarının artmasında aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin geleneksel öğrenmeye göre daha etkili oldukları ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin küresel sorunlar hakkında daha detaylı ve kalıcı bilgiler edindikleri, ayrıca öğrendikleri bu bilgileri aile, arkadaş ve çevreleriyle paylaşma gibi eylemlerde buldukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bundan sonraki yaşamlarına küresel sorunlara karşı daha bilinçli, dikkatli ve duyarlı birer vatandaş olarak devam edeceklerini göstermektedir.

5.1.5. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

Beşinci araştırma sorusu kapsamında iş birliği yapılan öğretmenin, uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin ne tür katkılar sunduğuna dair düşünceleri incelenmiştir. Küresel sorunların öğretime yönelik yapılan aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde dersteki tek düze anlatımın yerini canlı bir anlatımın aldığı, böylece dersteki monotonluğun gittiği, ayrıca öğrencilerin küresel sorunlara karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda dikkatlerinin, duyarlılık ve farkındalıklarının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Konopka ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenmenin anlamayı ve bilginin kalıcılığını artırdığını, bunun yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenmelerde kalıcılığı, derse olan ilgiyi ve başarı arttırdığı, öğrencilerin dersi daha iyi anlamasını sağladığı ve öğrenciye dersin öğretmenini sevdirdiği sonucuna ulaşılmış olunması, mevcut çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca White ve arkadaşlarının (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun aktif öğrenme sayesinde içerik anlayışlarında iyileşme olduğu, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin geliştiği ve yanlış anlaşılmalarda düzeltildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Akhan (2022) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi sağladığı, eleştirel düşünme, girişimcilik, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiği, özgüvenin artırdığı, öz yeteneklerin farkında olunmasını sağladığı ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılması, çalışmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, etkinlikler sayesinde geleneksel öğrenmenin yerini aktif öğrenmenin aldığı söylenebilir. Yine yapılan etkinliklerin öğrencilerin

küresel sorunlara yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda farkındalık kazanmalarına fayda sağladıkları düşünülmektedir.

Küresel sorunların öğretimi üzerine yapılan etkinliklerin, öğretmene mesleki açıdan büyük katkıları olduğu, özellikle yapılan etkinliklerin öğretmenin kendi eksikliklerini görerek mesleki olarak kendisini geliştirmesine katkı sunduğu ve öğrenciyi merkeze almanın konuları öğrenmede daha faydalı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Açıkgöz (2018) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleği açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmış olması, Diachkova ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada ise küresel konulara dayalı materyallerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin, küresel yetkinliğin, mesleki becerilerin, sosyal becerilerin, öğrenme süreci ve eğitim kalitesi üzerinde olumlu yönde yansımalarının olduğunu tespit etmeleri, mevcut çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. O halde, aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenmeye faydası oldukları gibi öğretmenlerin mesleki hayatlarının olumlu yönde şekillenmesine de büyük katkı sundukları söylenebilir.

Küresel sorunların öğretiminin daha verimli hale getirilmesinde ise; sorunlarla ilgili verilerin, videoların, görsellerin, çizgi film ve belgesellerin hazırlanmasının ve eğitim platformlarında bu tür etkinliklere ve oyunlara daha fazla yer verilmesinin faydalı olacağı tespit edilmiştir. Bu durumda, küresel sorunların öğretilmesi sürecinde ders içi ve ders dışı aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklere daha fazla yer verilmesinin; küresel sorunlara yönelik bilgilerin kalıcı olmasında, ilgi, istek, duyarlılık ve farkındalığın artmasında önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir.

5.1.6. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma

Altıncı araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin velilerinin, yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere ne tür katkılar sunduğuna dair düşünceleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, küresel sorunlar denilince velilerin akıllarına daha çok güncel ve yaşanılmış olan sorunların (doğal afetler, küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre kirliliği, göç, salgın hastalıklar, savaş, terör gibi) geldiği görülmüştür. Bahse konu küresel sorunlara insanların bilinçsizce hareket etmelerinin, sorunlara duyarsız kalmalarının, sanayileşmenin ve doğaya sahip çıkmamanın sebep olduğu tespit edilmiştir. Yaşanılan küresel sorunlara çözüm olarak ise; ailelere küresel sorunlarla nasıl mücadele edileceği yönünde bilgi, beceri, tutum ve farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, tüm dünyayı ve insanlığı olumsuz etkileyen küresel sorunların halen

güncelliklerini korumaya devam ediyor olmalarından, yaşanmışlıktan veya sorunlara tanık olmaktan dolayı velilerin daha çok bu sorunlara değindikleri söylenebilir.

Küresel sorunlar hakkında bilgi kaynağı olarak velilerin daha çok sözel, görsel ve işitsel teknolojik ve teknolojik olmayan kaynaktan (sosyal medya, haberler (TV ve internet), kitaplar, dergiler, sosyal çevre gibi) faydalandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca velilerin, çocuklarına küresel sorunlarla ilgili olarak doğayı ve çevreyi korumaya, sadece ihtiyacı olanları almaya, geri dönüşüme önem vermeye yönelik bilgi ve davranışlar kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, velilerin küresel sorunlar hakkında bilgi ve farkındalık kazanmak için birbirinden farklı birçok kaynaktan faydalandıkları, bu kazanımları çocuklarıyla paylaştıkları ve velilerin küresel sorunlara karşı, özellikle doğayı ve çevreyi korumaya ve yaşatmaya yönelik çocukların bilinçli hareket etmeleri için büyük çaba sarf ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinlikler sayesinde çocukların küresel sorunlar hakkında daha kalıcı bilgiler elde ettikleri, sorunlara karşı bilinçli birer birey oldukları, doğaya ve çevreyi korumaya yönelik bilgi, duyarlılık ve farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarının, onların ilerleyen zamanda küresel sorunlara karşı bilinçli, çevre dostu ve araştırmacı bir birey olarak yaşamlarına devam etmelerine katkı sunacağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, küresel sorunların öğretimiyle ilgili yapılan aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde çocukların küresel sorunlar hakkında daha kalıcı bilgiler elde edindikleri, küresel sorunların farkında olaraktan sorunlara karşı daha bilinçli ve duyarlı hareketlerde buldukları söylenebilir. Yine aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenilen bilgilerin, çocukların ilerleyen zamanda küresel sorunları önlemeye yönelik araştıran, sorgulayan ve bilinçli hareket edebilen, topluma ve çevreye faydalı birer vatandaş olarak yetişmelerine fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında küresel sorunlara ilişkin kazanımlara daha geniş ve somut bir şekilde yer verilebilir.
2. Aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler müfredata entegre edilebilir.
3. Akvaryum, balık kılçığı, kavram karikatürü, istasyon, pazaryeri gibi aktif öğrenme etkinlikleri öğrencilerin başarı, ilgi ve farkındalığını artırdığından, bu etkinlikler derslerde düzenli olarak kullanılabilir.

4. KWLH, metafor, akvaryum, kartopu gibi etkinliklerin kavram yanılgısı oluşturmadığı ve kalıcı öğrenme sağladığı göz önünde bulundurarak, bu teknikler farklı disiplinlerde de test edilebilir.

5. Eğitim platformlarında küresel sorunlarla ilgili kavram öğretimi ve yanılgıları giderecek etkinlik ve oyunlara daha fazla yer verilebilir.

6. Öğrencilerin küresel sorunlara karşı bilgi ve farkındalıklarını artırmak için etkinliklerin dışında diğer bilgi kaynaklarından da faydalanmaları sağlanabilir.

7. Cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve bilgi edinme kaynaklarının küresel sorunların öğretimi/farkındalık üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucunu dikkate alarak, aktif öğrenmenin evrensel uygulanabilirliğini vurgulayan çalışmalar tasarlanabilir.

8. Ortaokul öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış “Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, izin almak şartıyla başka araştırmalarda da kullanılabilir.

9. Öğretmenler, mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amaçlı ders içinde ve ders dışında farklı aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklere yer verebilir.

10. Küresel sorunlara yönelik bilgi ve farkındalığı artırmak için velilerin de dâhil olduğu etkinlikler düzenlenebilir.

11. Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

12. Velilerden, öğrencilerin edindiği bilgileri (örneğin, geri dönüşüm alışkanlıkları) evde pekiştirmeleri istenebilir.

13. Sosyal bilgiler derslerinde küresel sorunlara daha geniş bir şekilde yer vermek için EK-12’de sunulan kazanım listesi kullanılabilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen tecrübeler ışığında hazırlanan “Küresel Sorunların Öğretimine Yönelik Öğretmenler İçin Uygulama Rehberi” EK-14’te sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. H. ve Al-Banna, D. M. S. S. (2023). The effectiveness of using the (KWLH) strategy in the cognitive achievement of some concepts of teaching methods and learning motives. *Journal Of Sport Sciences*, 15(56), 172-190.
- Abjel, M. K. ve Al-Ibadi, S. L. J. (2019). The effect of table of self (KWLH) Strategy on the achievement of second class intermediate school girl students at history. *Diyala Journal of Human Research*, 2(79), 318-359.
- Açıkgöz, S. (2018). *Müzedede gerçekleştirilen aktif öğrenme temelli sanat eleştirisi etkinlikleri: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2022). Afet türleri. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri> adresinden 24.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD]. (2024). Afet. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> adresinden 02.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Ajar, S. B. ve Dawam, N. (2021). Implementation of active learning two stay two stray cooperative model in social studies. *GeoEco*, 7(1), 65-75. <https://jurnal.uns.ac.id/GeoEco/article/view/42475>
- Aji, C. A. ve Khan, M. J. (2019). The impact of active learning on students' academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 204-211. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73017>
- Ak, M. (2012). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işlenen iklim değişimi ve etkileri konusunun öğretiminde öğrenci tutum ve davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akdeniz, Ş. N., Akkuş, A. ve Meydan, A. (2024). Küreselleşmenin toplumsal hayata etkileri ile ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 364-377. <https://doi.org/10.24315/tred.1519053>
- Akhan, O. (2022). Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/71638/825070>
- Aknoğlu, O. (2020). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (6. Baskı, s. 485-504) içinde. Pegem Akademi.
- Aktaş, Ö. ve Özmen, A. (2013). Savaş kavramı üzerine üniversite öğrencilerinin görüşleri (Kafkas Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 37-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2832/38480>
- Alam, F., Siwar, C., Talib, B. ve Islam, R. (2011). Impacts on international migration and remittances growth. *American Journal of Environmental Sciences*, 7(1), 20-25. <https://doi.org/10.3844/ajessp.2011.20.25>

- Alekseenko, I. (2021). International terrorism as a political phenomenon. Problems of counteraction. *Scientific Bulletin of Dnipro State University of Internal Affairs*, (1), 42-48. <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-42-48>
- Al-Ghussain, L. (2019). Global warming: review on driving forces and mitigation. *Environmental Progress & Sustainable Energy*, 38(1), 13-21. <https://doi.org/10.1002/ep.13041>
- Al-Rodhan, N. R. F. ve Stoudmann, G. (2006a). Definitions of globalization: A comprehensive overview and a proposed definition. *Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security*, 6, 1-21.
- Al-Rodhan, N. R. F. ve Stoudmann, G. (2006b). Historical milestones of globalization. *Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security*, 10, 1-23.
- Alsaaidh, M. H. (2020). The effect of using a teaching strategy based on the KWLH learning schedule to gain the concepts of scientific research curricula among Princess Rahma University college students. *Journal of Educational and Social Research*, 10(2), 52-73. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0026>
- Ambusaidi, A., Boyes, E., Stanisstree, M. ve Taylor, N. (2012a). Omani students' views about global warming: Beliefs about actions and willingness to act. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/10382046.2012.639154>
- Ambusaidi, A., Boyes, E., Stanisstree, M. ve Taylor, N. (2012b). Omani pre-service science teachers' views about global warming: Beliefs about actions and willingness to act. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(2), 233-251.
- Arora, N. K., Fatima, T., Mishra, I., Verma, M., Mishra, J. ve Mishra, V. (2018). Environmental sustainability: Challenges and viable solutions. *Environmental Sustainability*, 1, 309-340. <https://doi.org/10.1007/s42398-018-00038-w>
- Arphattananon, T. (2012). Education that leads to nowhere: Thailand's education policy for children of migrants. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i1.537>
- Arruda, H. ve Silva, É. R. (2021). Assessment and evaluation in active learning implementations: Introducing the engineering education active learning maturity model. *Education Sciences*, 11(11), 690. <https://doi.org/10.3390/educsci11110690>
- Aslonov, B. B. (2020). Environmental problems and possible solutions. *European Journal of Technical and Natural Sciences*, (1-2), 42-44. <https://doi.org/10.29013/EJTNS-20-1.2-42-44>
- Ateş, Ç. (2021). Global hunger problem. D. Guce, H. Uygun ve R. Gujrati (Ed.), *Tradepreneur Global Academic Platform Southampton, UK* (s. 44-53) içinde. ISBN No:978-93-5473-218-8.
- Aydın, F. ve Güngördü, E. (2016). *Cografya eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.

- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Aykan, A. ve Dursun, F. (2022). The effect of active learning techniques on academic performance and learning retention in science lesson: An experimental study. *Journal of STEM Teacher Institutes*, 2(1), 42-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619788.pdf>
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ekoyay Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 49-68.
- Barak, B. (2018). *Dünyada ve Türkiye’de iklim değişikliği eğitiminin incelenmesi ve bir eğitim modeli önerisi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Barış, İ. ve Taylan, H. H. (2020). Küresel salgın sürecinde Türkiye’de aile içi sorunlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, Gürsoy Akça Özel Sayısı*, (5), 13-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nosyon/issue/59339/809163>
- Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32(4), 25-34.
- Bayraktar Balkır, N. (2021). Uncovering EFL learners' perspectives on a course integrating global issues and language learning. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(1), 118-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295581.pdf>
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1738>
- Bhargava, V. (2006). Introduction to global issues. V. Bhargava (Ed.), *Global issues for global citizens* (s.1-28) içinde. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6731-5>
- Bilgin, D. ve Bekiroğlu, N. (2021). Ortaokul türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 485-495.
- Birleşmiş Milletler [BM] (United Nations [UN]). (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981> adresinden 24.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler [BM] (United Nations [UN]). (2022). Küresel sorunlar. <https://www.un.org/en/global-issues> adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır.

- Boateng, C. A. ve Boateng, S. D. (2015). Tertiary institutions in Ghana curriculum coverage on climate change: implications for climate change awareness. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 99-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080617.pdf>
- Bozkaya, H. (2021). The effect of social studies lessons on citizenship perceptions of 7th grade Syrian immigrant students. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.344>
- Buheji, M., Da Costa Cunha, K., Beka, G., Mavric, B., De Souza, Y. L. C., Da Costa Silva, S. S., ... ve Yein, T. C. (2020). The extent of COVID-19 pandemic socio-economic impact on global poverty: A global integrative multidisciplinary review. *American Journal of Economics*, 10(4), 213-224. <https://doi.org/10.5923/j.economics.20201004.02>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Byker, E. J. ve Ezelle-Thomas, V. (2021). Preparing teacher candidates with global competencies: Taking action on the global water crisis with service learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 268-280. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880996>
- Carr, P. R., Plum, G. ve Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Castles, S. (2013) The forces driving global migration. *Journal of Intercultural Studies*, 34(2), 122-140. <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.781916>
- Cavner, D. (2013). Using the KWLH strategy in the early childhood classroom. *Exchange*, 211, 64-67. <https://hub.exchangepress.com/wp-content/uploads/2024/09/5021164.pdf>
- Cebeci, İ. (2011). Küreselleşme yaklaşımları kapsamında küreselleşme sürecinin tarihsel değerlendirmesi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (43), 359-386.
- Chaudhary, M. T. ve Piracha, A. (2021). Natural disasters—origins, impacts, management. *Encyclopedia*, 1(4), 1101-1131. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1040084>
- Chhokar, K., Dua, S., Taylor, N., Boyes, E. ve Stanisstree, M. (2012). Senior secondary Indian students' views about global warming, and their implications for education. *Science Education International*, 23(2), 133-149.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). Kodlama ve içerik analizi. E. Dinç ve K. Kıröglü (Çev. Ed.) ve G. Avcı (Çev.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 668-685) içinde. Pegem Akademi. (2017, 8. Baskı).
- Cotton, D. M. (2007). *A personal journey of an educator in a development education project: An autobiographical and critical discourse analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Idaho.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston: Pearson.
- Çakır, A. (2019). *Ortaokul 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "küresel bağlantılar" öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi (İstanbul ili Esenler ilçe örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelikkaya, T. (2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 175-194) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30. <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304119>
- Çilsalar-Sagnak, H. (2019). Öğretim yöntem ve teknikleri. T. Duman ve D. Peker Ünal (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı, s. 199-234) içinde. Pegem Akademi.
- Çoban, A. ve Tamusta, P. (2021). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilgili kavramların öğretiminde model küre kullanımının önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(31), 11-30. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.54012>
- Çoşkun, S. (2015). Varoluşçuluk ve özgürlük problemi. *Felsefe Dünyası*, (61), 80-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481994>
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47960/606797>
- Dare, E. A., Keratithamkul, K., Hiwatig, B. M. ve Li, F. (2021). Beyond content: The role of stem disciplines, real-world problems, 21st century skills, and stem careers within science teachers' conceptions of integrated stem education. *Education Sciences*, 11(737), 1-22. <https://doi.org/10.3390/%20educsci11110737>
- Debele, E. T. ve Kelbisa, E. M. (2017). The role of active learning methods for classroom participation: the case of first year students of sociology in Samara University. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(7), 11-18. <https://doi.org/10.9790/0837-2207131118>
- Del Castillo-Gonzalez, M. D. L. (2011). *Caught between two worlds: The experiences of newly arrived Mexican immigrant high school students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Demir, H. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında iklim değişikliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirkaya, H. (2016). Günümüz dünya sorunlarına genel bir bakış. F. Aydın (Ed.), *Günümüz Dünya Sorunları* (1. Baskı, s.1-16) içinde. Pegem Akademi.

- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2017) sözlü tarih. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 33-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558441>
- Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2019). Üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarının öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1389-1406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/49603/637004>
- Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-198. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.11>
- Dere, İ. ve Çinikaya, C. (2023). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1218188>
- Dere, İ. ve Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1055-1080. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960198>
- Dere, İ. ve Demirci-Dölek, E. (2024). Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1813-1837. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1435465>
- Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189>
- Dere, İ., Çinikaya, C. ve Gökçınar, B. (2024). Afet yönetimi evrelerinin afet bilinci (I-II) öğretim programına yansımaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4), 1029-1038. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1506299>
- Diachkova, Y., Sazhko, L., Shevchenko, L. ve Syzenko, A. (2021). Global issues in ESP classroom: challenges and opportunities in higher education. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(1), 388-400. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.26>
- Dias, S., Queiroz, K. ve Araujo, A. (2022). Controlling epidemic diseases based only on social distancing level: General case. *ISA transactions*, 124, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.isatra.2021.05.004>
- Dolan, E. L. ve Collins, J. P. (2015). We must teach more effectively. Here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151-2155. <https://doi.org/10.1091/mbc.E13-11-0675>
- Duman, D. ve Şahiner, D. G. S. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 135-146.
- Dumanlı-Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/13013/156790>

- Durmuş, E. ve Karadağoğlu, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili yapılmış çalışmaların meta sentezi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 197-220. <https://doi.org/10.24315/tred.1515825>
- Durmuş, E. ve Sert, A. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1177-1193. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096539>
- Durmuş, S. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılıklarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Durmuş, S. ve Çolak, K. (2021). 8. Sınıf öğrencilerinin gözünden küresel sorunlar. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 145-160. <https://doi.org/10.32003/igge.897622>
- Egüz, Ş., Öztürk, C. ve Kesten, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin küresel sorunlara karşı gösterdikleri duyarlılıklar. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 409-426.
- Erdo, L. A. (2022). *Emergency remote learning: teaching in the time of Covid-19* [Unpublished doctoral dissertation]. East Stroudsburg University of Pennsylvania.
- Ergashev, I. ve Farxodjonova, N. (2020). Integration of national culture in the process of globalization. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 477-479. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.02.90>
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (4. Baskı). Pegem akademi.
- Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (5. Baskı). Pegem akademi.
- Erkuş, A. (2022). Ölçek geliştirmeye hazırlık. M. Acar Güvendir ve Y. Özer-Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* (1. Baskı, s. 1-25) içinde. Pegem Akademi.
- European Network Against Racism [ENAR]. (2022). Küresel eğilimler: 2021'de zorla yerinden edilme [EN/AR]. <https://reliefweb.int/report/world/global-trends-forced-displacement-2021-enar> adresinden 03.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- Firman, H. (2020). *Trends and global issues in education*. 1-5. https://www.academia.edu/42235703/trends_and_global_issues_in_education
- Flora, J. A., Saphir, M., Lappé, M., Roser-Renouf, C., Maibach, E. W. ve Leiserowitz, A. A. (2014). Evaluation of a national high school entertainment education program: The alliance for climate education. *Climatic Change*, 127(3), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s10584-014-1274-1>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. ve Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1319030111

- Funke, J. (2021). It requires more than intelligence to solve consequential world problems. *Journal of Intelligence*, 9(38), 1-5. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030038>
- Gedik, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde (sosyobilimsel bir konu olarak) küresel ısınma hakkında öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Gedik, S. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2018). Sosyal bilgiler dersinde (sosyobilimsel bir konu olarak) küresel ısınma hakkında öğrenci görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 340-363. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151591>
- Gel, A. I. (2019). *4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretiminin tarihsel düşünme becerisinin gelişimine ve akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Giddens, A. (1996). *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Giddens, A. (1998, Novembre, 6). *Globalization: The runaway world* [Conference]. Keynote Address 1998, Latsis Universitaires.
- Giersch, J., Bottia, M. C., Mickelson, R. A. ve Stearns, E. (2016). Exposure to school and classroom racial segregation in Charlotte-Mecklenburg high schools and students' college achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 24(32). 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2123>
- Göçer, A. (2021). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları-Metin işleme süreçli-Mikro öğretim uygulama örneği* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Grijpma, J. W., Mak-van der Vossen, M., Kusurkar, R. A., Meeter, M. ve De La Croix, A. (2022). Medical student engagement in small-group active learning: A stimulated recall study. *Medical education*, 56(4), 432-443. <https://doi.org/10.1111/medu.14710>
- Gür, C., Dumancı, V., Gümüştas, H., Toprak, S. ve Ateş, A. (2022). Problems that classroom teachers encounter in the education process of Syrian migrant students in Turkey. *Education Quarterly Reviews*, 5(1). 407-421. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.451>
- Gürbüz, G. (2022). *Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gürer, A. ve Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1364-1391. <https://doi.org/10.15869/itobiad.376392>
- GVI (2022). Kritik küresel sorunlar: Dünyanın en büyük sorunları nelerdir ve nasıl yardımcı olabiliriz?. <https://www.gvi.co.uk/blog/critical-global-issues-what-are-the-worlds-biggest-problems-and-how-can-i-help/> adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü [HSGM]. (2023). *Salgın şüphesi durumunda salgın varlığına karar verme ve süreçteki önemli ilke ve esaslar*. Ankara.

