

# Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi\*

## Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies

Zeliha Nurdan BAYSAL\*\*, Melek DUMAN\*\*\*, Kader ARKAN\*\*\*\*, Enes HASTÜRK\*\*\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla araştırma deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli ile kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sosyal bilgiler dersi "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesi kapsamında önce ön testler, altı haftalık problem dayalı öğrenme yaklaşımının hemen bitiminde son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kadioğlu (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan "Görsel Sunu Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla ise Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan "Yazma Eğilimi Ölçeği" (Writing Disposition Scale)'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı grup t testi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta, sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanması ile görsel sunu becerisi ve yazma eğilimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, probleme dayalı öğrenme, görsel sunu becerisi, yazma eğilimi.

### Abstract

The aim of this study is to research the effects of problem based learning on the tendencies of visual presentation and writing of fifth grade students. For this reason a group was set up according to the pre test-post test model. The study group is composed of 60 students from Bahçeşehir Primary School. In the study, firstly pretests were implemented in the scope of "Getting to Know Our Region" unit and then after six weeks of applying problem-based learning approach post tests were implemented. Proven for its validity and reliability, the "Visual Presentation Manner Scales" prepared by Kadioğlu (2007) was used. Likewise, for validity and reliability, the "Writing Dispositions Scale" by Piazza and Siebert (2008), translated into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used. During the analysis of data the dependent group was employed t test technique. At the end of the study, significant differences were manifested in the social studies classes between students' pre and post test results of their writing tendency and visual presentation skills.

**Key words:** Social sciences, problem based learning, visual presentation skill, writing tendency

---

\*\* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: nurdanbaysal@hotmail.com

\*\*\* Öğretmen., Özel Bahçeşehir İÖO, e-posta: melek1106@hotmail.com

\*\*\*\* Öğretmen., Melahat Hüdayi Gürbüz İÖO, e-posta: kaderarkan@gmail.com

\*\*\*\*\* Öğrenci, Marmara Üniversitesi, e-posta: eneshasturk@gmail.com

## Giriş

Yaşadığımız çağda dünya hızla değişmekte, yaşam karmaşıklaşmakta ve beklentiler artmaktadır. Konu eğitim ve çeşitli dersler olunca da kullanılan yöntemler çeşitlenmekte, öğretmen-öğrenci rolleri değişmekte ve bilgi kazanmanın ötesine geçip çeşitli becerilerin edinilmesi ihtiyacı gündemi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın konusunu sosyal bilgilerin öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme (P<sub>b</sub>DÖ)\*, görsel sunu ve yazma eğilimi oluşturmaktadır.

### *Probleme Dayalı Öğrenme*

P<sub>b</sub>DÖ, karmaşık ve gerçek dünya problemlerinin çözümlerini bulmak için araştırma etrafında organize edilmiş bireylerin, hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayanan öğrenmedir (Torp ve Sage, 1998). Bu öğrenme sürecinin basamakları; problemi tanımlama, veri toplama, verileri analiz etme ve sonuçlandırma şeklinde sıralanabilir (Van Cleaf, 1991). P<sub>b</sub>DÖ’de, sınıf ortamında konular problem ile başlamakta, bireysel veya grup olarak problemin çözümüne ulaşmak amaçlanmaktadır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008). Yaklaşım geleneksel öğrenmeden önemli farklılıklar içermektedir. P<sub>b</sub>DÖ’nün temel eğitim gereğini “senaryolar” oluşturmaktadır. Senaryolar, belirlenen hedeflere ulaşmada yol gösterici ve yönlendirici araçlardır. Senaryolarla öğrenciler, çeşitli problemlerle karşılaşılır ve bu problemi çözmek için çoklu yollar üretirler ve sürekli olarak öğrenmeye istekli olurlar. Öğrenciler önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve yeni bilgiler elde ederek senaryodaki özel problemlere olası cevaplar oluştururlar (Kılınç, 2007). Öğrenciler ezbercilikten kurtulup, görseller üzerinde düşünme, yorum, eleştiri yapma ve bir sonuca varma gibi üst düzey becerileri bir arada kullanırlar (Kuru, 2008).

Ronis (2001), P<sub>b</sub>DÖ’yü beyinle uyum içinde öğrenmenin özelliklerini taşıdığı için öğrencilerin öğrenmesinde etkili bir öğrenme modeli olarak tanımlamaktadır (akt: Özgen ve Pesen, 2008). Problem çözmeye beyin hem sağ hem sol bölümü kullanılır (Polya , 1957’den akt: Arıcı, 2002). Yaratıcı problem çözmeye, analitik düşünceden (beynin sol yarım küresi) duygusal düşünceye (beynin sağ yarım küresi) kesin bir geçiş olur (Lumsdaine , 1995’den akt: Özkök, 2005). P<sub>b</sub>DÖ, beyin her iki yarıkürsini harekete geçiren aktif bir ortam sağlar.