- Harris, F. L. (2016). *Examining college students' perception on the war on terrorism post 9/11* [Unpublished doctoral dissertation]. North Carolina Central University.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Held, D. ve McGrew A. (2008). *Küresel dönüşümler, büyük küreselleşme tartışması* (A. R. Güngen, A. S. Mercan, B. Özçelik, C. Boyraz, E. Sarıtekin, E. Sarıot, E. Sarıtaş, M. C. Çelebi, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Hendrickson, P. (2021). Effect of active learning techniques on student excitement, interest, and self-efficacy. *Journal of Political Science Education*, 17(2), 311-325. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1629946>
- Hernandez, N. B. (2022). *The impact of COVID-19 on student academic performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Alliant International University.
- Herrick, I. R., Lawson, M. A. ve Matewos, A. M. (2022). Through the eyes of a child: Exploring and engaging elementary students' climate conceptions through photovoice. *Educational and Developmental Psychologist*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2004862>
- Hessel, K. (2022). *Teacher perspectives on refugee youth education in Ontario: The effects of the Covid-19 pandemic on school engagement and barriers to education* [Unpublished master's dissertation]. University of Toronto.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Human Rights Careers. (2022). Ele almamız gereken en önemli 20 güncel küresel sorun. <https://www.humanrightscareers.com/issues/current-global-issues/> adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Hussain, S., Aslam, M. U., Javed, M., Zahra, M., Ejaz, H., Kubra, K. A. ve Mushtaq, I. (2021). Impact of climatic changes and global warming on water availability. *Anthropogenic Pollution*, 5(2), 57-66. <https://doi.org/10.22034/ap.2021.1926893.1100>
- Hyun, J., Ediger, R. ve Lee, D. (2017). Students' satisfaction on their learning process in active learning and traditional classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135821.pdf>
- İklim Değişikliği Başkanlığı. (2024). İklim değişikliği. <https://iklim.gov.tr/bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi-i-33> adresinden 02.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Jorgenson, S. ve Shultz, L. (2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22.
- Kadıoğlu, M. (2012). *Türkiye'de İklim Değişikliği Risk Yönetimi*. Türkiye'nin İklim Değişikliği II. Ulusal Bildiriminin Hazırlanması Projesi Yayını, Ankara.

- Kallis, G. (2008). Droughts. *Annual Review of Environment and Resources*, 33, 85-118. <https://doi.org/10.1146/annurev.enviro.33.081307.123117>
- Kan, Ç. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanadlı, S. (2021). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. Baskı, s. 253-304) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kapar, M. A., Yüksel, E. ve Akpınar, M. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7* (2. Baskı). Devlet Kitapları.
- Karadağ-Çaman, Ö. (2020). Küresel sağlık sorunları ve toplum ruh sağlığı: Geleceğe yönelik politikalara genel bir bakış. *Toplum ve Hekim*, 35(4), 243-252.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karakaş, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-16.
- Karakaya-Cirit, D. ve Aydemir, S. (2021). Exploring levels of secondary school students' knowledge: Global warming, acid rain, and ozone layer depletion. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 199-212. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.187>
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 131-144.
- Kardaş, M. N., Şahin, A. ve Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1811>
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2011). Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-103. <https://dergipark.org.tr/pub/issej/issue/26445/278887>
- Kayaalp, F., Başcı Namlı, Z. ve Meral, E. (2021). Current global issues from the perspective of prospective teachers: How are they illustrated in cartoons? *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.00>
- Keçeci, E. E. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki metaforları ve metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kim, Y. Y. ve Bhawuk, D. P. S. (2008). Globalization and diversity: Contributions from intercultural research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 301-304. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.06.001>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th edition). New York: Guilford Press.

- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 174-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7811/102515>
- Koçoğlu, E. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı* (1. Baskı). Devlet Kitapları.
- Konopka, C. L., Adaime, M. B. ve Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6, 1536-1545. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Kökalan Çımrın, F. (2020). Küreselleşme teorileri: Söylem ve iddialar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1205-1219. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.783517>
- Köse, M. ve Akıllıoğlu, Ç. (2022). Kuramlar ve modeller. S. Dal ve M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı, s. 83-139) içinde. Anı Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kumar, C. (2012). Challenges of global terrorism-strategies, dimensions and response: In search of a perspective. *International Affairs and Global Strategy*, 3, 7-20.
- Kun-Buczko, M. (2019). Putting the war out of law. The problem of peace in international relations before and after the First World War. *Miscellanea Historico-Iuridica*, 18(1), 29-41. <https://doi.org/10.15290/mhi.2019.18.01.02>
- Kusumadewi, F. K. ve Pandin, M. G. R. (2021). A part of history that has never been lost. *Historia Madania*, 5(2), 210-223.
- Kutluca, T. (2020). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (4. Baskı, s. 537-565) içinde. Pegem Akademi.
- Lakner, C., Mahler, D. G., Negre, M. ve Prydz, E. B. (2022). How much does reducing inequality matter for global poverty?. *The Journal of Economic Inequality*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09510-w>
- Levy, S., Vaidya, J., Dettmering, J., Siebold, A. N., Mittelman, C. ve Garner, J. (2019). Addressing social and global issues: Viewing the Syrian refugee crisis through a behavior-analytic lens. *Behavior and Social Issues*, 28, 77-98. <https://doi.org/10.1007/s42822-019-00018-7>
- Li, J. Y., You, Z., Wang, Q., Zhou, Z. J., Qiu, Y., Luo, R. ve Ge, X. Y. (2020). The epidemic of 2019-novel-coronavirus (2019-nCoV) pneumonia and insights for emerging infectious diseases in the future. *Microbes and Infection*, 22(2), 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.micinf.2020.02.002>
- Li, X. ve Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, 34(11), 51-71. <http://dx.doi.org/1018806/tesl.v34i1.1253>

- Li, Y. (2018). Study of the effect of environmental education on environmental awareness and environmental attitude based on environmental protection law of the People's Republic of China. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2277-2285. <https://doi.org/10.29333/ejmste/86214>
- Liarakou, G., Athanasiadis, I. ve Gavrilakis, C. (2011). What Greek secondary school students believe about climate change? *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), 79-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930283.pdf>
- Lin, J. (2017). Chinese grade eight students' understanding about the concept of global warming. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1313-1330. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00672a>
- Ludwig, J. (2021). An experiment in active learning: The effects of teams. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 353-360. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.353>
- Maghenddam, S. M. F. (2018). An action research study: Benefits of using active learning strategies and activities in speaking classes. *International Journal of Media Culture and Literature*, 4(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmcl/issue/41399/500397>
- Malik, Z. U. A., Zhilong, H. ve Ashraf, I. (2019). Terrorism: The biggest security challenge to the integrity of Pakistan. *Orient Research Journal of Social Sciences*, 4(1), 96-106.
- Mansouri, F. ve Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(7), 93-108.
- Mello, D. ve Less, C. A. (2013). Effectiveness of active learning in the arts and sciences. *Humanities Department Faculty Publications & Research*, 45.
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü [MGM]. (2022). İklim değişikliği. <https://www.mgm.gov.tr/iklim/iklim-degisikligi.aspx> adresinden 18.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1998). Sosyal bilgiler öğretim programları (4, 5, 6, 7). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 61(2487). Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005a). *Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005b). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıf programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018d). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018e). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mir, U. R., Hassan, S. M. ve Qadri, M. M. (2014). Understanding globalization and its future: An analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 34(2), 607-624.
- Mirzaevich, K. B., Toshpulatovich, K. E. ve Yadgarovna, A. N. (2019). Social and philosophical aspects of globalization. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(3), 4523-4525. <https://doi.org/10.35940/ijrte.C6817.098319>
- Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G. ve León-Sánchez, M. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(1), 160-175. <https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>
- Murillo, F. J. ve Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 85-100. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.559>
- Narula, M., Kumar, S., Kaul, S. ve KS, S. (2020, April). Predictive Analysis on Global Terrorism. In Proceedings of the International Conference on Innovative Computing and Communications (ICICC).
- Nasr, L. ve Fisk, R. P. (2019). The global refugee crisis: how can transformative service researchers help? *The Service Industries Journal*, 39(9-10), 684-700. <https://doi.org/10.1080/02642069.2018.1445224>
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2022). *Sosyal bilgiler*. <https://www.socialstudies.org/about> adresinden 02.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Nişancı, D. (2020). Salgın hastalıklar ve salgın hastalıklar özelinde sağlık hakkına Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin bakış açısı ile ulusal mevzuatın Covid-19 özelinde değerlendirilmesi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (150), 85-122.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (12. Baskı, s. 263-382) içinde. Pegem Akademi.
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (s. 205-223) içinde. International Reading Association Newark, Delaware.
- Olliaro, P. ve Torreele, E. (2022). Global challenges in preparedness and response to epidemic infectious diseases. *Molecular Therapy*, 30(5), 1801-1809. <https://doi.org/10.1016/j.ymthe.2022.02.022>
- Omotayo, A. O. (2018). Correlates of hunger severity and food intake among rural households in Nigeria: Facing the key challenges of the 21st century. *Socioeconomica-The Scientific Journal for Theory and Practice of Socio-economic Development*, 7(14), 53-76. <https://doi.org/dx.doi.org/10.5281/zenodo.3600518>

- Otekunrin, O. A., Otekunrin, O. A., Momoh, S. ve Ayinde, I. A. (2019). How far has Africa gone in achieving the zero hunger target? Evidence from Nigeria. *Global Food Security*, 22, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2019.08.001>
- Otekunrin, O. A., Otekunrin, O. A., Sawicka, B. ve Ayinde, I. A. (2020). Three decades of fighting against hunger in Africa: Progress, challenges and opportunities. *World Nutrition*, 11(3), 86-111.
- Otkin, J. A., Svoboda, M., Hunt, E. D., Ford, T. W., Anderson, M. C., Hain, C. ve Basara, J. B. (2018). Flash droughts: A review and assessment of the challenges imposed by rapid-onset droughts in the United States. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 99(5), 911-919. <https://doi.org/10.1175/BAMS-D-17-0149.1>
- Öksüzoğlu, M. K. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Öncül, H. (2010). *Kırsal bölge ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Özatlı, N. S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1499/18134>
- Öz-Aydın, S. (2016). The awareness of Turkish high school students about carbon footprint and the effects of the high school biology curriculum on this awareness. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(2), 29-53. <https://doi.org/10.18497/iejee-green.56932>
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *International Journal of Scholars in Education*, 2(1), 58-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/46537/570503>
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (Kalın ve Bayat ilköğretim okulları örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Özer-Keskin, M. ve Aksakal, E. (2020). An investigation of environmental literacy levels and environmental pollution images of 7th-year pupils in primary education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4). 1343- 1368. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271040.pdf>
- Özer-Özkan, Y. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde ön inceleme maddeleri gözden geçirme ve düzeltme. M. Acar Güvendir ve Y. Özer-Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* (1. Baskı, s. 27-36) içinde. Pegem Akademi.
- Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Page, L. ve Pande, R. (2018). Ending global poverty: Why money isn't enough. *Journal of Economic Perspectives*, 32(4), 173-200. <https://doi.org/10.1257/jep.32.4.173>
- Palaz, T. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Palaz, T. ve Akbaba, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi. *Turkish Studies*, 13(27), 1213-1246. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14383>
- Pan, C., Yue, H., Zhu, L., Ma, G. H. ve Wang, H. L. (2021). Prophylactic vaccine delivery systems against epidemic infectious diseases. *Advanced Drug Delivery Reviews*, 176, 113867.
- Panjabi, R. K. L. (2010). The international migration crisis: State sovereignty versus human rights. *History: Reviews of New Books*, 39(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/03612759.2010.514541>
- Papapostolou, A., Manoli, P. ve Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/54091/653269>
- Pasha, A. (2015). Global citizenship in Pakistan. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(1), 33-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167831.pdf>
- Pécoud, A. ve De Guchteneire, P. (2006) International migration, border controls and human rights: Assessing the relevance of a right to mobility. *Journal of Borderlands Studies*, 21(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/08865655.2006.9695652>
- Perruchoud, R. ve Redpath-Cross, J. (Ed.). (2013). *Göç terimleri sözlüğü* (2. Baskı, No: 31). Uluslararası Göç Örgütü (IOM).
- Petress, K. (2008). What is meant by "active learning?". *Education*, 128(4), 566-569. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816939>
- Pieterse, J. N. (2012). Periodizing globalization: Histories of globalization. *New Global Studies*, 6(2). <https://doi.org/10.1515/1940-0004.1174>
- Popkewitz, T. S. ve Rizvi, F. (2009). Globalization and the study of education: An introduction. *Teachers College Record*, 111(14), 7-28.
- Poursalim, A., Arefi, M. ve Vajargah, K. F. (2020). Planning and validating a curriculum of global citizenship education in elementary schools of Iran's educational system. *International Journal of Modern Education Studies*, 4(2), 24-41. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2020.52>

- Preyer, G. (2016). Interpreting globalization: A switch in sociological theory. *Revista Mexicana de Ciencias Políticasy Sociales*, 61(226), 61-88.
- Ramakrishnan, A. (2008). *Interpreting globalization* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of San Francisco.
- Randall, J. (2019). *Scifest and the development of 21st-century skills, interest in coursework in science, technology, engineering, and mathematics, and preparation of Irish students for a globalized Ireland* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Rossati A. (2017). Global warming and its health impact. *International Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 8(1), 7-20. <https://doi.org/10.15171/ijoem.2017.963>
- Roßbegalle, T. ve Ralle, B. (2016). Improving students' understanding of greenhouse effect, acid rain and the depletion of stratospheric ozone. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 4(1), 27-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227539.pdf>
- Rosselló, J., Becken, S. ve Santana-Gallego, M. (2020). The effects of natural disasters on international tourism: A global analysis. *Tourism management*, 79, 104080. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104080>
- Rothe, E. M., Pumariaga, A. J. ve Gogineni, R. R. (2019). The current refugee problem around the world: Implications for social psychiatry. *World Social Psychiatry*, 1(1), 50-52. https://doi.org/10.4103/WSP.WSP_7_19
- Sabancı, O., Faiz, M. ve Akyol, C. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 362-393.
- Sağlamgöncü, A. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sağlamgöncü, A. ve Deveci, H. (2023). The use of active learning techniques in teaching current events in social studies courses: An action research. *Education and Science*, 48(213), 169-203.
- Saracaloğlu, A. S. (2019). Öğretimi teknikleri II. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçüköğlü (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı, s. 291-329) içinde. Pegem Akademi.
- Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçüköğlü (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı, s. 217-244) içinde. Pegem Akademi.
- Sayhan, H. ve Çamurcu, H. (Ed.). (2013). *Günümüz dünya sorunları* (1. Baskı). Lisans Yayıncılık.
- Scholl, R. (2022). *First-generation college students and climate change: An underresearched and vital relationship* [Unpublished master's dissertation]. Northern Arizona University.
- Scholte, J. A. (2002). *What is globalization?: The definitional issue-again*. CSGR.

- Segrera, F. L. (2015). Global issues of higher education with special reference to Latin America and the Caribbean. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 4(1), 39-48. <https://doi.org/10.14425/00.76.06>
- Sekgobela, C. W. L. (2021) *Awareness of climate change consequences among students at a South African Public University* [Unpublished master's dissertation]. University of Johannesburg.
- Sert, A. E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sewagenn, A. A. ve Diale, B. M. (2019). Empowering learners using active learning in higher education institutions. S. M. Brito (Ed.), *Active learning beyond the future* (1. Baskı, s. 31-42) içinde. IntechOpen.
- Shepardson, D. P., Niyogi, D., Choi, S. ve Charusombat, U. (2009). Seventh grade students' conceptions of global warming and climate change. *Environmental Education Research*, 15(5), 549-570. <https://doi.org/10.1080/13504620903114592>
- Sherman, P. (2016). Preparing social workers for global gaze: Locating global citizenship within social work curricula. *Social Work Education*, 35(6), 632-642. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1190328>
- Siegner, A. ve Stapert, N. (2020) Climate change education in the humanities classroom: A case study of the Lowell school curriculum pilot. *Environmental Education Research*, 26(4), 511-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1607258>
- Sophia, A. ve Sarda-Devi, M. (2020). Environmental problems of Manipur. *The Holistic Approach To Environment*, 10(4), 124-140. <https://doi.org/10.33765/thate.10.4.4>
- Steger, M. B. (2003). *Globalization: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Steger, M. B. (2013). *Globalization: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Sürmeli, H. ve Yıldırım, M. (2022). Öğretim teknikleri. S. Dal ve M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı, s. 267-330) içinde. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Kardaş, M. N. ve Görmez, E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 366-390. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3623>
- Şahin, Ç. (2019). Öğretimi teknikleri I. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı, s. 245-290) içinde. Pegem Akademi.
- Şahinel, M. (2020). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (8. Baskı, s. 151-167) içinde. Pegem Akademi.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296526>

- Şimşir, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları hakkında durumları ve görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 1-22. <https://doi.org/10.47948/efad.1266788>
- Tambiyi, R. F., Muhammad, I. B. ve Terhile, T. I. (2024). The role of social studies education in fostering understanding of globalization issues in tertiary institutions. *Journal of Education Research and Library Practice (JERLP)*, 6(8), 33-44.
- Taş, H. Y. ve Özcan, S. (2012). Türkiye’de ve Dünya’da yoksulluk üzerine bir araştırma. S. Sarı, A. H. Gencer, B. Aşık ve A. Turdalieva (Oturum başkanları), *International Conference On Eurasian Economies 2012* içinde [Konferans]. International Conference On Eurasian Economies 2012, 11-13 October, Almaty, Kazakhstan.
- Taylor, J. A. (2022). *Impact of COVID-19 pandemic on student achievement in middle schools* [Unpublished doctoral dissertation]. South Carolina State University.
- Terzi, A. (2021). *Aktif öğrenme çerçevesine dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma performanslarının gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Tierney, B. P. (2013). *Climate cases: Learning about student conceptualizations of global climate change* [Unpublished doctoral dissertation]—University of Minnesota.
- Tok, T. N. (2021). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 175-252) içinde. Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Toledo, M. A., Yangco, R. T. ve Espinosa, A. A. (2014). Media cartoons: Effects on issue resolution in environmental education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(1), 19-51. <https://doi.org/10.18497/iejee-green.99250>
- Torkar, G. (2013). Live what you teach & teach what you live: Student views on the acceptability of teachers’ value-related statements about sustainability and climate change. *CEPS Journal*, 3(1), 45-58. <https://doi.org/10.25656/01:7665>
- Torun, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-54. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.856840>
- Tshering, K., Dorji, P. ve Jatsho, S. (2024). Enhancing students’ behavioural and cognitive engagement through active learning strategies in physics. *International Journal of Didactical Studies*, 5(1), 23328. <https://doi.org/10.33902/ijods.202423328>
- Turan, İ. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 67-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854935>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). <https://www.tdk.gov.tr/> adresinden 22.09.2022 tarihinde alınmıştır.

- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 899-916. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1(1), 26-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/idec/issue/36965/450247>
- Uddin, S. (2022). Causes, effects, and solutions to global warming. *Academia Letters*, Article 4829. <https://doi.org/10.20935/AL4829>.
- UNHCR. (2015). Global trends: Forced Displacement in 2015. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> adresinden 05.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNHCR. (2016). Global trends: Forced Displacement in 2016. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html> adresinden 03.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNHCR. (2021). Global trends: Forced Displacement in 2021. <https://www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html> adresinden 03.09.2022 tarihinde alınmıştır.
- Uyanık, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel çevre sorunlarına yönelik metaforları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 59-79. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.004>
- Ün-Açıkgöz, K. (2001). Aktif öğrenme. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 6(1 ve 2), 52-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253421>
- Ürey, M. ve Güler M. (2018). A qualitative study on how students with visual impairments perceive environmental issues. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 21(1), 15-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189761.pdf>
- Ürey, M., Çolak, K., Bozdemir-Yüzbaşıoğlu, H. ve Kaymakçı, S. (2020). Comparison of prospective science and social studies teachers' knowledge levels of and misconceptions about atmospheric environmental problems. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 216-236. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1079659>
- Velasquez, D. (2019). *Globalization and the Need for 21st-Century Skills: Implications for Policy Education in Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Project-Based Learning in Schools in Ireland* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>

- White, A. I. (2020). Historical linkages: epidemic threat, economic risk, and xenophobia. *The Lancet*, (395), 1250-1251. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30737-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30737-6)
- White, P. J., Larson, I., Styles, K., Yuriev, E., Evans, D. R., Short, J. L., ... ve Eise, N. (2015). Using active learning strategies to shift student attitudes and behaviours about learning and teaching in a research intensive educational context. *Pharmacy Education*, 15(1), 162-172.
- Yalçinkaya, E. ve Karaca, A. (2021). Kavram öğretme teknikleri. R. Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (1. Baskı, s. 203-240) içinde. Pegem Akademi.
- Yaman, E. (2016). Küreselleşme ve sosyal bilgiler eğitimi üzerine. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (1. Baskı, s. 269-284) içinde. Pegem Akademi.
- Yazdanparast, T., Salehpour, S., Masjedi, M. R., Seyedmehdi, S. M., Boyes, E., Stanisstreet, M. ve Attarchi, M. (2013). Global warming: Knowledge and views of Iranian students. *Acta Medica Iranica*, 51(3), 178-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 183-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/51418/657408>
- Yıldırım, T. ve Kışoğlu, M. (2024). Ortaokullarda iklim değişikliği eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(57), 1223-1238. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4467>
- Yiğit, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yılmaz, V. ve Can, Y. (2020). Impact of knowledge, concern and awareness about global warming and global climatic change on environmental behavior. *Environment, Development and Sustainability*, 22(7), 6245-6260. <https://doi.org/10.1007/s10668-019-00475-5>
- Zapalska, A. M., Wingrove-Haugland, E., LaMonica, C. ve Rivero, E. (2013). Teaching global issues in an undergraduate program. *Universal Journal of Educational Research*, 1(1), 10-19. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010102>

İnternet Kaynakları (Görseller ve Videolar)

- URL-1: Pexels. (Ekim 2022-Haziran 2023). *Küresel sorunlar* [Görsel]. <https://www.pexels.com/tr-tr/>
- URL-2: Pixabay. (Ekim 2022-Haziran 2023). *Küresel sorunlar* [Görsel]. <https://pixabay.com/tr/>
- URL-3: TRT Haber. (2021, Ekim). *Küresel iklim değişikliği* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=KXYm-t5aw80>

- URL-4: TRT Haber. (2019, Kasım). *Küresel iklim değişikliği* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=H5BP3VwIRJw>
- URL-5: TRT Haber. (2018, Ekim). *Doğal afetler* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=XTSrnkv7wkM>
- URL-6: TRT Haber. (2020, Ağustos). *Doğal afetler* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=niYL_5Z7RXA
- URL-7: TRT Haber. (2022, Ocak). *Açlık* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=tt9Xb9IqVS4>
- URL-8: TRT Haber. (2018, Kasım). *Açlık* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=ofFMbk__xxQ
- URL-9: TRT Haber. (2023, Nisan). *Terör* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=cqyvGb_xyPE
- URL-10: TRT Haber. (2021, Ekim). *Terör* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=OdodOogolpo>
- URL-11: TRT Haber. (2021, Kasım). *Göç* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=Uqg0gIBrJmW>
- URL-12: TRT Haber. (2022, Mart). *Göç* [Video]. <https://www.trthaber.com/videolar/trt-haber-ukraynalilarin-goc-yolculuguna-taniklik-etti-61923.html>
- URL-13: TRT Haber. (2021, Ekim). *Küresel ısınma* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=KXYm-t5aw80>
- URL-14: TRT Haber. (2021, Ağustos). *Küresel ısınma* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=o_290kPGoMc
- URL-15: TRT Haber. (2020, Mart). *Salgın hastalıklar* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=UeL83WOOmqc>
- URL-16: TRT Haber. (2020, Şubat). *Salgın hastalıklar* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=cxdBgVKAfxA>
- URL-17: TRT Haber. (2021, Ekim). *Salgın hastalıklar* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=rpe0TwQrgc4>
- URL-18: TRT Haber. (2020, Mart). *Salgın hastalıklar* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=0t9agUI73F8>
- URL-19: TRT Haber. (2021, Eylül). *Savaş* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=Wkn0XHDqOm0>
- URL-20: TRT Haber. (2022, Mart). *Savaş* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=sxRs-USzcCE>

EKLER

EK-1

KÜRESEL SORUNLAR DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlarla ilgili mevcut bilgilerinizi tespit etmek için aşağıdaki form hazırlanmıştır. Sorularına vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Velinizin onayıyla gönüllülük esasına göre katılacağınız ve 40 dakika sürecek olan sınavda adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Lütfen değerlendirme formunda yanıtız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Çalışmaya ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Doktorant Yakup ATEŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz?

K () E ()

Anne eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Küresel sorunları öğrendiğiniz bilgi kaynaklarımız nelerdir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz)

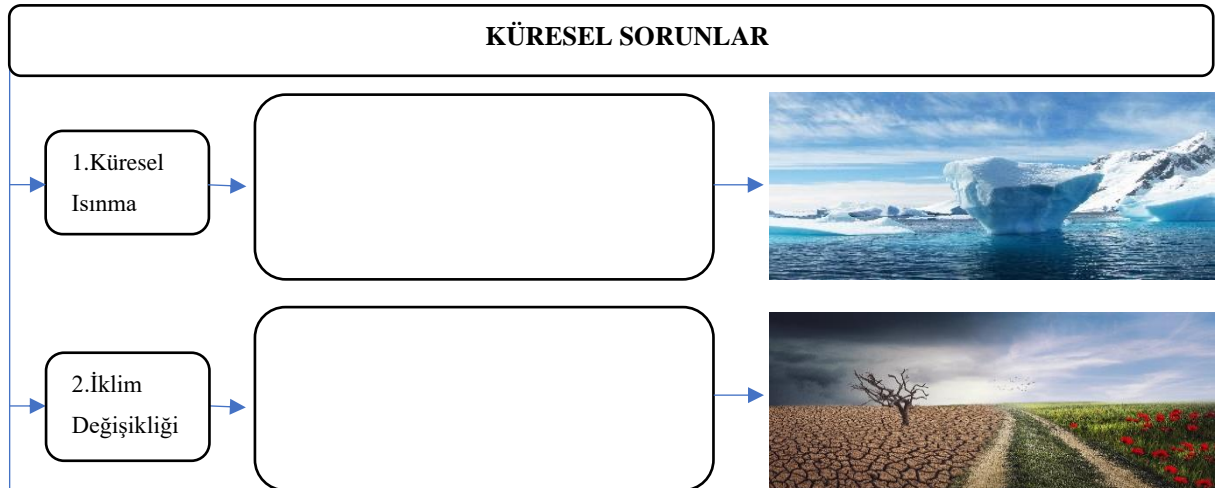
İnternet () Televizyon () Kitap () Dergi () Okul () Aile () Çevre ()

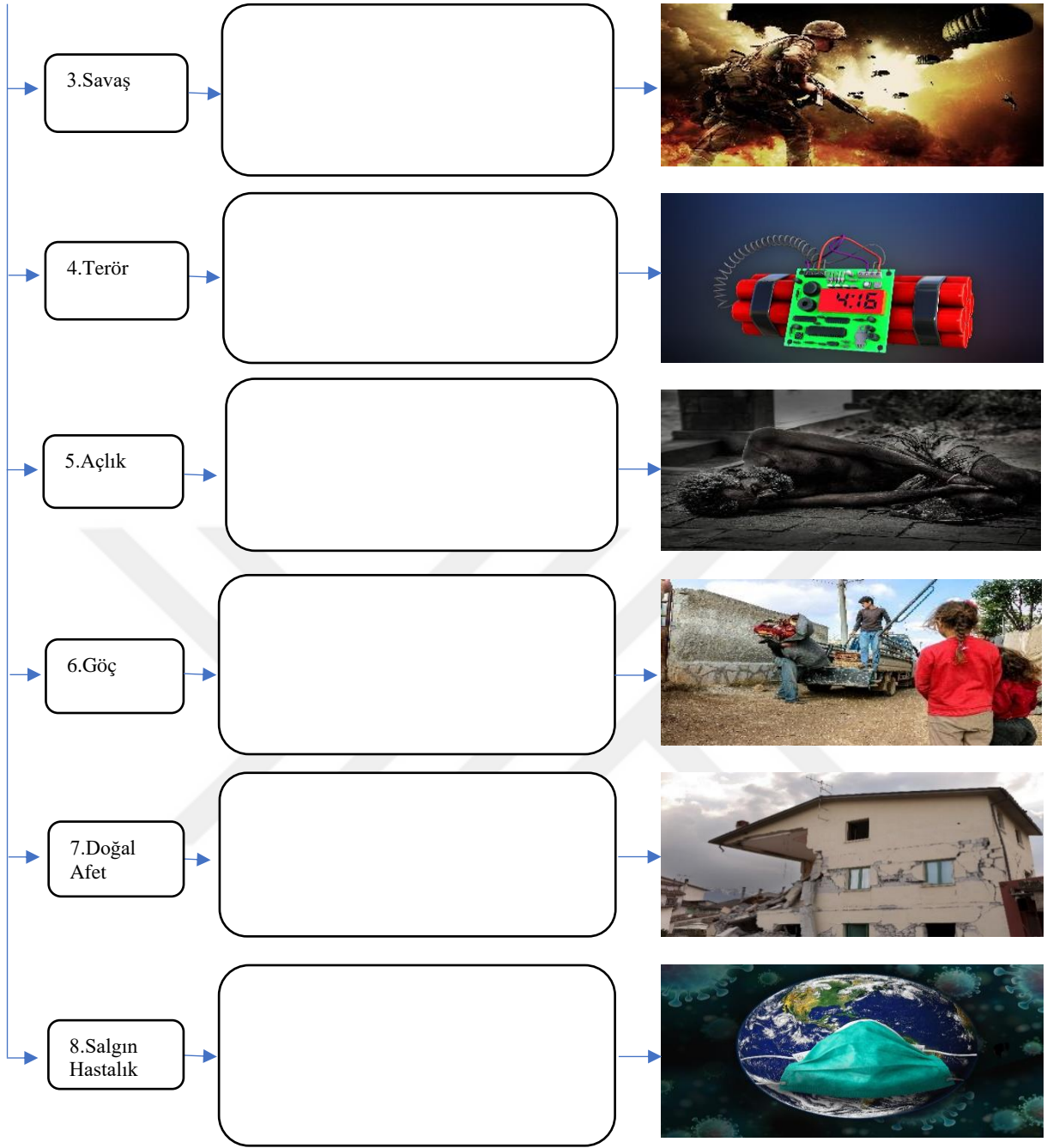
KÜRESEL SORUNLAR DEĞERLENDİRME FORMU

Kavram Tanımlama Soruları

Bu bölümün amacı, küresel sorunlarla ilgili kavramlar hakkındaki mevcut bilgilerinizi tespit etmektir.

Aşağıdaki yer verilen kavramları karşısında verilen fotoğraflardan da faydalanarak tanımlayınız.





Çoktan Seçmeli Sorular

Bu bölümde çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Lütfen küresel sorunlarla ilgili olarak aşağıda sorulan sorulardan **yalnızca doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.**

1.

İnsanoğlu var olduğu günden beri yaşamını kolaylaştırmak için doğal çevreye bir takım müdahalelerde bulunmuş, bunları gerçekleştirirken çevreye çeşitli zararlar vermiştir. İnsanoğlunun çevreye verdiği zararlar, sadece bulunduğu çevreyle sınırlı kalmamış ve bütün evreni ilgilendiren olumsuz sonuçlar doğurmuştur.

Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, insanoğlunun çevreye verdiği zararların küresel boyutlarından birisi **olamaz?**

- | | |
|--|-------------------------------|
| a) Atmosfer tabakalarının kalınlaşması | b) İklimlerin değişmesi |
| c) Küresel ısınmanın artması | d) Ozon tabakasının incelməsi |

2.



Görsellerde de görüldüğü gibi Rusya-Ukrayna savaşı, sadece Ukrayna topraklarının işgal edilmesiyle kalmamış, birçok alanda da yıkımı beraberinde getirmiştir. Özellikle savaşın başlamasıyla birlikte, Ukrayna'da eğitime ara verilmiş, yaşı 18 ila 60 olan erkekler askere çağırılmış, kadın ve çocuklar ise ülkeden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Ülkeden ayrılmayan veya mücadeleye dâhil olan vatandaşlar, bu süreçte sağlıklarını ya da hayatlarını kaybetmişlerdir.

Yukarıdaki parçaya göre, Rusya-Ukrayna Savaşı'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz**?

- a) Doğum oranlarının düşmesi
b) Sosyal bağların zayıflaması
c) Ortalama yaşam süresinin uzaması
d) Eğitim seviyesinin gerilemesi

3.



26 Aralık 2004'te Hint Okyanusu'nda Sumatra Adası'nın açıklarında meydana gelen 9,1 büyüklüğündeki deprem, yaklaşık 10 dakika sürmüş ve toplam 40 ülkede yaklaşık 230 bin kişinin ölümüne yol açarak 21. yüzyıla damgasını vurmuştur.



Van Bahçesaray yolunda 4 ve 5 Şubat 2020 tarihinde meydana gelen çığ felaketinde 42 kişi yaşamını yitirirken, 84 kişi ise kar altından yaralı olarak kurtarılmıştır.



Pakistan'da 14 Haziran 2022'den bu yana etkili olan muson yağmurları sebebiyle 579'u çocuk ve 325'i kadın olmak üzere 1606 kişi ölmüş, 12 bin 863 kişi yaralanmıştır.

Doğal afetlerle ilgili olarak yukarıda verilen örneklerden yola çıkarak, doğal afetlerin insanlara yaşattığı **en büyük olumsuzluk** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Binaların zarar görmesi
b) Bulaşıcı hastalıkların artması
c) Panik, korku gibi psikolojik rahatsızlıkların artması
d) Ölüm ve yaralanmaların artması

4.

Türkiye Cumhuriyetinin bölünmez bütünlüğünü bozmak, yönetimi yıkmak veya ele geçirmek için şiddet, baskı, tehdit ve korku yöntemlerine başvuran terör örgütü, Türkiye'nin yıllardır mücadele verdiği en büyük sorunlardan birisidir. Halen devam eden

terör sorunu, ülkenin sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel, teknolojik ve askeri alanlarda bazı olumlu veya olumsuz gelişmelerin yaşanmasına neden olmaktadır.

Aşağıda terörle ilgili maddeler verilmiştir. Bu maddelere bakıldığında;

- I. Terör ülkelerin güvenliğine karşı bir tehdit unsurudur.
- II. Terör eylemleri sadece insanlığa karşı işlenmiş suçlardır.
- III. Terör eylemleri can ve mal kaybının yaşanmasına neden olmaktadır.
- IV. Terör, kısa sürede ortadan kaldırılabilir bir unsurdur.

İfadelerinden hangileri doğru olarak verilmiştir?

- a) I ve II b) II ve III c) I ve III d) III ve IV

5.



Yukarıdaki görsellerde birbirinden farklı yaşam tarzları verilmiştir. Görsellerden de anlaşıldığı gibi, dünya nüfusunun kaynaklara ulaşabilmesi ve kaynakları kullanabilmesi eşit koşullarda olmadığı için ekonomik yönden dünyada iki uç grup ortaya çıkmaktadır. Bunlar; zenginler ve yoksullardır. Kaynaklara ulaşabilen ve onları istediği şekilde kullanabilen zenginler, gereksiz ve aşırı bir lüks bir tüketim içinde yaşamlarını sürdürürken; kaynaklara ulaşamayan fakirler ise, yoksulluk ve açlıkla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Eşitsizliğin etkisiyle yoksulluğun ve açlığın giderek artmasının temelinde bazı nedenler yatmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- I. Gelir dağılımında adaletsizliğin yaşanması
- II. Kaynakların israfının artması
- III. Ekonomik kaynakların tekelleşmesi

Buna göre aşağıdaki seçeneklerin hangisinde açlığın temelinde yer alan nedenler doğru olarak verilmiştir.

- a) I ve II b) II ve III c) I ve III d) I, II ve III

6.



Yukarıdaki fotoğraflarda göç eden insanlar görülmektedir. İnsanlar, özellikle maddi imkânsızlıklardan ya da baskı ve şiddetten kurtulmak için yaşamlarını sürdürdükleri bölgeden, daha iyi bir yaşam planı kurdukları bölgelere doğru göç etmek zorunda kalırlar. İnsanların göç etmelerine neden olan bazı unsurlar şunlardır:

- I. Ekonomik yetersizlik
- II. Sosyal hizmetlerden yararlanamama
- III. Güven ortamının olmaması

Parçaya göre yukarıdakilerden hangileri göçün nedenleri arasındadır?

- a) I ve II b) I ve III c) II ve III d) I, II ve III

7.

Sanayileşme süreci ile birlikte atmosfere salınan zararlı gazların miktarındaki artış küresel ısınmayı hızlandırmıştır. Küresel ısınmanın artışına bağlı olarak iklimlerde görülen sürekli değişiklik, sonuç olarak bazı doğa olaylarının şiddetinde artışlar yaşanmasına neden olmuştur.

Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi iklim değişikliğinin sonucunda artış gösteren doğa olaylarından birisi **değildir**?



8.



Salgın hastalık, canlılarda ortaya çıkan bir enfeksiyonun (bulaşmanın) ilk ortaya çıktığı bölgeyle sınırlı kalmayarak diğer bölgelere de yayılmasını ifade eder. Bu yayılma, insandan insana, hayvandan hayvana ya da hayvandan insanlara doğrudan veya dolaylı temas yoluyla gerçekleşmektedir. Bulaşıcı hastalıkların vücuda yayılması, canlının ölümüne neden olabilmektedir. Aşağıda bazı hastalıklara yer verilmiştir.

- I. Covid-19
- II. Kanser
- III. Grip
- IV. Nezle

Yukarıdaki parçaya göre verilen hastalıklardan hangileri, bir salgına dönüşebilmektedir?

- a) I ve II b) I, II ve IV c) I, III ve IV d) Hepsi

Doğru/Yanlış Soruları

Bu bölümün amacı, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili doğru veya yanlış bilgilerinizi ayırt edebilmektir.

Cümlelerde belirtilen yargıların doğru veya yanlış olduğunu cümlelerin başındaki boşluklara D veya Y yazarak belirtiniz.

1. () Sera gazı değerlerinin aşırı artışı, küresel ısınmayı ve iklim değişikliğini hızlandırır.
2. () Ekonomik yetersizlik salgın hastalıkların yayılmasını yavaşlatır.
3. () Açlığın sona ermesi için güvenli, besleyici ve yeterli miktarda besine ulaşımın güvence altına alınması gerekir.
4. () Terör, toplumda korku ve endişeye neden olabilecek her türlü şiddet eylemidir.
5. () Uluslararası hukuk kurallarına uyulması savaşı engelleyemez.
6. () Açlık, bireylerde ilerleyen zamanda ciddi sağlık sorunlarına neden olur.
7. () Doğal afetler sadece insanları etkiler.
8. () Toprak kalitesini artıran tarım uygulamalarıyla açlık oranı azaltılamaz.
9. () Günümüzde küresel ısınmanın ve iklim değişikliğinin sorumlusu insanlardır.
10. () Doğal afetlerin zararlarını azaltmak mümkün değildir.
11. () Göçle beraber konut yetersizliği ve düzensiz yapılaşma ortaya çıkabilir.
12. () Kaliteli temel sağlık hizmetlerine erişimin kolay olması salgın hastalıkların yayılmasını engeller.

Yapılandırılmış Grid Soruları

Bu bölümün amacı, öğrencilerin küresel sorunlarla ilişkili kavramları ve olayları ilişkilendirme becerisini ölçmektir.

Aşağıdaki verilen *Yapılandırılmış Grid*'de numaralandırılmış kutucuklarda küresel sorunların neden-sonuç ifadeleri verilmiştir. Kutucuk numaralarını kullanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1 Küresel ısınmanın artması	2 Yerin iç ve dış yapısının değişkenlik göstermesi	3 Gelir dağılımında dengesizliğin görülmesi	4 Toprakların işgal edilmesi
5 Sosyo-ekonomik refah seviyesinin düşmesi	6 Devlet otoritesini zayıflatmaya ve yok etmeye çalışmak	7 Sera gazlarının değerlerinin yükselmesi	8 Kuraklık, sel, fırtına gibi afetlerin artması
9 Sağlık problemlerinin yaşanması	10 Karların ve buzulların hızla erimesi	11 Devletlerarası anlaşmazlıklar yaşanması	12 Toplumda korku ve paniğin artması

1. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri açlığın nedenidir? (.....)
2. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri salgın hastalıkların sonucudur? (.....)
3. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri göçün nedenidir? (.....)
4. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri iklim değişikliğinin sonucudur? (.....)
5. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri savaşın nedenidir? (.....)
6. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri küresel ısınmanın sonucudur? (.....)
7. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri terörün nedenidir? (.....)
8. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri doğal afetlerin nedenidir? (.....)
9. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri savaşın sonucudur? (.....)
10. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri iklim değişikliğinin nedenidir? (.....)
11. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri terörün sonucudur? (.....)
12. Yukarıda verilen küresel sorunlarla ilgili ifadelerden hangileri küresel ısınmanın nedenidir? (.....)

EK-2

KÜRESEL SORUNLAR FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlarla ilgili farkındalık düzeyinizi ortaya çıkarmak için hazırlanan bu ölçek, 5'li likert (*Tamamen Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum*) tipindedir ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek için vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Velinizin onayıyla gönüllülük esasına göre katılacağınız ve 20 dakika sürecek olan ölçeğe lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Sorulara gerçekçi yanıtlar vermenizi ve yanıtsız soru bırakmamaya özen göstermenizi rica ediyorum. Çalışmaya ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Doktorant Yakup ATEŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz?

K () E ()

Anne eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Küresel sorunları öğrendiğiniz bilgi kaynaklarınız nelerdir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz)

İnternet () Televizyon () Kitap () Dergi () Okul () Aile () Çevre ()

KÜRESEL SORUNLAR FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Küresel sorunlarla ilgili ifadelere katılım derecenizi belirtiniz.		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
Bilişsel Boyut						
1.	Küresel ısınmanın etkilerini azaltmak için çevre dostu sanayinin geliştirilmesi gerekir.					
2.	Ekonomik refah seviyesinin düşük olmasının açlık sorununu artırdığının düşünüyorum.					
3.	Devletler, teröre karşı birlikte hareket etmelidir.					
4.	Devletlerarası anlaşmazlıklarda savaşın dışında çözüm yolları aranmalıdır.					
5.	Salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirmelerin insanlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.					
6.	Doğal afet sırasında neler yapmam gerektiğini bilirim.					
7.	İklim değişikliği doğal afetlerin artmasında etkilidir.					
8.	Sosyo-ekonomik yetersizliklerin göçü artırdığını düşünüyorum.					
9.	Teröre karşı toplumla devlet kurumlarının işbirliği içinde çalışması gerekir.					
10.	Karların ve buzulların hızla erimesinde küresel ısınmanın etkili olduğunu düşünüyorum.					
11.	Sel olaylarının artmasında küresel iklim değişikliğinin etkili olduğunu farkındayım.					
12.	Doğal afetler sonrasında afetzedelere uzman kişiler yardım etmelidir.					
13.	Salgın hastalıklar, tüm insanlığı ilgilendiren ortak bir sorundur.					
14.	Doğal afetler hakkında bilgi sahibiyim.					
15.	Terörü, ülke güvenliği için bir tehdit olarak görüyorum.					
16.	Salgın hastalıklarla ilgili sağlık uzmanlarının uyarılarını dikkate alırım.					
17.	Küresel ısınma arttıkça iklimlerin değişeceğini farkındayım.					
18.	Doğal afetlerin yıkıcı etkilerinin farkındayım.					
19.	Güven ortamının olmadığı yerde insanlar göç etmelidir.					
20.	İklimlerin değişmesinde hızlı nüfus artışının etkili olduğunu düşünüyorum.					
21.	Temel gıdalara ulaşılamadığında açlık sorununun artacağını biliyorum.					
Duyuşsal Boyut						
22.	Küresel ısınmayı azaltmak için parfüm, deodorant gibi ürünler kullanmamaya dikkat ederim.					
23.	Devletlerin birbirlerinin egemenlik alanlarına (sınırlar ve tüm uygulamalara) saygı duymaları gerekir.					
24.	Açlıkla mücadele eden ülkelere yapılan yardımları doğru buluyorum.					
25.	Terör olaylarının toplumsal korkuya ve endişeye neden olduğunun farkındayım.					
26.	Göç eden insanları kabullenmekte zorlanmam.					
27.	Salgın dönemlerinde virüsten kaçınmak için insanlarla fiziksel temasta bulunmamaya çalışırım.					
28.	Doğal çevremizi korumadığımızda iklimlerin değişebileceğinin farkındayım.					
29.	Alışveriş yaparken ihtiyacım olan ürünlere öncelik veririm.					
30.	Küresel iklim değişikliğine karşı doğayı korumaya çalışırım.					
31.	Sağlığım için temizlik kurallarına uyarım.					
32.	Küresel iklim değişikliğiyle ilgili bildiklerimi çevremle (aile, arkadaş, akraba, sosyal medya grupları vb.) paylaşıyorum.					
33.	Göç eden insanlara yapılan yardımları doğru buluyorum.					
34.	Çevremde yapılan ağaçlandırma faaliyetlerine katılıyorum.					
35.	Dışarıdan ülkelere gelen göçlerin sınırlandırılması gerektiğini düşünüyorum.					

EK-3**KÜRESEL SORUNLAR İLE İLGİLİ KWLH FORUMLARI
KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ KWLH FORMU**

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

AÇLIK İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

TERÖR İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

GÖÇ İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

KÜRESEL ISINMA İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

SALGIN HASTALIKLAR İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

SAVAŞ İLE İLGİLİ KWLH FORMU

K Ne Biliyorum?	W Ne Bilmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?	H Daha Fazlasını Nasıl Öğrenebilirim?

EK-4

AKTİF ÖĞRENME YÖNTEM, TEKNİK VE ETKİNLİKLER

EK-4.1.

KÜRESEL SORUNLAR İLE İLGİLİ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT)

Yönerge: Her bir anahtar kelime için, bu kelime ile ilgili aklınıza gelen tüm kavramları yazınız. Verilen bütün boşlukları doldurma zorunluluğu olmayıp, her bir satıra bir kavram yazmak şartıyla yazabileceğiniz kadar çok kavram yazınız. Her kavram için verilen süre 30 saniyedir.

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

İklim değişikliği :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Doğal afetler :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Açlık :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Terör :

Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :
Göç :

Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :
Küresel ısınma :

Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:
Salgın Hastalık:

Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :
Savaş :

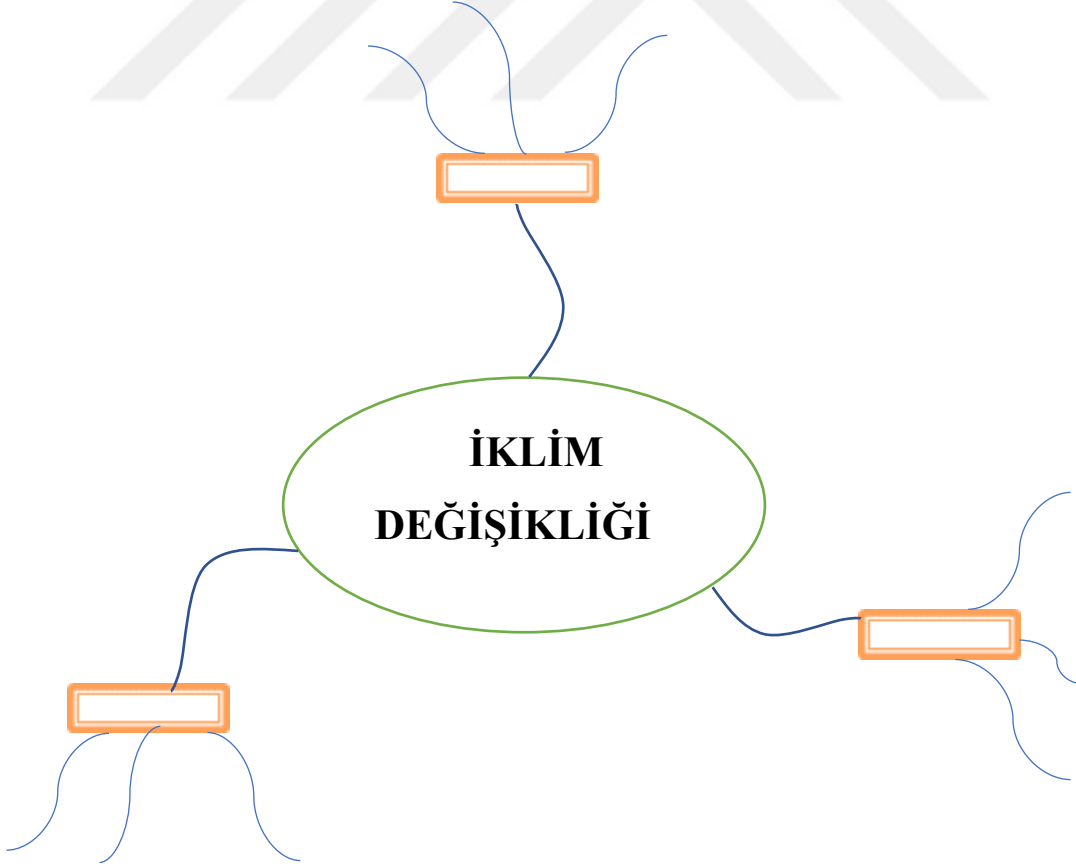
EK-4.2.

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ ZİHİN HARİTASI

Kazanım: 1. Küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili fikirler geliştirir.

- Küresel iklim değişikliğine sebep olan unsurlar üzerinde durulur.*
- Küresel iklim değişikliğinin sonuçlarıyla ilgili olarak güncel olaylardan örnekler verilir.*
- Küresel iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik neler yapılabileceğine değinilir.*

Yönerge: Sevgili öğrenciler aşağıda küresel iklim değişikliği kavramıyla ilgili zihin haritası verilmiştir. Merkeze yerleştirilen konu başlığıyla ilgili olarak aklınıza gelen temel kavramları konu etrafındaki kalın dalların üzerine gelecek şekilde yazmaya başlayınız. Daha sonra temel kavramlarla bağlantılı olan ikinci ve üçüncü alt kavramları ise temel kavramlarla bağlantılı olacak şekilde ince dalların üzerine yazınız. Her dala bir kavram gelecek şekilde yazılacak olan zihin haritasında, dalların farklı renklerde ve kıvrımlı olmasına dikkat ediniz.



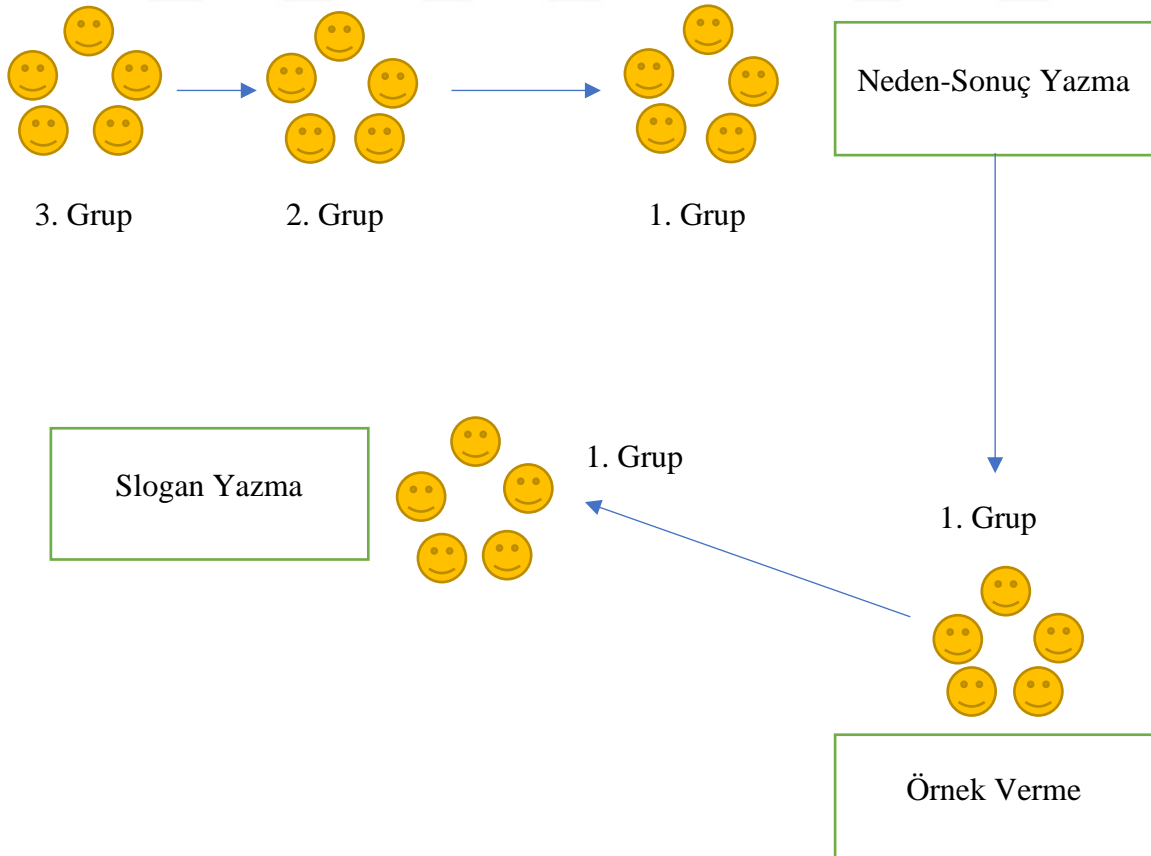
EK-4.3.

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ İSTASYON TEKNİĞİ

İstasyon tekniği, bir grubun kendinden önceki grubun yaptıklarına katkı sunarak süreci tamamlamasını gerektirir. Küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarını yazma, örnek verme ve slogan yazma şeklinde 3 istasyonun belirlendiği bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir:

Sınıftaki tüm öğrencilerin gideceği istasyon belirlenir. Her gruba bir gözlemci ve bir istasyon şefi atanır. Şefin görevi kılavuzluk etmek ve iş bitince ürünleri toplamaktır. Gruplar istasyonlara dağılır ve her grup gittiği istasyonda 10 dk çalışır. Süre bitince bir sonraki istasyona geçer ve yerine gelen diğer grup bir önceki grubun yarım bıraktığı işi tamamlamaya çalışır. Süreç sonunda tüm işler toplanır ve küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçları sınıfta okunur, örnekler verilir ve sloganlar sınıfa asılarak öğrencilerin hem konuyu öğrenmeleri hem de özgün içerikler ortaya çıkararak özgüvenlerinin artması sağlanmış olur.

İstasyon tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



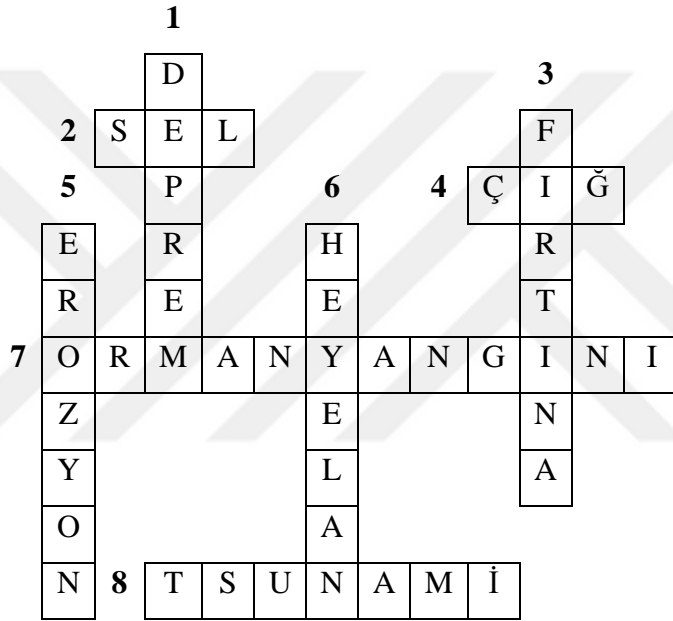
EK-4.5.

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ KAVRAM BULMACASI

Kazanımlar: 1. Doğal afetleri ve bunların nedenlerini bilir.

2. Doğal afetlerin yıkıcı etkisinin farkına varır.

Yönerge: Sevgili öğrenciler, aşağıda doğal afetlerle ilgili olarak hazırlanmış olan çengel bulmacasında, yukarıdan-aşağıya ve soldan-sağa şeklinde sorulan sorulara verdiğiniz cevapları, her bir harfinin ilgili soru maddesinin belirtildiği kutucuklara uygun gelecek şekilde yazınız.



Yukarıdan Aşağıya	Soldan Sağa
1. Yer kabuğundaki çatlama veya kırılma sonucunda ortaya çıkan enerjinin aniden boşalması sonucu ortaya çıkan ve can ve mal kaybına neden olan olaydır.	2. Yağmur veya kar erimesi sonrası oluşan ve geçtiği yerleri su altında bırakarak zarara yol açan su taşkını olayıdır.
3. Şiddetli rüzgârın meydana getirdiği hava hareketidir.	4. Dağda veya dik yamaçlarda koparak yuvarlanan büyük kar yığınıdır.
5. Toprağın parçalanarak su ve rüzgâr gibi etkenlerle taşınması olayıdır.	7. Doğal veya beşeri sebeplerden kaynaklı meydana gelen yangının ormanın bir kısmını veya tamamını yakması olayıdır.
6. Yamaçta bulunan toprak veya kaya parçalarının eğim, yerçekimi, su gibi etkenlerle koparak aşağı doğru hareket etmeleri olayıdır.	8. Deprem sonucu denizlerde ve okyanuslarda meydana gelen büyük dalgaların kıyılara ulaşarak su baskınlarına neden olması olayıdır.

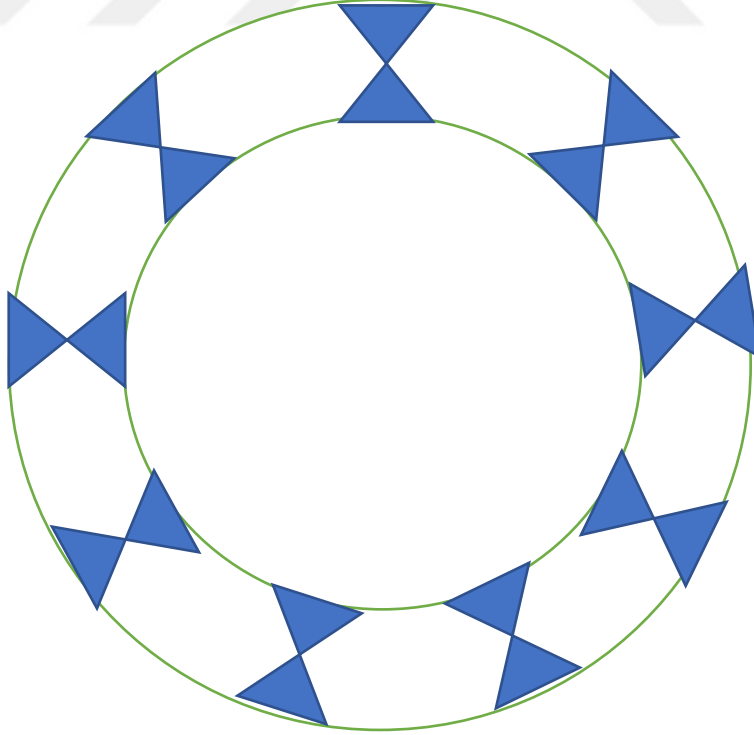
EK-4.6.

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ RULMAN TEKNİĞİ

Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir:

Öncelikle öğrenciler içi içe geçmiş iki çember oluştururlar. İç çemberdekiler dış çemberdekilerle yüz yüze bakacak şekilde ayakta durur veya sandalyede otururlar. Doğal afetlerin yıkıcı etkilerine karşı nasıl önlem alınacağı üzerine önce her öğrenci karşısındaki arkadaşı ile fikir alışverişinde bulunur. Daha sonra her öğrenci bir sıra yana kayarak bir önceki görüştüğü arkadaşının eşiyle eşleşir. Sıra kaydırarak eşleşme durumu, tüm sınıftaki öğrencilerle eşleşme ve birbirleriyle görüşlerini paylaşma tamamlandığında son bulur. Böylelikle tüm öğrenciler düşüncelerini birbirlerine aktarmış olurlar.

Rulman tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.7.

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ BALON PATLATMA ETKİNLİĞİ

Doğal afetlerle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanmış olan balon patlatma etkinliğinin amacı, öğrencilerin doğal afetlerle tanımlarını eşleştirmelerinin yanı sıra doğal afetlerin neler olduğunu eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır.

Balon patlatma etkinliğinin örnek gösterimleri şu şekildedir:



EK-4.8.

AÇLIK İLE İLGİLİ TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ (TDA)

Kazanımlar: 1. Açlık sorununun nedenleri üzerine düşünür.

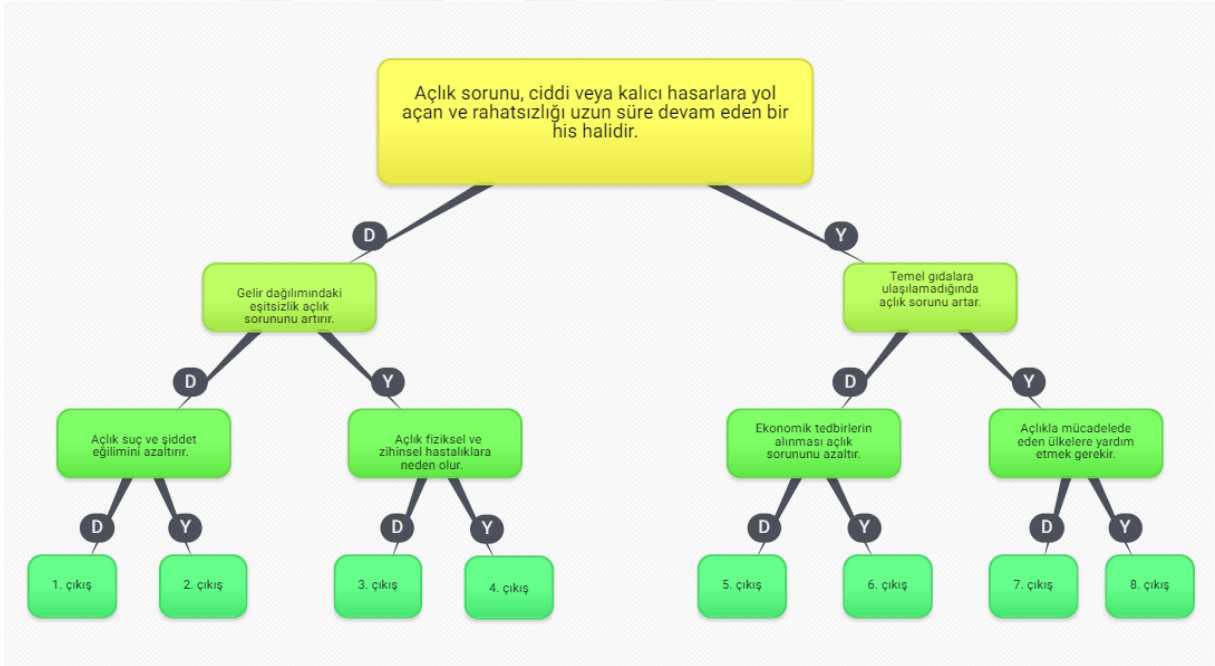
2. Açlığın meydana getirdiği fiziksel ve sosyal problemlerin farkına varır.

3. Açlıkla mücadele etmek için yapılması gerekenleri anlatır.

a) *Bilinçli tüketici olmanın ve israfı azaltmanın açlık sorununu azaltacağına vurgu yapılır.*

b) *Gerekli olan ürünlerin alınması için ihtiyaç listesinin hazırlanması sağlanır.*

Yönerge: Aşağıda verilen ilk bilgidен başlayarak doğru (D) veya yanlış (Y) olduğuna karar verdiğiniz cevapları takip ederek ulaştığınız çıkışı işaretleyiniz.



Cevap: 2. çıkış

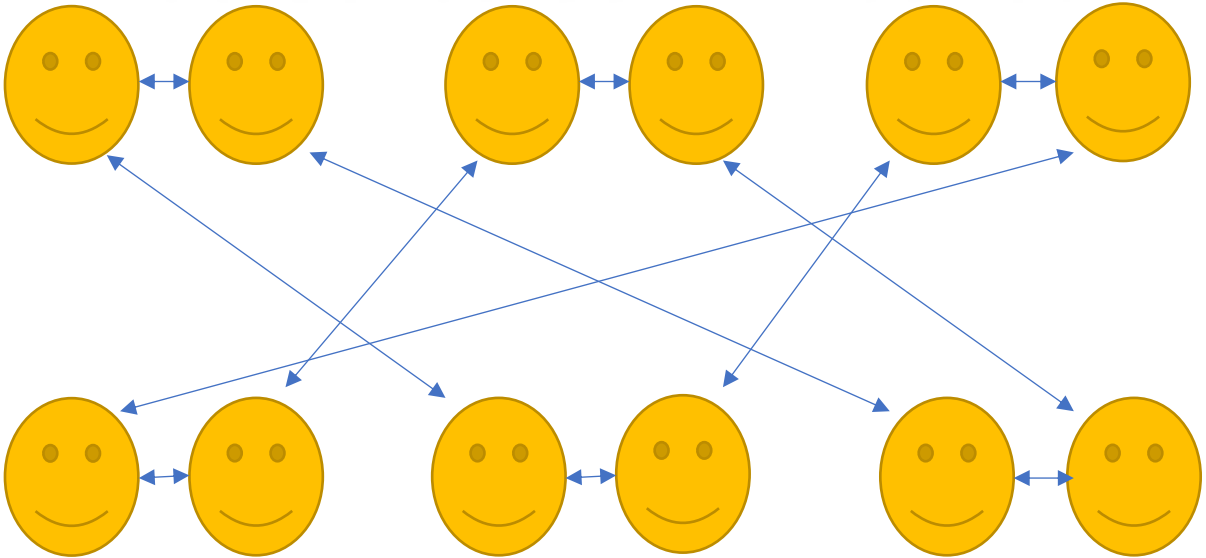
EK-4.9.

AÇLIK İLE İLGİLİ DEDİKODU TEKNİĞİ

Öğrencilerin sorunu kavramalarını, sorunla ilgili fikirlerini birbirleriyle paylaşarak düşüncelerini değerlendirmelerine imkân sağlayan bu tekniğin uygulama aşamaları şu şekildedir:

Öncelikle öğrencilere, “Açlık sorununu çözmeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiş olur. Konu söylendikten sonra öğrenciler ikiserli gruplar oluştururlar. Gruptaki kişiler birbirlerine düşüncelerini söylerler. Daha sonra bu ikili ayrılarak başa gruptaki kişiyle yeni ikili grup oluşturur. Yeni eşlere kendi düşüncelerini ve önceki eşin düşüncelerini doğrudan aktarır. Bu sırada kendi düşüncesinde bir değişme varsa bu değişmeden veya arkadaşının düşüncesine katılıp katılmadığından bahseder. Süreç sonunda oluşan düşünceler sınıfça tartışılır. Böylece öğrenciler konuyu öğrenirken hem kendilerini daha rahat ifade etmiş hem de yaratıcılıklarını geliştirmiş olurlar.

Dedikodu tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.10.

AÇLIK İLE İLGİLİ UÇAK ETKİNLİĞİ

Açlıkla ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan uçak etkinliğinin amacı, öğrencilerin açlığın nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını öğrenirken eğlenmelerini de sağlamaktır.

Uçak etkinliğinin örnek gösterimleri şu şekildedir:



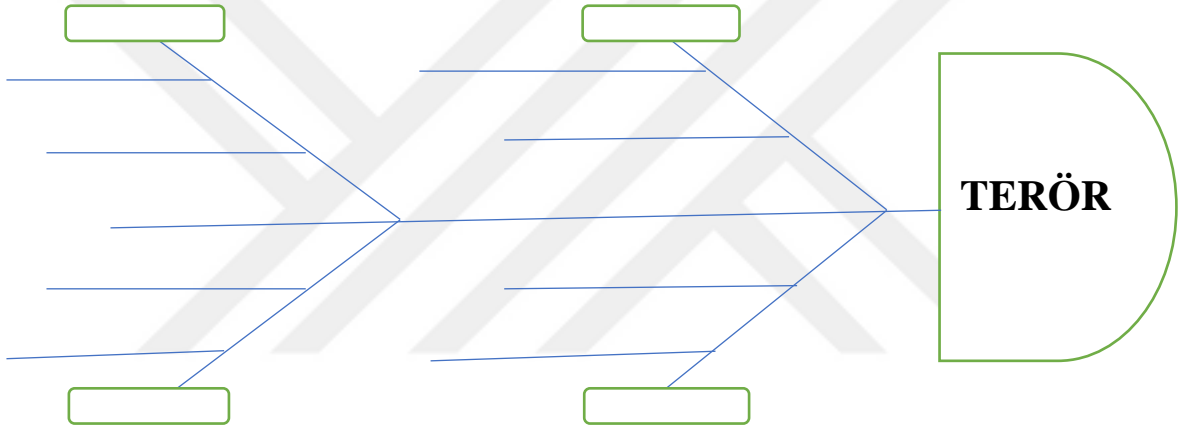
EK-4.11.

TERÖR İLE İLGİLİ BALIK KILÇIĞI DİYAGRAMI

Kazanımlar: 1. Terörün, devlet güvenliği için bir tehdit olduğunu bilir.

2. Terörün devlet ve toplum üzerindeki etkisini kavrar.

Yönerge: Sevgili öğrenciler, aşağıdaki balık kılıçığı diyagramında terörün ana nedenleri verilmiştir. Her ana nedenin altına terörün alt nedenlerinin neler olabileceğini yazınız.



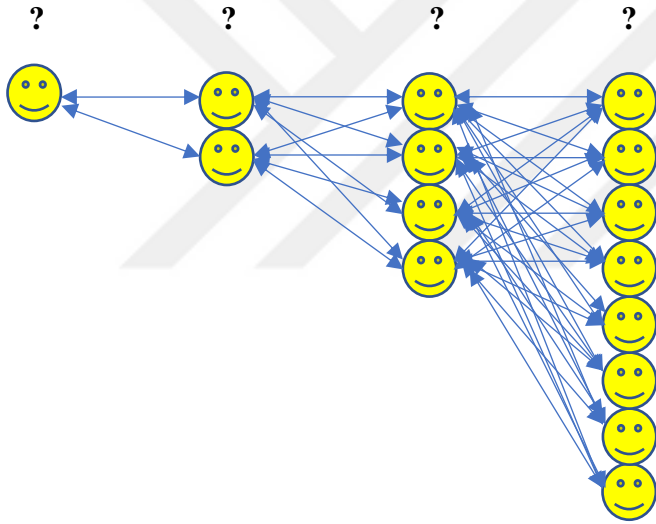
EK-4.12.

TERÖR İLE İLGİLİ KARTOPU TEKNİĞİ

Öğrencilerin aktif öğrenmesini sağlayan bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir:

Öncelikle öğrencilere, “Terörün sonuçları sizce nelerdir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenir. Daha sonra öğrenciler belirlenen konu üzerine önce tek başlarına düşünürler, sonra iki kişi bir araya gelir ve konuyu tartışırlar. Bu iki kişilik grup daha sonra dört ve sekiz kişilik grup halinde aratarak tartışmaya devam ederler. Son olarak ulaşılan sonuçlar sınıfta paylaşılır. Böylece öğrenciler, terör sorununun sonuçlarını önce kendileri düşünerek, sonra giderek genişleyen bir grupla tartışarak öğrenmiş olurlar.

Kartopu tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.13.

TERÖR İLE İLGİLİ KÖSTEBEK VURMACA ETKİNLİĞİ

Terörle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliğinin amacı, öğrencilerin terörle ilgili doğru cümlelere vurarak hem terörün ne olduğunu öğrenmelerini hem de öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır.

Köstebek vurmaca etkinliğinin örnek gösterimi şu şekildedir:

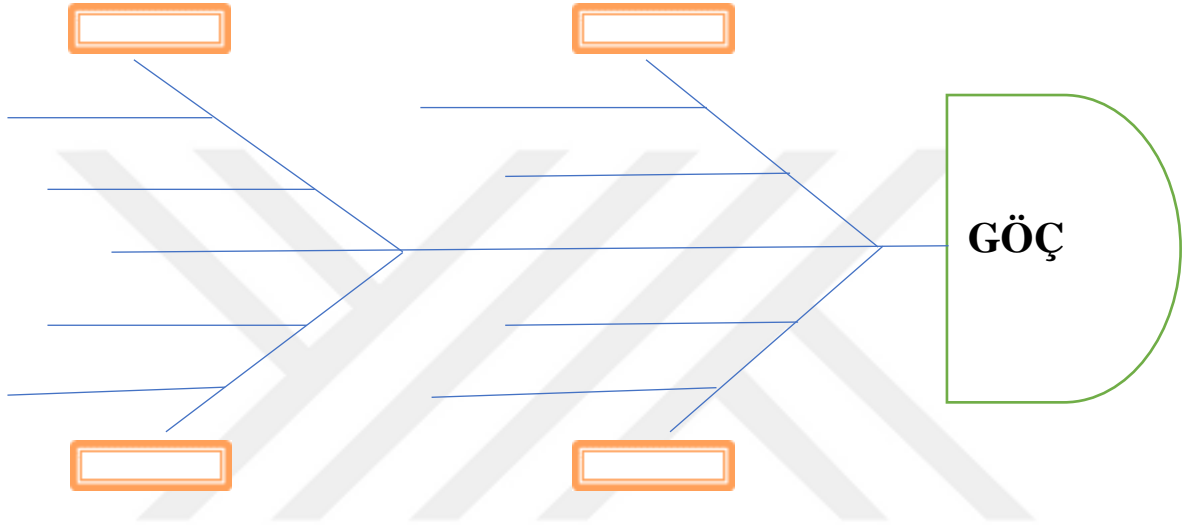


EK-4.14.

GÖÇ İLE İLGİLİ BALIK KILÇIĞI DİYAGRAMI

Kazanım: 2. İnsanların göç etme nedenlerini açıklar.

Yönerge: Sevgili öğrenciler, aşağıdaki balık kılçığı diyagramında göçün ana nedenleri verilmiştir. Her ana nedenin altına göçün alt nedenlerinin neler olabileceğini yazınız.



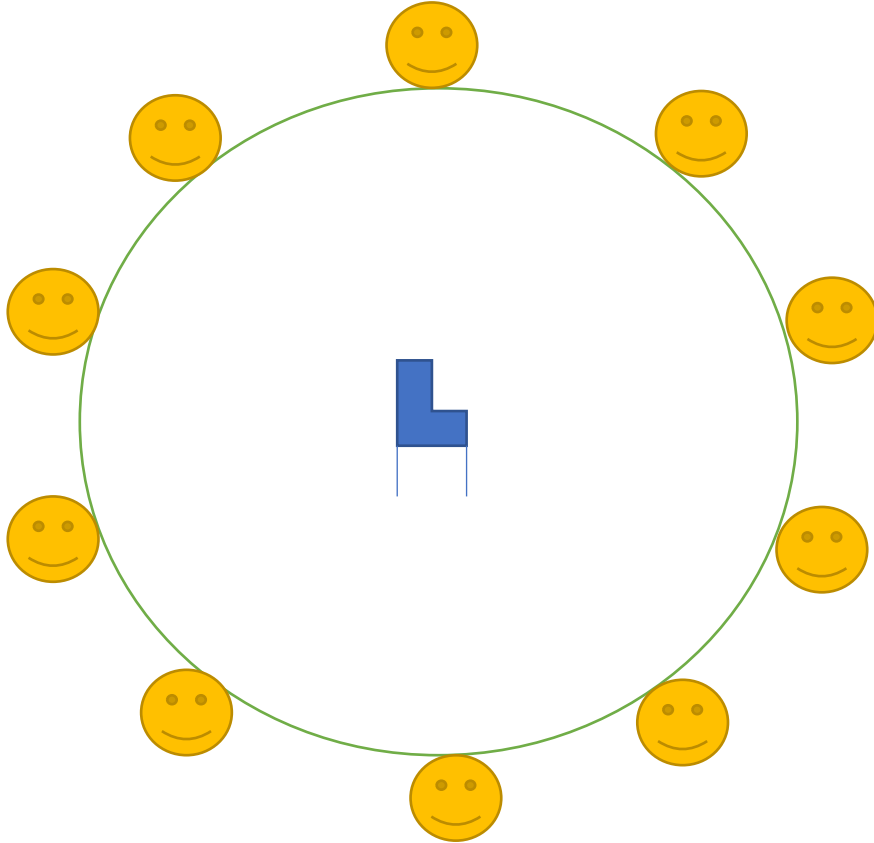
EK-4.15.

GÖÇ İLE İLGİLİ AKVARYUM TEKNİĞİ

Öğrencilerin ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlayarak soruna çözüm üretmelerini sağlamak için kullanılan bu tekniğin uygulama aşamaları şu şekildedir:

Öncelikle sınıfın uygun bir yerine çember çizilir. Öğrenciler, birbirlerini görebilecekleri şekilde çemberin dışına dizilirken, çemberin ortasına bir sandalye konur. Göç sorununun çözmeye yönelik önerilerini paylaşmak isteyen öğrenci sandalyeye oturur ve düşüncesini paylaştıktan sonra yerine geçer. Daha sonra sıradaki öğrenci düşüncesini paylaşmak için sandalyeye geçer ve bu şekilde her öğrenci göç sorununu çözmeye yönelik çözüm önerilerini paylaşmış olurlar. Çemberin dışındaki öğrenciler ise gözlemci olarak tartışmayı izler, not alır ve gerektiğinde yorumda bulunabilirler. Tartışma sonunda alınan notlarla birlikte göç sorununa yönelik çözüm önerileri özetlenerek öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmiş olur.

Akvaryum tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.16.

GÖÇ İLE İLGİLİ GRUP SIRALAMASI ETKİNLİĞİ

Göçle ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliğinin amacı, göçün nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını öğrencilerin doğru kutucuklara yerleştirerek hem göçün nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarının ne olduğunu öğrenmelerini hem de öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır.

Grup sıralaması etkinliğinin örnek gösterimi şu şekildedir:

1:42

İşgal edilen yerlerin geri verilmesi	Savaşların devam etmesi	Kentsel nüfus oranının artması	Dışarıdan yapılan göçlerin sınırlandırılması	Sosyo-ekonomik refah seviyesini yükseltme düşüncesi	Her türlü baskı ve şiddetten uzak durulması	Eğitim ve sağlık alanında yeterliliğin görülmesi	Toprakların işgal edilmesi
Savaşların son bulması	İşsizlik probleminin artması	Hava, su ve toprak kirliliğinin artması	Siyasi baskı ve şiddetin devam etmesi	Planlı göç politikasının uygulanması	Terör saldırılarının son bulması		

Göçün Nedenleri **Göçün Sonuçları** **Göçü Azaltmaya Yönelik Öneriler**

Terör saldırılarının yaşanması	Dini baskı ve şiddetin devam etmesi	Irksal baskı ve şiddetin devam etmesi	Çarpık yapılaşmanın yaşanması	Demografik yapının değişmesi	Suç oranlarının artması	Güven ortamının sağlanması	Göç sorunuyla yönelik diplomatik ilişkilerde bulunulması	Sosyo-ekonomik yapının iyileştirilmesi
Kentlerde iş imkanının olması								

EK-4.17.

KÜRESEL ISINMA İLE İLGİLİ YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Kazanımlar: 1. Küresel ısınmayı artıran unsurların farkındadır.

Küresel ısınmayı artıran unsurlar üzerinde durulur.

2. Küresel ısınmanın sonuçlarını bilir.

Küresel ısınmanın sonuçlarına örnekler verilir.

3. Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik yapılması gerekenleri ifade eder.

Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik dikkat etmesi gerek unsurlar üzerinde durulur.

Yönerge: Aşağıda küresel ısınma ile ilgili olarak hazırlanmış yapılandırılmış grid tablosunda, küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik olarak alınabilecek önlemlerle ilgili her sorunun cevabı yer almaktadır. Sorulara uygun olan kutucuğu bularak, bulduğunuz kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre diziniz.

1 Çevre dostu sanayinin gelişmesi	2 Fosil yakıt tüketiminin artması	3 Canlı türlerinin azalması veya yok olması	4 Geri dönüştürülebilir ürünlerin tercih edilmesi
5 Sera gazlarının değerlerinin artması	6 Enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması	7 İklimlerin değişmesi	8 Doğal çevreye zarar verilmesi
9 Ormanların korunması	10 Sıcaklığın artması	11 Sanayinin gelişmesi	12 Karların ve buzulların hızla erimesi

- 1) Küresel ısınmayı artıran unsurlar nelerdir? (2, 5, 8, 11)
- 2) Küresel ısınmanın olası sonuçları nelerdir? (3, 7, 10, 12)
- 3) Küresel ısınmayı yavaşlatmaya yönelik alınabilecek önlemler nelerdir? (1, 4, 6, 9)

EK-4.18.

KÜRESEL ISINMA İLE İLGİLİ PAZARYERİ TEKNİĞİ

Öğrencilerin birbirlerini tanımaları, görüşlerini paylaşmaları ve sorunla ilgili çözüm önerilerini karşılaştırmaları için kullanılan bu tekniğin uygulanma aşamaları şu şekildedir:

Öncelikle öğrencilere “Küresel ısınmayı yavaşlatmak için neler yapılabilir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenmiş olur. Daha sonra öğrencilere önceden hazırlanmış küçük renkli karton veya kâğıt parçaları verilir. Öğrencilere dağıtılan her bir karton veya kâğıt parçasına; konuyla ilgili sormak istedikleri sorular, konuyla ilgili görüşleri ve sorunla ilgili önerilerini yazarak üzerlerine takmaları ve sınıfta dolaşmaları istenir. Öğrenciler sınıfta dolaşırken birbirlerine yazılanlarla ilgili soruları varsa sormaları, beğendikleri kart varsa birbirleriyle değiştirmeleri sağlanır. Değişimin iki taraflı olması ve mümkün olduğunca değişimin fazlaca yapılması için öğrenciler teşvik edilir. Süreç sonunda öğrenciler toplanarak hangi değişiklikleri neden yaptıklarını nedenleriyle söylemeleri istenir. Böylelikle öğrenciler küresel ısınma sorunuyla ilgili çözüm önerilerini birbirleriyle paylaşarak konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamış olacaklardır.

Pazaryeri tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.19.

KÜRESEL ISINMA İLE İLGİLİ KÖSTEBEK VURMACA ETKİNLİĞİ

Küresel ısınmayla ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliğinin amacı, öğrencilerin küresel ısınmayı azaltmak için yapılması gerekenlerden doğru olanlara vurarak hem küresel ısınmayı azaltmak için yapılması gereken en doğru davranışların neler olduğunu öğrenmek hem de öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır.

Köstebek vurmaca etkinliğinin örnek gösterimleri şu şekildedir:



EK-4.20.

SALGIN HASTALIKLAR İLE İLGİLİ YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Kazanımlar: 1. Salgın hastalıkların nasıl yayıldığını açıklar.

2. Salgın hastalıkların sonuçlarını ifade eder.

3. Hastalıktan korunmak için nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir.

a) Hastalık esnasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken kurallar hatırlatılır.

b) Salgın hastalıklarla ilgili olarak yapılan faaliyetlerin etkisi üzerinde durulur.

Yönerge: Aşağıda salgın hastalıklarla ilgili olarak hazırlanmış yapılandırılmış grid tablosunda, salgın hastalıkların nedenleri, sonuçları ve salgın hastalıkların yayılmasını engellemeye yönelik olarak alınabilecek tedbirlerle ilgili her sorunun cevabı yer almaktadır. Sorulara uygun olan kutucuğu bularak, bulduğunuz kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre diziniz.

1 Temizlik kurallarına uymaması	2 Sosyo-ekonomik maliyetlerde artışın yaşanması	3 Salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirmelerin dikkate alınması	4 İnsanlarla veya hayvanlarla yakın temasta bulunmaya devam edilmesi
5 Kalabalık ortamlarda maske kullanmaya dikkat edilmesi	6 Salgın hastalıklarla ilgili uyarıların dikkate alınmaması	7 Temel ihtiyaçlara ulaşmada problemlerin yaşanması	8 Salgın hastalıklara karşı hijyen kurallarına uyulması
9 Sağlık, eğitim gibi alanlarda aksamaların yaşanması	10 İnsanlarla fiziksel temastan uzak durulması	11 Ekonomik yönden alım gücünde sıkıntıların yaşanması	12 Ölüm oranlarının artması

1. Salgın hastalıkların yayılma nedenleri nelerdir? (1, 4, 6, 11)
2. Salgın hastalıkların yayılmaları sonucunda neler olur? (2, 7, 9, 12)
3. Salgın hastalıklara karşı ne gibi tedbirler alınabilir? (3, 5, 8, 10)

EK-4.21.

SALGIN HASTALIKLAR İLE İLGİLİ KART GÖSTERME TEKNİĞİ

Öğrencilere, öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma ve karar verme fırsatı sunan bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir:

Öncelikle öğrencilere çeşitli renklerde 3-5 adet küçük kâğıt dağıtılır. 5 adet kâğıt dağıtımında kâğıtlardan yeşil renkli olana tamamen katılıyorum, mavi renkliye katılıyorum, beyaz renkliye kararsızım, sarı renkliye katılmıyorum, kırmızı renkliye tamamen katılmıyorum; 3 adet kâğıt dağıtımında ise, yeşil renkli olana tamamen katılıyorum, beyaz renkliye kararsızım, kırmızı renkliye tamamen katılmıyorum yazılır. Salgın hastalıklarla ilgili cümleler öğretmen tarafından okunur ve öğrenciler düşüncelerine göre seçtikleri kartları sıra üzerine koyarlar. Daha sonra neden bu kartı seçtiklerini açıklarlar. Böylece ders öğrencilerin katılımıyla hem eğlenceli hem de kalıcı olmuş olur.

Kart gösterme tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.22.

SALGIN HASTALIKLAR İLE İLGİLİ GRUP SIRALAMASI ETKİNLİĞİ

Salgın hastalıklarla ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliğinin amacı, öğrencilerin salgın hastalıkların yayılma nedenlerini, sonuçlarını ve salgın hastalıkların yayılma riskini azaltma yollarını doğru kutucuklara yerleştirerek hem salgın hastalıkların nedenlerini, sonuçlarını ve salgın hastalıkların yayılma riskini azaltma yollarının ne olduğunu öğrenmek hem de öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır.

Grup sıralaması etkinliğinin örnek gösterimi şu şekildedir:

The image shows a Wordwall game interface with a dark blue background and a clock in the top left corner showing 1:22. The game is titled 'Salgın Hastalıkların Nedenleri, Sonuçları ve Azaltma Yolları'. It consists of three main sections: 'Salgın Hastalıkların Nedenleri', 'Salgın Hastalıkların Sonuçları', and 'Salgın Hastalıkların Yayılma Riskini Azaltma Yolları'. Each section contains a grid of boxes. The first section has 12 boxes, the second has 6 boxes, and the third has 6 boxes. The boxes contain text related to the causes, consequences, and prevention of infectious diseases. The text is as follows:

Salgın Hastalıkların Nedenleri

Tamamı detaylı olarak öğrenilmesi	Hiyjen kurallarına uymama	Yeterli bilgilendirmelerin yapılması	Fiziksel temasta bulunma	Tabii matzemelere ulaşamama	Bilinçsizce hareket etme	Sağlık uzmanlarına başvuruların dikkate alınması
Ekonomik refah seviyesinin düşük olması	Tamamı detaylı olarak öğrenilmesi	Sosyalleşmenin zayıflaması				
Konu hizmetlerinde eksikliklerin yaşanması	Gelir dağılımında eşitsizlik	Sosyo-ekonomik refah seviyesinin düşmesi				
Koruyucu maske kullanılması	Alınan tedbirlere uymama	Sağlık hizmetlerinin ulaşılabilir olması				
Sağlık uzmanlarına başvuruların dikkate alınması	Fiziksel ve ruhsal problemlerle başa çıkılması					
Hiyjene dikkat edilmesi	Teknolojik altyapının yetersiz kalması					
Eğitim alanında kalitenin düşmesi	Kalabalık ortamlardan uzak durulması					

Salgın Hastalıkların Sonuçları

Sağlık hizmetlerinin yetersiz kalması	Ölüm oranlarının artması	Ekonomik maliyetlerin artması		

Salgın Hastalıkların Yayılma Riskini Azaltma Yolları

İnsanların sürekli bilgilendirilmesi	Fiziksel temastan uzak durulması	Alınan tedbirlere uyulması		

SAVAŞ İLE İLGİLİ KAVRAM KARİKATÜRÜ

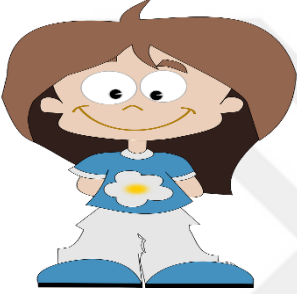
Kazanım: 1. Savaşın nedenleri ve sonuçları üzerine fikirler üretir.

- Savaşın olası neden ve sonuçları üzerinde durulur.*
- Günümüzde yaşanan savaşıardan örnekler verilir.*

Arkadaşlar devletler bazen siyasi ve ekonomik çıkarları doğrultusunda birbirleriyle anlaşamadıkları zamanlar olur. Bu durumda savaşmak en iyi çözüm yoludur.

Aslında savaşmak çözüm yolu değildir. Bunun yerine problemleri arabulucu devletlerinde araya girmesiyle barışçıl yollarla, hukuk kurallarına uygun şekilde çözmek gerekir.

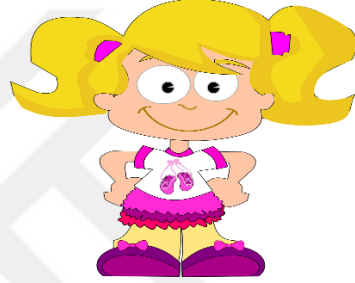
Doğru söylüyorsun Mehmet. Çünkü savaş, askeri, siyasi, ekonomik ve sosyal yönden her iki tarafa da büyük zararlar vermektedir. Bu yüzden devletlerin birbirlerinin egemenlik alanlarına saygı göstererek savaştan uzak durmaları



Ayşe



Mehmet



Fatma

Yukarıdaki durum hakkında siz ne düşünüyorsunuz?

Günümüzde de bu durum yaşanmakta mıdır? Örnek vererek açıklayınız.

Sizce savaşın nedenleri ve sonuçları neler olabilir?

Savaşı engellemek için sizce başka neler yapılabilir?

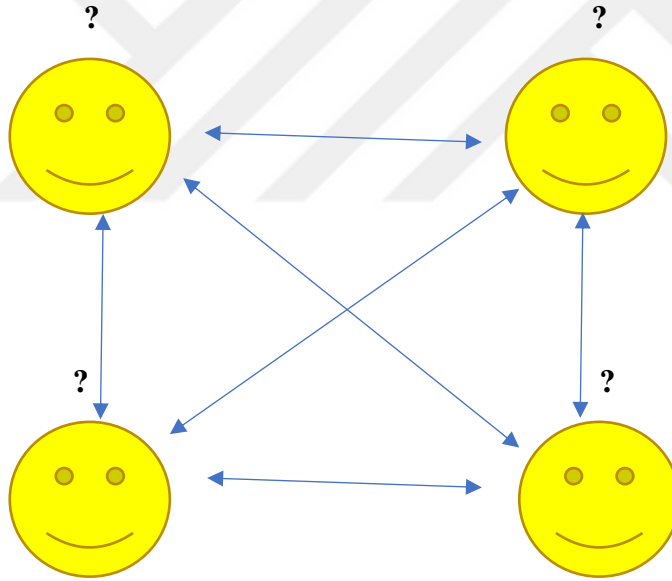
EK-4.24.

SAVAŞ İLE İLGİLİ TERYAĞI-EKMEK TEKNİĞİ

Öğrencilerin aktif öğrenmesini sağlayan bu tekniğin uygulanma aşaması şu şekildedir:

Öncelikle öğrencilere, “Savaşın nedenleri sizce nelerdir?” şeklinde soru yöneltilerek konu belirlenir. Daha sonra öğrenciler belirlenen konu üzerine önce tek başlarına düşünürler, daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini paylaşırlar. Son olarak ulaştıkları sonucu sınıfta paylaşırlar. Böylece öğrenciler, savaş sorununun nedenleri önce kendileri düşünerek, sonra kendi aralarında tartışarak öğrenmiş olurlar.

Tereyağı ekme tekniğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



EK-4.25.

SAVAŞ İLE İLGİLİ DOĞRU-YANLIŞ ETKİNLİĞİ

Savaş ile ilgili olarak wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru-yanlış etkinliğinin amacı, öğrencilerin hem savaşla ilgili doğru bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenmelerini hem de öğrenirken eğlenmelerini sağlamaktır.

Doğru-yanlış etkinliğinin örnek gösterimi şu şekildedir:



KÜRESEL SORUNLAR İLE İLGİLİ METAFOR ÇALIŞMALARI

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ METAFOR ÇALIŞMASI

Sınıf Düzeyi:

Şube:

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlardan biri olan iklim değişikliği kavramını içinizden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptığınızı açıklayınız. Bu çalışmada sizlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda küresel iklim değişikliği kavramının tanımı yapılacaktır.

Küresel iklim değişikliği.....gibidir.

Çünkü;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ METAFOR ÇALIŞMASI

Sınıf Düzeyi:

Şube:

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlardan biri olan doğal afet kavramını içinizden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptığınızı açıklayınız. Bu çalışmada sizlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda doğal afet kavramının tanımı yapılacaktır.

Doğal afet.....gibidir.

Çünkü;.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AÇLIK İLE İLGİLİ METAFOR ÇALIŞMASI

Sınıf Düzeyi:

Şube:

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlardan biri olan açlık kavramını içinizden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptığınızı açıklayınız. Bu çalışmada sizlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda açlık kavramının tanımı yapılacaktır.

Açlık.....gibidir.
Çünkü;.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

TERÖR İLE İLGİLİ METAFOR ÇALIŞMASI

Sınıf Düzeyi:

Şube:

Sevgili öğrenciler, küresel sorunlardan biri olan terör kavramını içinizden geçen bir kelimeye benzeterek neden böyle bir benzetme yaptığınızı açıklayınız. Bu çalışmada sizlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda terör kavramının tanımı yapılacaktır.

Terör.....gibidir.
Çünkü;.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK-6

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMLARI

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?



2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

DOĞAL AFETLER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli Şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

AÇLIK İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

TERÖR İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

GÖÇ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

KÜRESEL ISINMA İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

SALGIN HASTALIKLAR İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

SAVAŞ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

1. Bu dersten öğrendiğiniz en önemli şey/ler nedir?

2. Bu dersten sonra neyi yapmaya karar verdiniz?

EK-7**ARAŞTIRMACI VE ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU****Ders Adı: Sosyal Bilgiler****Sınıf/Şube:****Konu:****Tarih:****Gözlenen Süre:**

	Göstergeler			Yorumlar
	1	2	3	
Öğrenme Ortamı				
Sınıf oturma düzeni öğrenciler arası etkileşime uygundur.				
Sınıf kuralları herkesin görebileceği konumda yer almaktadır.				
Materyaller herkesin rahatlıkla erişebileceği yerdedir.				
Sınıf genel olarak temizdir.				
Pencereler havalandırma için yeterli ve güvenlik için uygundur.				
Sınıf ısınma, ışık ve ses sistemleri bakımından uygundur.				
Sınıfta öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri alanlar mevcuttur.				
Öğrenme/Öğretme Süreci				
Öğrenciler kazanım ve açıklamalardan haberdar edildi.				
Öğrencilerin derse ilgi ve dikkatleri çekildi.				
Öğrencilerin derse güdülenmeleri sağlandı.				
Öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyaller kullanıldı.				
Farklı öğretim yöntem ve tekniklere yer verildi.				
Öğrencilerin derse katılımları için eğlenceli öğrenme/öğretme ortamı oluşturuldu.				
Dezavantajlı öğrencilere yönelik destekleyici çalışmalara yer verildi.				
Grup çalışmalarlarıyla işbirlikçi öğrenme ortamı sağlandı.				
Derste öğrencilerin anlayabileceği şekilde sade bir dil kullanıldı.				
Ders belirtilen sürede tamamlandı.				
Sınıf İklimi				
Demokratik sınıf ortamının oluşturulmasına özen gösterildi.				
Öğrencilerin birbirlerine saygı çerçevesinde davranmaları sağlandı.				
Her öğrencinin söz hakkı alarak konuşması sağlandı.				
Öğrencilerin özgüvenleri artırıldı.				
Öğrencilerin öğrenme/öğretme yöntem, teknik ve etkinliklere olan ilgileri artırıldı.				
Sonuç ve Değerlendirme				
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri farklılaştırıldı.				
Değerlendirmelere dönüt sağlandı.				

*** Gösterge İfadeleri: 1-Zayıf; 2- Orta; 3-Güçlü****Gözlemi Gerçekleştiren****Adı-Soyadı
İmza**

EK-8

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI

EK-8.1.

ÖĞRENCİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba sevgili öğrenci, sizinle sosyal bilgiler derslerinde küresel sorunların öğretiminde yaptığımız aktif öğrenme etkinliklerinin katkıları hakkında görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemiz ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İzninizle başlamak istiyorum.

Doktorant Yakup ATEŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Sorular

1. Küresel sorunlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Küresel sorunlar sizde neyi çağrıştırıyor?
 - b. Sizce küresel sorunlar nelerdir?
 - c. Sizce küresel sorunların sebepleri neler olabilir?
 - d. Küresel sorunların çözümü için neler yapılabilir?
2. Sizlerle beraber yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerde neler öğrendiniz?
 - a. Etkinlikler öncesinde neler biliyordunuz?
 - b. Etkinlikler sürecinde neler öğrendiniz?
 - c. Yapılan etkinliklerden hangisi sizin için daha faydalı oldu? Etkinliklerden örnekler vererek açıkla mısınız?
3. Yapılan etkinlikler, sizin küresel sorunlar konusunda farkındalık kazanmanızı nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
4. Uygulama sürecinde küresel sorunlarla ilgili etkinlikler dışında hangi kaynaklardan bilgiler edindiniz?
5. Bu etkinliklerin diğer ödevlerden ve projelerden ne tür farkları vardı?
 - a. Olumlu
 - b. Olumsuz
6. Görüşmeye eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?
Uygulamamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

EK-8.2.

ÖĞRETMEN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba kıymetli öğretmenim, sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle küresel sorunların öğretiminde birlikte yürüttüğümüz aktif öğrenme etkinliklerinin katkıları hakkında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemiz ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İzninizle başlamak istiyorum.

Doktorant Yakup ATEŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Sorular

1. Birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, öğrencilere ne tür katkıları olmuştur?
 - a. Bilişsel boyut
 - b. Duyuşsal boyut
 - c. Psikomotor boyut
2. Birlikte yürüttüğümüz küresel sorunlarla ilgili etkinliklerin, sizin mesleki gelişiminize ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Küresel sorunların öğretiminde daha verimli hale getirilmesi için neler önerirsiniz?
4. Görüşmeye eklemek istediğiniz şeyler var mı?
Uygulamamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

EK-8.3.

VELİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba kıymetli veli, sizinle sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle küresel sorunların öğretiminde yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin velisi olduğunuz öğrenciye katkıları hakkında görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemiz ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırmacı tarafından bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İzninizle başlamak istiyorum.

Doktorant Yakup ATEŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: K () E ()

Eğitim Durumunuz: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Üniversite () Lisansüstü ()

Sorular

1. Küresel sorunlar deyince aklınıza neler gelmektedir?
 - a. Sizce küresel sorunlar nelerdir?
 - b. Sizce küresel sorunların sebepleri neler olabilir?
 - c. Küresel sorunların çözümü için neler yapılabilir?
2. Küresel sorunlar hakkında bilgi kaynaklarınız nelerdir?
3. Çocuklarınıza küresel sorunlarla ilgili ne tür bilgiler veriyorsunuz?
4. Çocuklarınızın küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmaları onların ilerleyen yaşamlarına ne tür katkıları ve etkileri olacağını düşünüyorsunuz?
5. Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin, çocuklarınızın küresel sorunlar konusunda bilgi ve farkındalıklarının artmasına ne tür katkılar sunduğunu düşünüyorsunuz?
6. Küresel sorunlarla ilgili görüşmeye eklemek istediğiniz şeyler var mı?
Uygulamamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ETİK KURUL KARARI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :13/01/2023 Toplantı Sayısı:01 Karar No :2023/19
Araştırmanın Başlığı	Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. İlker DERE
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Yakup ATEŞ
Etik Kurul Kararı	12559 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

EK-10

ÇORUM İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-48178250-300-318781
Konu : Araştırma İzni (Yakup ATEŞ)

08.03.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.02.2023 tarihli ve E-71052239-100-308187 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yakup ATEŞ'in "Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Çorum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07.03.2023 tarih ve 71705727 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİREKUL
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmî Yazı ve Ekleri (53 Sayfa)



T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43436584-605.01-71705727
Konu : Araştırma İzni
(Yakup ATEŞ)

07.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10.02.2023 tarihli ve E-48178250-300-308766 sayılı yazısı
b) Müdürlüğümüzün 06.03.2022 tarihli ve E-43436584-605.01-71616395 sayılı yazısı

İlgi (a) yazıda, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yakup ATEŞ'in "Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği için gerekli izinin alınmasına ihtiyaç duyulduğu bildirilmiştir.

Söz konusu çalışma ilgi (b) olur ile uygun görülmüş olup, çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan çalışma ile ilgili;

a) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2020/2 Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine istinaden; Araştırmacı Yakup ATEŞ tarafından tamamlanan çalışmanın sonuç raporunun 30 gün içerisinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesinin sağlanması;

b) Çalışmanın ekte gönderilen ilgi olur ve diğer dokümanların içeriğine göre ilgili okul müdürlüklerince yapılmasının sağlanması hususunda;

Gereğini arz ve rica ederim.

Abdullah KODEK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Olur (1 Sayfa)
- 2-Komisyon Tutanağı ve Diğer Dokümanlar (51 sayfa)

Dağıtım Listesi :

- 1- Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü
- 2- Merkez Ortaokul Müdürlükleri



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Doç. Dr. İlker DERE'nin danışmanlığında doktora öğrencisi Yakup ATEŞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yapılacak olan eylem araştırmasının sonucunda, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının giderilmesinde yapılan etkinliklerin rolü ortaya konulacaktır. Bu tecrübeler, sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntemleriyle küresel sorunların öğretimi konusunda tartışmalara güncel katkılar sunacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, kişisel bilgi formu, küresel sorunlar değerlendirme formu, küresel sorunlar farkındalık ölçeği, KWLH formu, kavram öğretim teknikleri ve etkinlikler, öğrenci günlükleri, araştırmacı ve öğretmen günlükleri ve gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler (*araştırmanın türü/türleri*) yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularımızı Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden Doç. Dr. İlker Dere'ye yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı: Doç. Dr. İlker DERE
Yardımcı Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı: Dokt. Öğr. Yakup ATEŞ

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Doç. Dr. İlker Dere danışmanlığında doktora öğrencisi Yakup ATEŞ tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Sorunların Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgilerde küresel sorunların öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerine dayalı olarak yürütülecek eylem araştırması etkinliklerinin katkılarını belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Dokt. Öğr. Yakup ATEŞ
Tarih:	
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.

EK-12

KÜRESEL SORUNLARLA İLGİLİ KAZANIMLAR VE AÇIKLAMALAR

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin yaşadığı toplumda ve de doğada karşılaşmış oldukları problemlere çözüm üretebilecek seviyede gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmalarını amaçlayan bir disiplindir. Sosyal bilgiler dersi bireylere bu amaçları kazandırmak için sosyal ve beşeri bilimler ile matematik ve doğa bilimleri gibi birbirinden farklı disiplinlerin konularından faydalanmaktadır (National Council for the Social Studies [NCSS], 2022). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına bakıldığında da 7. sınıf düzeyinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde yer alan “*SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*” kazanımı ve açıklamasında yer alan “*Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.*” (MEB, 2018e) ifadesiyle öğrencilerde küresel sorunlarla ilgili gerekli bilgi, tutum, beceri, değer ve davranışların derste kazandırılmak istendiğini söylemek mümkündür. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları (Azer, 2019; Kapar ve ark., 2019; Koçoğlu, 2019) incelendiğinde, programda belirtilen “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitaplarının 2’sinde (Azer, 2019; Koçoğlu, 2019) “*Ülkeler Arası Köprüler*” ünite başlığı altında ele alınmış ve bahse konu ünite, savaş, barış, kültür ve kalıp yargı kavramlarının yanı sıra; doğal afetler (deprem, tsunami, volkanlar, sel, heyelan, çığ), küresel iklim değişikliği, sel, açlık, terörizm ve göç gibi küresel sorunlara da yer verilmiştir. Aynı yıl ders kitabı olarak okutulan bir diğer ders kitabına (Kapar ve ark., 2019) bakıldığında da, programda belirtilen “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanının ünite başlığı olarak verildiği ve ünite, savaş, barış, kültür ve kalıp yargı kavramlarıyla birlikte, “*Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum*” başlığı altında küresel ısınma, iklim değişikliği, sel, çığ, kuraklık, hortum, deprem, açlık, terörizm ve göç gibi küresel sorunlara yer verildiği anlaşılmaktadır. Sonuç itibarıyla her üç ders kitabında da küresel sorunların yüzeysel olarak işlenmesi, ders programında belirtilen kazanımlarda bu konuların yeterli düzeyde ele alınmadıklarını göstermektedir. Alanda yapılan çalışmalarda da (Demir, 2019; Dere ve Uçar, 2020), iklim değişikliği ve diğer küresel sorunların sosyal bilgiler ders kitabına yansımalarının yeterli seviyede olmadığı tespiti bu düşünceyi desteklemektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 7. sınıf düzeyinde “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanı içerisinde yer alan “*SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*” kazanımı ve açıklamasında yer alan “*Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.*” kazanımının geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bahse konu öğrenme alanında küresel sorunlarla ilgili olarak yer alması gerektiği düşünülen kazanımların belirlenmesinde, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında küresel sorunlarla ilgili açıklamalar, özel ve genel amaçlar ve kazanımlarda yer alan ifadeler (MEB, 1998; MEB, 2005a; MEB, 2005b; MEB, 2018e) ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında (Azer, 2019; Kapar ve ark., 2019; Koçoğlu, 2019) yer alan ifadeler incelenmiş ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında küresel sorunlarla ilgili olarak; küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terör ve göç sorunlarının yanı sıra küresel ısınma, salgın hastalıklar ve savaş sorununa da yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda programda yer alması gerektiği düşünülen küresel sorunlarla ilgili kazanım ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Küresel Sorunlar ile İlgili Kazanım ve Açıklamalar

a) Küresel iklim değişikliği ile ilgili kazanım ve açıklamalar

1) Küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili fikirler geliştirir.

a) Küresel iklim değişikliğine sebep olan unsurlar üzerinde durulur.

b) Küresel iklim değişikliğinin sonuçlarıyla ilgili olarak güncel olaylardan örnekler verilir.

c) Küresel iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik neler yapılabileceğine değinilir.

b) Doğal afetler ile ilgili kazanım ve açıklamalar

1) Doğal afetleri ve bunların nedenlerini bilir.

2) Doğal afetlerin yıkıcı etkisinin farkına varır.

3) Doğal afetlerin olası zararlarına karşı nasıl tedbir alacağını bilir.

Doğal afet esnasında ve sonrasında ne yapılması gerektiği yönünde bilgilendirme yapılır.

c) Açlık ile ilgili kazanımlar ve açıklamalar

1) Açlık sorununun nedenleri üzerine düşünür.

2) Açlığın meydana getirdiği fiziksel ve sosyal problemlerin farkına varır.

3) Açlıkla mücadele etmek için yapılması gerekenleri anlatır.

a) Bilinçli tüketici olmanın ve israfı azaltmanın açlık sorununu azaltacağına vurgu yapılır.

b) Gerekli olan ürünlerin alınması için ihtiyaç listesinin hazırlanması sağlanır.

d) Terör ile ilgili kazanım ve açıklamalar

1) Terörün, devlet güvenliği için bir tehdit olduğunu bilir.

2) Terörün devlet ve toplum üzerindeki etkisini kavrar.

3) Terör eylemlerine karşı devletlerin birlikte hareket etmeleri gerektiğini

anlar.

Yasal olmayan ürünlerin alınmasının teröre finansal kaynak sağladığına değinilir.

- e) **Göç ile ilgili kazanımlar ve açıklamalar**
- 1) **Göçlerin sınıflandırılmasını yapar.**
 - 2) **İnsanların göç etme nedenlerini açıklar.**
 - 3) **Göçün sonuçları hakkında fikir yürütür.**
 - a) *Göçün ülke gelişimine etkisi üzerinde durulur.*
 - b) *Planlı göç politikasının göç hareketliliğini azaltacağına üzerinde durulur.*
 - c) *Toplum olarak göçe bakış açısının nasıl olması gerektiğine vurgu yapılır.*
- f) **Küresel ısınma ile ilgili kazanımlar ve açıklamalar**
- 1) **Küresel ısınmayı artıran unsurların farkındadır.**

Küresel ısınmayı artıran unsurlar üzerinde durulur.
 - 2) **Küresel ısınmanın sonuçlarını bilir.**

Küresel ısınmanın sonuçlarına örnekler verilir.
 - 3) **Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik yapılması gerekenleri ifade eder.**

Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik dikkat etmesi gereken unsurlar üzerinde durulur.
- g) **Salgın hastalıklar ile ilgili kazanım ve açıklamalar**
- 1) **Salgın hastalıkların nasıl yayıldığını açıklar.**
 - 2) **Salgın hastalıkların sonuçlarını ifade eder.**
 - 3) **Hastalıktan korunmak için nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir.**
 - a) *Hastalık esnasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken kurallar hatırlatılır.*
 - b) *Salgın hastalıklarla ilgili olarak yapılan faaliyetlerin etkisi üzerinde durulur.*
- h) **Savaş ile ilgili kazanım ve açıklamalar**
- 1) **Savaşın nedenleri ve sonuçları üzerine fikirler üretir.**
 - a) *Savaşın olası neden ve sonuçları üzerinde durulur.*
 - b) *Günümüzde yaşanan savaşlardan örnekler verilir.*

DERS PLANLARI

EK-13.1.

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Küresel İklim Değişikliği)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	1. Küresel iklim değişikliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili fikirler geliştirir. a) <i>Küresel iklim değişikliğine sebep olan unsurlar üzerinde durulur.</i> b) <i>Küresel iklim değişikliğinin sonuçlarıyla ilgili olarak güncel olaylardan örnekler verilir.</i> c) <i>Küresel iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik neler yapılabileceğine değinilir.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnişiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Kavram Haritası, Zihin Haritası, Metafor Analizi, KWLH Formu, İstasyon Tekniği, Doğru veya Yanlış Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konu İle İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, İstasyon Tekniği, Doğru veya Yanlış Etkinliği, Kavram Haritası, Zihin Haritası, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	İnsanoğlu var olduğu günden beri yaşamını kolaylaştırmak adına bir takım faaliyetlerde bulunmuştur. Bu faaliyetleri gerçekleştirirken doğaya zarar vermiş, bu da küresel ısınmanın artmasına neden olmuştur. Küresel ısınmaya bağlı olarak gerçekleşen iklimsel değişimler zamanla şiddetini artıran doğa olaylarını beraberinde getirmiştir. Bu iklimsel değişimlerin neden olduğu ve şiddetli doğa olaylarının yaşandığı yerlerden biriside Türkiye'dir. Sizce ülkemizde iklim değişikliğine neden olan faaliyetler nelerdir? Son yıllarda iklimsel değişimi yavaşlatmak adına Türkiye'de dâhil Dünya üzerinde birçok önemli adımlar atılmaktadır. Küresel iklim değişikliğini yavaşlatmak adına siz neler yapıyorsunuz? Eğer küresel iklim değişikliğini yavaşlatamaz isek sonuçlarının nasıl olacağına hep birlikte PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladınız? Bana söyleyin.

Güdüleme	İnsanoğlunun yaşamı kolaylaştırmak adına gerçekleştirdiği faaliyetler, aslında dünya düzenine müdahale ederek onu değiştirmeye çalışmaktır. Özellikle doğal ortama zarar vererek gerçekleştirilen bu faaliyetler beraberinde küresel ısınmanın neden olduğu iklim değişikliğini ortaya çıkarmaktadır. İklimler değişmesinin birçok nedeni ve ortaya koyduğu olumsuz sonuçları vardır. İnsanoğlu olarak bu olumsuz gidişatın önüne geçmek mümkündür. İklim değişikliğinin nedenlerini, sonuçlarını ve iklim değişikliğini engellemeye yönelik ne gibi önlemler alınabileceğini öğrenmek, iklim değişikliğine karşı bilgi düzeyinizi ve farkındalığınızı artırarak geleceğe yaşanılabilir bir dünya bırakmak adına faydalı olacaktır.
Gözden Geçirme	Bu dersin sonunda küresel iklim değişikliğinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak iklim değişikliğini önlemeye yönelik olarak neler yapılması gerektiğinin önemini öğrenmiş olacağız.
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	Öncelikle öğrencilere, Dünyada ve Türkiye’de görülen iklim türleri sorulur. Bu iklimlerde değişiklikler yaşanıp yaşanmadığı hakkında bilgi istenir. Yaşanıyorsa ne gibi iklimsel değişiklikler gördükleri ve bu değişikliklere neden olan faaliyetlerin neler olduğu örneklerle birlikte istenir. Bu faaliyetlerin neden olduğu iklim değişikliğinin sonucunda çevresel, bölgesel ve küresel olarak meydana gelen olayların neler olduğu örneklerle istenir. İklim değişikliğini ve sonucunda meydana gelen olayların şiddetini azaltmak için neler yapılabileceği sorulur. İklim değişikliğini yavaşlatmak veya azaltmak için kendilerinin neler yapmaya çalıştıklarını anlatmaları istenir. Daha sonra küresel iklim değişikliğiyle ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin iklim değişikliği hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden istasyon tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru veya yanlış etkinliği uygulanır.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra küresel iklim değişikliğiyle ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı kavram haritası veya zihin haritası etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.

EK-13.2.**DOĞAL AFETLER SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Doğal Afetler)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	1. Doğal afetleri ve bunların nedenlerini bilir. 2. Doğal afetlerin yıkıcı etkisinin farkına varır. 3. Doğal afetlerin olası zararlarına karşı nasıl tedbir alacağını bilir. <i>Doğal afet öncesinde, esnasında ve sonrasında ne yapılması gerektiği yönünde bilgilendirme yapılır.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Kavram Bulmacası, Yapılandırılmış Grid, Metafor Analizi, KWLH Formu, Rulman Tekniği, Balon Patlatma Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Rulman Tekniği, Balon Patlatma Etkinliği, Kavram Bulmacası, Yapılandırılmış Grid, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Doğal afetler dünyanın her yerinde yaşanmaktadır. Birçok doğal afetin yaşandığı ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Bu ülkede yaşayan bir vatandaş olarak herhangi bir doğal afetle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bundan bahseder misiniz? Doğal afetlerin neler olduğu ve yıkıcı etkilerinin hangi boyutta olduğunu biliyor musunuz? O zaman doğal afetlerin neler olduğu ve yıkıcı etkilerinin ne boyutta olduğuna hep birlikte PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladınız? Bana söyleyin.
Güdüleme	Bilindiği gibi doğal afetler dünya var olduğu günden beri hayatımızda yer almış ve varlığını halende devam ettirmektedir. Doğal afetlerin varlığının devamı ve şiddetinin giderek artması insanoğlunun faaliyetleri sonucu değişkenlik göstermektedir. İnsanoğlunun yapmış olduğu faaliyetlerin bilincinde olarak hareket etmesi, afetin çeşidini ve zarar boyutunu olumlu yönde etkilemektedir. Bildiğiniz gibi çocuklar, yaşadığımız ülkede de farklı doğal afetlere maruz kalmaktayız. Ülkemizde ve dünyada yaşanan doğal afetlerin çeşidi ve zarar boyutları hakkında bilgi sahibi olmamız, karşılaşacağımız bir afetin zarar boyutunu azaltmada faydalı olacaktır.
Gözden Geçirme	Bu dersin sonunda doğal afetlerin neler olduğu, bunların nedenleri ve yıkıcı etkilerini farkına vararak afet öncesinde, esnasında ve sonrasında ne yapılması gerektiğinin önemini öğrenmiş olacağız.

Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	<p>Öğrencilere öncelikle yaşamış oldukları bir doğal afet olup olmadığı sorulur. Yaşayan öğrenciler varsa hangi tür doğal afetle karşılaştıkları, afet öncesinde herhangi bir tedbir alıp almadıkları, afet esnasında ve sonrasında ne yaptıkları sorulur. Daha sonra Türkiye’de ve dünya üzerinde yaşanan doğal afetlerin neler olduğu sorulur ve bunlara verilebilecek örnekler istenir. Doğal afetlerin ortak özellikleri sorulur. Ardından doğal afet kavramıyla ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin doğal afetler hakkındaki bilgileri ve algıları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden rulman tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan balon patlatma etkinliği uygulanır.</p>
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra doğal afetlerle ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı kavram bulmacası veya yapılandırılmış grid etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.</p>

EK-13.3.**AÇLIK SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Açlık)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none">1. Açlık sorununun nedenleri üzerine düşünür.2. Açlığın meydana getirdiği fiziksel ve sosyal problemlerin farkına varır.3. Açlıkla mücadele etmek için yapılması gerekenleri anlatır.<ol style="list-style-type: none">a) <i>Bilinçli tüketici olmanın ve israfı azaltmanın açlık sorununu azaltacağına vurgu yapılır.</i>b) <i>Gerekli olan ürünlerin alınması için ihtiyaç listesinin hazırlanması sağlanır.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İniyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Zihin Haritası, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Metafor Analizi, KWLH Formu, Dedikodu Tekniği, Uçak Etkinliği, Öğrenci Günlüğü,
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Dedikodu Tekniği, Uçak Etkinliği, Zihin Haritası, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Dünya üzerinde ne kadar insanın yaşadığını ve bunların ne kadarının açlıkla mücadele ettiğini biliyor musunuz? O zaman açlığın nasıl bir şey olduğuna, dünya nüfusunun ne kadarının açlıkla mücadele ettiğine, açlıkla mücadele eden ülkelerin dünya üzerinde daha çok hangi kıtalarda ve ülkelerde olduklarına hep birlikte PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladınız? Bana söyleyin.
Güdüleme	Bildiğiniz gibi çocuklar vücudun beslenme ihtiyacının karşılanamaması durumuna verdiği his açlık hissidir. Sizde bu hissi gün içerisinde defalarca yaşarsınız ve beslenme ihtiyacınızı karşıladığımız zaman açlık hissi de ortadan kalkmış olur. Ancak dünya üzerinde açlık hissini günlerce bazen haftalarca sürdüğü ve bu hissi bastırarak temel besin maddelerine ulaşmadan ölen insanlar bulunmaktadır. Bu insanlara, hayat mücadelesini kaybetmeden ulaşmak insanlığın görevidir. Sizde insanlığın bir halkası olarak, açlıkla mücadele eden ülkelere yapılan yardımlara

	katkıda bulunarak, onların hayat mücadelesini kazanmalarına katkıda bulunabilirsiniz.
Gözden Geçirme	Bu dersin sonunda açlıkla mücadele eden ülkeleri, açlığın nedenlerini, fiziksel ve sosyal olarak sonuçlarını, açlıkla mücadele etmede bilinçli tüketici olmanın, israf etmemenin ve sadece ihtiyacımız olan ürünleri almamız gerektiğinin önemini öğrenmiş olacağız.
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	Öğrencilere öncelikle yakın çevrelerinde geçinme sıkıntısı çeken, yoksul olan ve temel beslenme ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlar veya aileler olup olmadığı sorulur. Böyle aileler varsa yaşamlarını nasıl sürdürdükleri sorulur. Daha sonra dünya üzerinde açlıkla mücadele eden ülkelere örnekler istenir. Bu ülkelerin ortak özellikleri sorulur. Ardından açlık kavramıyla ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin açlık kavramı hakkındaki bilgileri ve algıları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden dedikodu tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan uçak etkinliği uygulanır.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra açlık sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı zihin haritası veya tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.

EK-13.4.**TERÖR SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Terör)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	1. Terörün, devlet güvenliği için bir tehdit olduğunu bilir. 2. Terörün devlet ve toplum üzerindeki etkisini kavrar. 3. Terör eylemlerine karşı devletlerin birlikte hareket etmeleri gerektiğini anlar. <i>Yasal olmayan ürünlerin alınmasının teröre finansal kaynak sağladığına değinilir.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Zihin Haritası, Balık Kılıçığı Diyagramı, Metafor Analizi, KWLH Formu, Kartopu Tekniği, Köstebek Vurmaca Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Kartopu Tekniği, Köstebek Vurmaca Etkinliği, Zihin Haritası, Balık Kılıçığı Diyagramı, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Küreselleşen dünyada terör sorunu, devlet güvenliğini tehdit eden önemli bir küresel sorundur. Özellikle saldırma, yıldırma, korkutma ve tehdit yöntemlerine başvuran terör, dünyanın gündeminde yer almaya ve halen sıcaklığını korumaya devam etmektedir. Terörün, ne zaman ve nerede saldıracağını tahmin etme ihtimali çok düşük olduğundan insanlarda korku ve endişe daha da artırmaktadır. Ayrıca terör, insanlarda psikolojik travmanın dışında sosyo-ekonomik kayıplara da neden olmaktadır. Bu sorunla mücadele etmek için devletlerin birlikte hareket etmesi, güvenlik ve dış politikalarını gözden geçirerek yeni tedbirler almaları gerekmektedir. Sizce terör eylemlerinin nedenleri neler olabilir? Terör eylemlerinin halen devam etmesinin nedenlerini açıklayabilir misiniz? Terörle mücadelede devlete ve vatandaşlara düşen görevler sizce nelerdir? O zaman hep beraber terörün nedenlerine ve sonuçlarına PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladığınızı bana söyleyiniz?
Güdüleme	Terör eylemleri, özellikle devlete karşı saldırı gerçekleştirme ve devletin güvenliğini tehdit etme, yıldırma, korkutma ile vatandaşlarda korku ve endişeyi artırarak devlete olan güvende azalmaya neden olmaktadır. Bunun için devlete düşen görevler; terör eylemlerinin gerçekleşme nedenleri, terörün destekçilerini ve finansal kaynaklarını tespit ederek onları yok etmektir. Bu süreçte

	<p>bir vatandaş olarak devlete olan güvenin tam olması ve her zaman devletin yanında olduğunu göstermesi gerekir. Bu yüzden terörün nasıl bir tehlike olduğunu bilmek ve terör eylemlerine karşı nasıl tedbir alınacağını öğrenmek, ülkede huzur ve güvenliğin sağlanması ve devamı için faydalı olacaktır.</p>
Gözden Geçirme	<p>Bu dersin sonunda, devletin güvenliğine karşı bir tehdit olan terörün nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak terör saldırılarını önlemeye yönelik neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacağız.</p>
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	<p>Öncelikle öğrencilere terörün ve terör saldırısının ne olduğu sorulur. Kendilerinin, aile bireylerinden birisinin veya yakın çevrelerinden birilerinin herhangi bir terör saldırısına maruz kalıp kalmadıkları sorulur. Terörün neden devlet güvenliği için bir tehdit olduğu sorulur. Terörün halen devam etmesini sağlayan unsurların neler olduğu hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Terörün ortadan kaldırılması için devletlerin ulusal ve uluslararası olarak neler yapmaları gerektiği yönündeki düşüncelerini açıklamaları istenir. Bireysel ve toplumsal olarak terör sorununu ortadan kaldırmak için neler yapılabileceği sorulur. Daha sonra terör ile ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin terör sorunu hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden kartopu tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliği uygulanır.</p>
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra terör sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı zihin haritası veya balık kılıcı diyagramı etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.</p>

GÖÇ SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Göç)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	<p>1. Göçlerin sınıflandırılmasını yapar.</p> <p>2. İnsanların göç etme nedenlerini açıklar.</p> <p>3. Göçün sonuçları hakkında fikir yürütür.</p> <p>a) <i>Göçün ülke gelişimine etkisi üzerinde durulur.</i></p> <p>b) <i>Planlı göç politikasının göç hareketliliğini azaltacağına üzerinde durulur.</i></p> <p>c) <i>Toplum olarak göçe bakış açısının nasıl olması gerektiğine vurgu yapılır.</i></p>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İniyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Balık Kılıcı Diyagramı, Zihin Haritası, Metafor Analizi, KWLH Formu, Akvaryum Tekniği, Grup Sıralaması Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Akvaryum Tekniği, Grup Sıralaması Etkinliği, Balık Kılıcı Diyagramı, Zihin Haritası, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Göç sorunu dünyanın her yerinde yaşanmaktadır. Bu yerlerden birisi de Türkiye'dir. Bu ülkede yaşayan bir vatandaş olarak göç etmek zorunda kaldınız mı? Yakınlarınızdan veya çevrenizden göç edenlere tanık oldunuz mu? Sizin veya tanık olduğunuz diğer kişilerin göç etme nedenini anlatabilir misiniz? Birçok göç çeşidinin bulunduğunu, bu göçlerin nedenlerini ve ortaya çıkardığı sonuçları biliyor musunuz? O zaman göçlerin çeşitlerine, neden ve sonuçlarına hep birlikte PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladınız? Bana söyleyin.
Güdüleme	Bilindiği gibi insanlar bazen gönüllü bazen de gönülsüz olarak, yani zorunlu göç etmek zorunda kalırlar. İnsanları göçe mecbur kılan ise temel ihtiyaçların karşılanamaması, sosyo-ekonomik yönden yetersizlik, bulunduğu ortamdaki güvensizlik, baskı, şiddet, tehdit, saldırı gibi nedenlerdir. İnsanlar bahse konu nedenlere bağlı olarak yerleşim yerlerinden ayrılarak başka bir yerleşim yerine doğru hareket ederler. Bu göç hareketleri, göç edilen yerde bazı olumsuzlukların yaşanmasına neden olurken, bazı olumlu gelişmelerin de yaşanmasına sebep olurlar. Bildiğiniz gibi ülkemize son yıllarda dışarıdan çok sayıda göç olayı olmuştur. Bu göç olayları ülkemize bazı olumlu ve olumsuz gelişmeleri de

	beraberinde getirmiştir. Ülkemizde ve Dünya üzerinde yaşanan göç hareketinin nedenleri, sonuçları ve ne gibi önlemler alınabileceğini öğrenmek, göçe olan bakış açımızı geliştirmesi bakımından faydalı olacaktır.
Gözden Geçirme	Bu dersin sonunda göçün çeşitlerinin neler olduğu, bunların nedenleri ve sonuçlarının farkına vararak göçü önlemeye yönelik olarak neler yapılması gerektiğinin önemini öğrenmiş olacağız.
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	Öğrencilere öncelikle yaşamış oldukları bir göç olayı olup olmadığı sorulur. Yaşayan öğrenciler varsa göç etme nedenlerini neler olduğu, göç ettikten sonra ne gibi olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaştıkları sorulur. Daha sonra Türkiye’de ve dünya üzerinde yaşanan göçlerin hangi tür göç oldukları ve bunlara verilebilecek örnekler istenir. Yapılan göçlerin ortak nedenleri ve sonuçları sorulur. Göçün engellenmesine yönelik ne gibi tedbirler alınabileceği sorulur. Ardından göç kavramıyla ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin göç hakkındaki bilgileri ve algıları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden akvaryum tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği uygulanır.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra göç sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı balık kılıçığı diyagramı veya zihin haritası etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.

EK-13.6.**KÜRESEL ISINMA SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Küresel Isınma)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none">1. Küresel ısınmayı artıran unsurların farkındadır. <i>Küresel ısınmayı artıran unsurlar üzerinde durulur.</i>2. Küresel ısınmanın sonuçlarını bilir. <i>Küresel ısınmanın sonuçlarına örnekler verilir.</i>3. Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik yapılması gerekenleri ifade eder. <i>Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik dikkat etmesi gereken unsurlar üzerinde durulur.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnişiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Kavram Haritası, Yapılandırılmış Grid, Kavram Karikatürü, Metafor Analizi, KWLH Formu, Pazaryeri Tekniği, Köstebek Vurmaca Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Pazaryeri Tekniği, Köstebek Vurmaca Etkinliği, Kavram Haritası, Yapılandırılmış Grid, Kavram Karikatürü, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	İnsanoğlunun var olduğu günden beri yaşamı kolaylaştırmak adına bilim ve teknolojideki ilerlemeleri, sanayinin gelişmesine neden olmuştur. Sanayinin gelişmesiyle beraber artan insan faaliyetleri, atmosfere salınan sera gazlarının miktarlarında artışa neden olmuştur. Sera gazlarındaki artış küresel ısınmayı hızlandırmış ve bunun sonucunda da yeryüzünde önemli küresel sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Sizce küresel ısınmanın artırmasına neden olan sera gazları nelerdir? Bu gazların artışına neden olan insan faaliyetleri neler olabilir? Küresel ısınmayı hızlandıran insanoğlu, ısınmayı yavaşlatmak veya azaltmak için de birçok faaliyette bulunabilir. Size göre küresel ısınmayı azaltmak mümkün müdür? Eğer mümkünse bunun için neler yapılabilir? Küresel ısınmayı yavaşlatmak veya azaltmak için siz neler yapıyorsunuz? O halde hep birlikte küresel ısınmanın nedenlerine ve sonuçlarına PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladığınızı bana söyleyiniz?
Güdüleme	Özellikle sanayileşme süreciyle hız kazanan küresel ısınma, temelde insan faaliyetlerine bağlı olarak atmosfere salınan zararlı gazların insan yaşamı için gerekli olan sera gazlarının değerlerini artırmasıyla ortaya çıkar. Küresel ısınmanın artmasıyla beraber

	<p>yeryüzünde yaşanan olumsuzluklarda (iklim değişikliği, kuraklık, sıcak hava dalgası, çölleşme, susuzluk gibi) giderek çoğalmaya başlamaktadır. Bu noktada, küresel ısınmaya neden olan unsurların göz önüne alınarak yaşama yön verilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden, küresel ısınmanın nedenlerini, sonuçlarını ve küresel ısınmayı yavaşlatmaya veya azaltmaya yönelik olarak neler yapılabileceğini öğrenmek, sürdürülebilir dünya bilincini kazanmada faydalı olacaktır.</p>
Gözden Geçirme	<p>Bu dersin sonunda küresel ısınmanın nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak küresel ısınmayı önlemeye yönelik olarak neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacağız.</p>
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	<p>Öğrencilere öncelikle küresel ısınmaya neden olan unsurların neler olduğu sorulur. Bu unsurlara yakın çevreden örnekler verilmesi istenir. Küresel ısınmaya neden olan unsurlarla ilgili ne gibi önlemler alınabileceği, aksi durumda küresel ısınmanın ne gibi olumsuzluklara neden olacağı sorulur. Küresel ısınmayı azaltmaya yönelik bireysel olarak neler yaptıkları hakkında bilgi istenir. Daha sonra küresel ısınmayla ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin küresel ısınma hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden pazaryeri tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan köstebek vurmaca etkinliği uygulanır.</p>
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra küresel ısınma sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı kavram haritası, yapılandırılmış grid veya kavram karikatürü etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.</p>

EK-13.7.**SALGIN HASTALIKLAR SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Salgın Hastalıklar)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	1. Salgın hastalıkların nasıl yayıldığını açıklar. 2. Salgın hastalıkların sonuçlarını ifade eder. 3. Hastalıktan korunmak için nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir. a) <i>Hastalık esnasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken kurallar hatırlatılır.</i> b) <i>Salgın hastalıklarla ilgili olarak yapılan faaliyetlerin etkisi üzerinde durulur.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Kavram Bulmacası, Yapılandırılmış Grid, Metafor Analizi, KWLH Formu, Kart Gösterme Tekniği, Grup Sıralaması Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Kart Gösterme Tekniği, Grup Sıralaması Etkinliği, Kavram Bulmacası, Yapılandırılmış Grid, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Salgın hastalık, bir enfeksiyon hastalığının belirli bir toplumda veya bölgede beklenenden daha fazla görülmesi olayıdır. Salgın hastalığın yayılmasında enfeksiyonunun insandan insana, hayvandan hayvana ve hayvandan insana temasın etkisi büyüktür. Bilindiği gibi son yıllarda yaşadığımız Covid-19 salgını bunların en yakın örneğidir. Covid-19 sürecinde salgının nedeninin başlangıçta tam olarak bilinmemesi, sonraki süreçte salgının hızla yayılması ve kontrol altına alınmasının güçleşmesi beraberinde bazı olumsuzlukları da getirmiştir. Sizce salgın hastalıkların yayılmasını hızlandıran ve kontrol altına alınmasını geciktiren sebepler neler olabilir? Bir salgın hastalığın yayılmasını engellemek için neler yapılabilir? İsterseniz hep birlikte salgın hastalıkların nedenlerine ve sonuçlarına PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladığınızı bana söyleyiniz?
Güdüleme	Salgın hastalıklar, tarih boyunca bireylerin ve toplumların yaşamında büyük yıkımlara neden olmuşlardır. Özellikle, bir bireyde veya toplulukta görülmeye başlayan salgın hastalık, bölgeler ve ülkeler arası yayılma göstererek küresel salgın haline gelmekte ve sonuç itibarıyla birçok insanın ölümüne neden olmaktadır. Bunda insanların bilinçsizce hareket etmelerinin ve

	<p>gerekli tedbirleri almada geç kalmalarının büyük etkisi bulunmaktadır. Özellikle salgın hastalıklarla mücadelede, öncelikle hastalığın kaynağını bilmek ve hastalığa karşı gerekli tedbirler almak önemlidir. Bu yüzden, salgın hastalıklar ve korunma yolları hakkında bilgi sahibi olmak, hastalığın yayılmasını önlemek ve kontrol altına alınmasını sağlamak bakımından faydalı olacaktır.</p>
Gözden Geçirme	<p>Bu dersin sonunda salgın hastalıkların nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak salgın hastalıkları önlemeye yönelik olarak neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacağız.</p>
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	<p>Öncelikle öğrencilere kendisinin, ailesinden birinin veya yakın çevresinden (komşu, akraba, arkadaş gibi) birilerinin salgın hastalık geçirip geçirmediği sorulur. Eğer kendisi veya aile üyelerinden biri geçirdiyse ne tür bir salgın hastalık geçirdikleri sorulur. Bu hastalığın kendisine veya aile üyelerine nasıl bulaştığı, bu hastalıktan kurtulmak için neler yaptıkları hakkında bilgi alınır. Yakın çevrelerinde, salgın hastalığa yakalananların hastalıktan kurtulmak için neler yaptıkları hakkında bilgi istenir. Salgın hastalığın bireysel ve toplumsal olarak ne gibi olumsuz etkileri olduğu sorulur. Daha sonra salgın hastalıkla ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin salgın hastalıklar hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden kart gösterme tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan grup sıralaması etkinliği uygulanır.</p>
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Öğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (ön-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra salgın hastalık sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre öğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı kavram bulmacası veya yapılandırılmış grid etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak öğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.</p>

EK-13.8.**SAVAŞ SORUNUNA İLİŞKİN DERS PLANI**

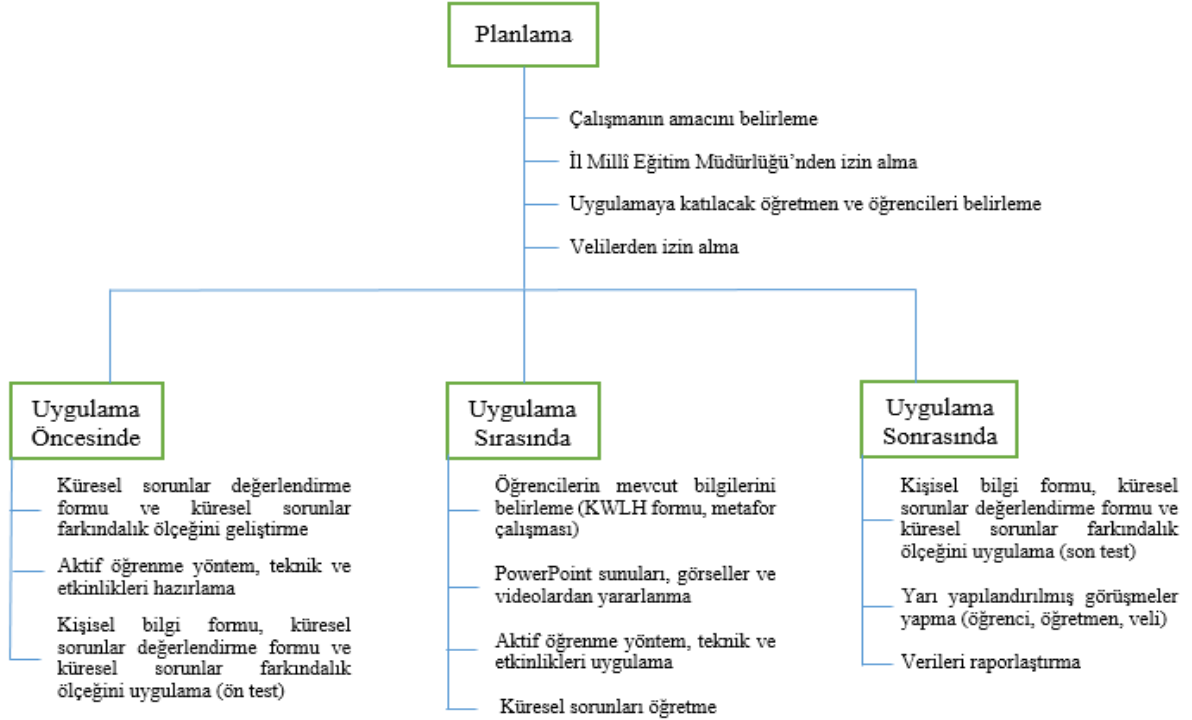
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Küresel Bağlantılar
Konu	Küresel Sorunlar (Savaş)
Süre	40 Dakika
Kazanımlar	1. Savaşın nedenleri ve sonuçları üzerine fikirler üretir. a) <i>Savaşın olası neden ve sonuçları üzerinde durulur.</i> b) <i>Günümüzde yaşanan savaşlardan örnekler verilir.</i>
Yetkinlik Alanı	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla ilgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
Verilecek Beceri	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme
Kullanılacak Yöntem ve Teknikler	Zihin Haritası, Balık Kılıcı Diyagramı, Kavram Karikatürü, Metafor Analizi, KWLH Formu, Tereyağı-Ekmek Tekniği, Doğru veya Yanlış Etkinliği, Öğrenci Günlüğü
Kullanılacak Araç-Gereç ve Eğitim Teknolojileri	Akıllı Tahta, Powerpoint Sunusu, Konuyla İlgili Görseller, Videolar, Metafor Analizi, KWLH Formu, Tereyağı-Ekmek Tekniği, Doğru veya Yanlış Etkinliği, Zihin Haritası, Balık Kılıcı Diyagramı, Kavram Karikatürü, Öğrenci Günlüğü
Kullanılan Kaynaklar	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Dikkat Çekme	Devletlerin veya toplulukların birbirlerine siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal üstünlüklerini ya da isteklerini kabul ettirmek için başvurdukları yöntemlerden birisi savaştır. Özellikle devletlerin veya toplulukların siyasi otoritesini korumak, topraklarını genişletmek, ekonomik gelir elde etmek ve düşünceleri yaymak (dini, siyasi vs.) amacıyla gerçekleştirmiş oldukları savaşlar, bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesiyle veya arabulucu devletlerin araya girmesiyle barış yoluyla sonuçlanır. Barış yoluyla anlaşmazlıkların çözülmesi her zaman arzu edilen bir durumdur. Ancak barışla sonuçlanmayan savaşlarda, her iki tarafta da siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal yönden kayıplar yaşanmakta, asıl büyük kayıp ise insanlığın kaybıyla yaşanmaktadır. Sizce devletler, birbirleriyle anlaşamadıkları zaman savaşmaları gerekir mi? Savaşmak gerekliyse neden gerekli? Gereksiz ise, savaşmanın dışında sizce neler yapılabilir? Siz olsaydınız ne yapardınız? O halde hep birlikte savaşın nedenlerine ve sonuçlarına PowerPoint ile hazırlanan görsellerden bakalım. Görsellerden ne anladığınızı bana söyleyiniz?
Güdüleme	İnsanoğlunun bitmek bilmeyen isteklerini yerine getirme arzusu, iki farklı ya da benzer toplumu veya devleti karşı karşıya getirir. Bu durum karşısında her iki taraf, anlaşma ya da savaşa yolunu tercih ederler. Savaşın tercih edilmesinin siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal sonuçları, sadece iki tarafla sınırlı kalmaz, diğer toplulukları veya devletleri de etkiler. Yakın zamanda yaşanan ve halen devam eden Rusya-Ukrayna savaşında siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal

	sonuçlar sadece iki devletle sınırlı kalmayıp, başta Avrupa lkeleri olmak üzere dünya üzerinde birçok ülkeyi savaşın neden ve sonuçlarıyla muhatap olmaya zorlamıştır. Bu yüzden başta insanlığı yok eden, siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal yönden büyük zararlara yol açan savaşın nedenlerinin ve sonuçlarının nelere mal olduğunun bilincinde olmanın, insanlarla barış içinde yaşamada ve gelecek nesillere huzurlu bir dünya bırakmada faydalı olacaktır.
Gözden Geçirme	Bu dersin sonunda savaşın nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vararak savaşı önlemeye yönelik neler yapılabileceği bilincini kazanmış olacağız.
Derse Geçiş/Dersi İşleyiş	öncelikle öğrencilere savaş kavramının ne anlama geldiği sorulur. Tarihte yaşanmış savaşlardan örnekler istenir. Bu savaşların neden ve sonuçları sorulur. Son zamanlarda yaşanan savaşlara örnekler istenir. Günümüzde yaşanan savaşların nedenleri ve sonuçları hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları istenir. Savaşı önlemeye yönelik neler yapabileceği sorulur. Devlet yöneticisi veya topluluk lideri olmaları halinde kendilerinin neler yapabilecekleri hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Daha sonra savaş ile ilgili metafor çalışması yapılarak öğrencilerin savaş hakkındaki bilgileri ve farkındalıkları belirlenir. Metafor çalışmasından sonra konu hakkında PowerPoint sunusu ve ilgili videolar kullanılarak konunun ayrıntıları anlatılır. Son olarak aktif öğrenme tekniklerinden tereyağı-ekmek tekniği ve wordwall erişim sitesinde hazırlanan doğru veya yanlış etkinliği uygulanır.
lme ve Değerlendirme	ğrencileri değerlendirmek için öncelikle KWLH (n-test) ve metafor formları uygulanır. Sonra savaş sorunuyla ilgili olarak dersin akışına göre ğretmen ile araştırmacının birlikte karar verip uygulayacağı zihin haritası, balık kılçığı diyagramı veya kavram karikatürü etkinliği öğrencilere uygulanır. Daha sonra KWLH formu (son-test) uygulanır ve tüm uygulama sonrası çıkan sonuçlar değerlendirilir. Son olarak ğrenci günlüğü formu ile konunun öğrenmesinde ve kavram yanılığlarının giderilmesinde dersin verimliliği değerlendirilir.

KÜRESEL SORUNLARIN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLER İÇİN UYGULAMA REHBERİ

Sosyal bilgilerde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yapılan eylem araştırması etkinliklerinin küresel sorunların öğretimine etkilerini ve katkılarını belirlemek amacıyla yapılan bu tez çalışmasının sonuçları, aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili farkındalıklarını ve başarı düzeylerini artırdığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle, bu bölümde eylem araştırması yapmak isteyen öğretmenlere fikir vermesi ve yardımcı olması bakımından, okulda eylem araştırmasının aşamalarına ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalara değinilecektir. Öncelikle öğretmenlere, küresel sorunların öğretimine yönelik geliştirilen ve aşağıda yer verilen uygulama aşamalarını takip etmeleri tavsiye edilmektedir:

KÜRESEL SORUNLARIN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMANIN AŞAMALARI



Küresel sorunların öğretimine yönelik yapılan uygulamanın basamakları; planlama, uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere dört önemli bölümden oluşmaktadır. Uygulamanın planlanma aşamasına, çalışmanın amacı belirlenerek başlanır. Bunun için yurt içinde ve yurt dışında çalışma alanıyla ilgili olarak yapılmış olan çalışmalar

incelenir. Nitekim bu inceleme, yapılacak olan çalışmanın amaç ve kapsamının belirlenmesine de yardımcı olur. Amaç belirlendikten sonra uygulama için gönüllü katılım sağlayacak öğretmen, öğrenci grubu ve okul belirlenir. Daha sonra ilgili resmî kurumlardan gerekli izinler alınır. Bu süreç uzun ve ayrıntılı bir süreç olduğu için öncelikle gönüllü ve bu sürecin işleyişi yönünden tecrübeye sahip öğretmenle iletişim kurmak gerekir. Uygulama öğretmenin gönüllü katılımı sağlandıktan sonra öğrenci grubu belirlenir. Öğrenci grubunda kız ve erkek öğrencilerin eşit sayıda olmasına dikkat edilir. Uygulamaya dâhil olan bu öğrenci grubuna, çeşitli ödüller verilerek (eğlenceli etkinlik düzenleme veya sözlü notu verme gibi) gönüllü katılımlarının devam etmesi sağlanır. Çünkü araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için gönüllü katılımın sağlanması ve süreç boyunca devam etmesi gerekir. Öğrencilerin gönüllü katılımlarının yanı sıra velilerin de bu sürece onay vermeleri hatta dâhil olmaları istenir. Bunun için velilere çalışma hakkında bilgilendirme yapılabilir. Bu bilgilendirme “Veli Bilgilendirme Onam Formu (EK-11) imzalatma veya çalışmanın amacı, süreci ve öğrencilere katkıları hakkında bilgi vermek amaçlı bir toplantı düzenleme şeklinde olabilir. Böylece veliler, hem öğrencilerin nasıl bir çalışma dâhil olduklarını öğrenmiş hem de çalışmaya gönüllü katılım sağlamış olurlar.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin belirlenmesinden sonra uygulama aşamasına geçilir. Uygulama öncesinde sınıf ortamının eğitim-öğretim için genel olarak uygun hale getirilmesi sağlanır. Daha sonra öğrencilerin başarı ve farkındalıklarını belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Fakındalık Ölçeği” ön testi uygulanır. Uygulanan form ve ölçek ya önceden araştırmacı tarafından ya da başkası tarafından geliştirilmiş olmalıdır. Eğer başkası tarafından geliştirilmiş bir form ve ölçek kullanılacaksa bununla ilgili kullanım izinlerinin de alınmış olması gerekir. “Kişisel Bilgi Formu”, “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Fakındalık Ölçeği”nin yanı sıra araştırmada kullanılacak olan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler de araştırmacı tarafından dikkatlice hazırlanır. Böylece uygulama öncesi basamağı tamamlanmış olur.

Uygulama, araştırmacı tarafından geliştirilen kazanım ve açıklamalar doğrultusunda önceden hazırlanan ders planları dâhilinde gerçekleştirilir. Ders planları bu sürecin daha düzgün, etkili ve verimli geçmesini sağlar. Bu süreçte ilk önce öğrencilerin konu hakkında mevcut bilgileri belirlenmeye çalışılır. Daha sonra PowerPoint sunuları, görseller ve videolardan yararlanılarak öğrencilerin konu üzerine dikkatleri çekilmeye ve derse karşı motivasyonları artırılmaya çalışılır. Ayrıca bu süreç içerisinde, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak,

ilgilerini çekmek ve konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamak için aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinlikler kullanılır. Böylece öğrencilerin konu hakkında hem kalıcı bilgiler edinmeleri hem de bu bilgileri öğrenirken eğlenmeleri sağlanmış olunur. Yine bu süreçte uygulanan aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerden elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulur, sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanır. Hatta etkinlikler içerisinde doğrudan alıntılar varsa eğer bunlara da bu aşamada yer verilir. Yine bu süreçte araştırmacı ve uygulama öğretmeni aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin derste kullanılmasının konunun öğrenilmesine yönelik olumlu katkıda bulunup bulunmadıklarını gözlemlerler. Aksi bir durumla karşılaşıldığında, uygulama öğretmenin de görüşleri doğrultusunda alternatif etkinliklere yer verilerek öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşmesi sağlanır.

Uygulama sonrasında ise, uygulama öncesi öğrencilerin başarı ve farkındalıklarını belirlemek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Küresel Sorunlar Değerlendirme Formu” ve “Küresel Sorunlar Farkındalık Ölçeği”, bu kez öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmek amaçlı son test olarak kullanılır. Öğrencilere uygulanan son testten elde edilen nicel verilerle ilgili olarak SPSS 22 programında istatistiksel analizler yapılır. Böylece uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin başarı ve farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılır. Ayrıca bu sürecin verimli geçip geçmediğini belirlemek için öğrenci, uygulama öğretmeni ve velilerle bir görüşme gerçekleştirilir. Bunun için öncelikle araştırma konusuna ve sürece yönelik görüşme soruları hazırlanır. Daha sonra görüşmenin gerçekleşeceği zaman ve mekân belirlenir. Ayrıca not defteri ve görüşmeyi kaydedecek ses kayıt cihazı hazır edilir. Özellikle görüşme esnasında bir aksilik yaşamamak için ses kayıt cihazının önceden kontrol edilmesi tavsiye edilir. Daha sonra uygun bir zaman ve mekânda bire bir görüşmeler gerçekleştirilir. Bahse konu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınır. Buradaki amaç, görüşme esnasında katılımcının söylemiş olduğu sözcüklerin tamamına sahip olma imkânını elde etmektir. Nitekim katılımcının her söylediği sözcüğü yazmaya çalışmak süreç içerisinde konuşmaların kesilmesi gibi aksaklıklara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra her söyleneni yazmak yerine bazen hatırlatıcı notlar alınmaktadır. Ancak bu notlar, sonradan vakit kaybetmeden yazıya dökülmezse görüşme esnasında katılımcının sorulara ne tür cevaplar verdiği hatırlanmayabilir. Bu durum, görüşmede elde edilen verilerin sağlıklı sonuçlara ulaşmasını engeller. Bunun için, ses kayıt cihazının kullanılması analiz aşamasında da büyük avantajlar sağlamaktadır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde; araştırma sürecinde yapılan etkinlikler sayesinde neler öğrendikleri, öğrendikleri bilgilerin başarıya ve farkındalık kazanmaya ne tür katkıda

buldukları belirlenmeye çalışılır. Ayrıca bu çalışma kapsamında yapılan etkinliklerin diğerev ve projelerden olumlu veya olumsuz anlamda ne tür farklılığa sahip oldukları ortaya koyulmaya çalışılır. Öğretmenle yapılan görüşmede; konunun öğrenmesine yönelik yapılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki gelişimlerine nasıl bir katkıda buldukları, bunun yanı sıra öğretmenin mesleki gelişimine yönelik olumlu yansımalarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılır. Velilerle yapılan görüşmede ise; araştırma kapsamında yapılan etkinliklerin, öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarının artmasına katkı sunup sunmadığı, ayrıca konu hakkında bilgi sahibi olmalarının onların ilerleyen zamandaki yaşamlarına ne tür katkılar sunacağı belirlenmeye çalışılır.

Görüşme sürecinin tamamlanmasından sonra görüşme kayıtlarının dökümüne geçilir. Öncelikle görüşme dökümleri Microsoft Word belgesine aktarılır, daha sonra raporların yazımına geçilir. Rapor yazımından sonra elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulur ve ortaya çıkan sonuç tablo yapılarak sunulur. Ayrıca elde edilen verilerle ilgili olarak yorumlama yapılarak ve doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın sonuçları desteklenmeye çalışılır.

Sonuç olarak yapılan bu uygulamanın bütün basamakları ve sonuçları, sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasının öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu yönde katkıda bulduklarını göstermektedir. Buradan hareketle, uygulama yapacak öğretmenler, bu çalışma kapsamında ayrıntılarına yer verilen süreçlerden elde edilen tecrübelerden yola çıkarak oluşturulan bu uygulama rehberinden yararlanabilirler.