Türkiye’de 2005 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programı yeniden düzenlenmiş yapılandırmacı dolayısıyla aktif öğrenmeye uygun hale gelmiştir. Bu program yaşam boyu gerekli olacak becerilerin geliştirilmesine ilk kez yapılan vurgu ile de dikkati çekmiştir. Böylece P<sub>b</sub>DÖ’nin kullanılabilmesi için sosyal bilgiler dersi çok büyük ayrıcalıklara sahip olmuştur. Bu ders kapsamında arkadaşlık ilişkileri, doğal afetlerin nedenleri ve sonuçları, gürültü sorunu, çevre kirliliği, vb. incelenebilecek ve beceri kazandırmayı sağlayacak sayısız problem söz konusudur. P<sub>b</sub>DÖ’de öğrenciler bu problemleri çözerken sürekli notlar almak, süreç sırasında düşüncelerini kaydetmek, süreç sonunda da çeşitli ürünler oluşturarak edindikleri bilgilerle düşüncelerini birleştirmek ve bunları sunmak durumundadır. Dolayısıyla bu süreç, öğrencilerin yazma ve görsel sunu becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerini sağlayabilir.

### *Görsel Sunu Becerisi*

Dil bir kültürün en önemli ögesidir. Bu nedenle dil eğitimi eğitim sisteminin öncelikli ve temel görevlerinden biri olmalıdır (Şahin, 2007). Ülkeler bireylerinin öncelikle anadilini ustalıkla kullanmasını hedeflemelidir. Dil eğitimi dört temel dil becerisini geliştirir: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Ayrıca, Clay , (1985); Goodman , (1986); Smith, (1988)’e göre; 1980’li yıllardan sonra bu klasik dil becerilerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu önem kazanmış ve programlara dahil edilmiştir (Çoşkun, 2005’den akt. Kuru, 2008). Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuyazar olmak yeterli olmayıp, şekilleri, resimleri, tabloları, filmleri anlayan ve yorumlayan görsel okuyazar olmanın gerekliliği yadsınamaz bir

\* Bu çalışmada probleme dayalı öğrenme P<sub>b</sub>DÖ şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

gerçektir (Barner, 1997'den akt: Akpınar, 2009). Çok hızlı gelişen ve geniş bir kapsama sahip görsel okur yazarlık konusunda görsellerle bombardıman edildiğimiz 21. yüzyılda bu eğitimin gerekliliği ortadadır (İşler, 2002). Görsel sunu becerisi; *duygu, düşünce ve bilgilerin resim, şema, fotoğraf gibi görsellerle, tiyatro, drama, oyun gibi görsel etkinliklerle ifade edilmesi* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Öğrenci merkezli yaklaşımların başında gelen P<sub>B</sub>DÖ ile öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişmesi mümkün olabilir.

### **Yazma Becerisi**

Özbay (2006), yazma eylemini "*duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması*" şeklinde tanımlarken; Carter (2002), yazmayı, "*bir bilginin elde edilmesi ve bu bilginin düzgün bir şekilde ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri*" şeklinde tanımlamıştır (akt: Göçer, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı (2009) ise yazma becerisini; *zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yapılandırılarak yazılı olarak ifade edilmesi* şeklinde açıklamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma eğilimlerinin gelişme gösterip göstermediğine bakılmıştır. Eğilim kelimesi Türkçe sözlükte "*bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül*" (Türkkan ve Akış, 2005) şeklinde tanımlanmıştır. Bir işi başarmak bir beceriyi geliştirmek sevmek, istemek ve o işe yönelmek ile mümkündür.

Zaman içerisinde yazılı anlatım kazandırma anlayışında bir takım değişiklikler yaşanmıştır. 1970'lerden sonra *ürün odaklı* yazma eğitimi anlayışı yerine *süreç odaklı* yazma uygulamaları ön plana çıkmıştır (Coşkun, 2007'den akt: Ungan, 2007). O halde günümüzde yazma eğitimi öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak hazırlık ve belli bir yeterliliğe ulaşmış öğrencilerin etkili/yaratıcı yazma çalışmaları olmak üzere sürece yayılan iki basamakta düşünmek mümkündür (Göçer, 2010). Öğrenciler bir metin yazmadan önce farklı kaynaklardan bilgileri toplarlar ve birbiriyle ilişkilendirirler. Yazma sürecinde ve yazdıktan sonra tekrar oluşturdukları metni okur ve yazdıklarını diğerleriyle paylaşırlar (Kılınç, 2008). Acaba ülkemizde bu iki aşamalı yazma eğitimi gerçekleştirilmekte midir?

Çağınlar ve İflazoğlu (2001) yaptıkları çalışmada okullarda yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretimine önem verilmediğini ortaya koymuştur. Yine pek çok araştırma (Enginarlar, 1994; Huber ve Uzun 2001; Ruhi, 1994) öğrencinin iyi bir yazılı metin üretme becerisi kazanmadığını bulmuştur (akt: Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma eğilimi ve görsel sunu becerileri Türkçe öğretimi ile geliştirilmeye çalışılmakta fakat bu becerilerin sadece Türkçe derslerinde dolayısıyla amaçlı bir yazma çalışması olan kompozisyon yazdırma ile ol(a)mayacağı açıkça söylenebilmektedir. Diğer alanların bu becerileri geliştirici etkisi yeterince dikkate alınmamakta, araştırma konusu yapılmamaktadır.

Ayrıca ülkemizde sosyal bilgiler dersinin öğretiminde P<sub>B</sub>DÖ ile ilgili araştırmalar (Altun, 2004; Baysal, 2003; Çiftçi, 2001; Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2007; Devenci, 2002; Kan, 2003; Meydan, 2004; Yeşilkayalı, 1996; Yılmaz, 2002) sınırlı olmakla birlikte çoğunlukla yaklaşımın başarı ve derse yönelik tutuma etkisini ortaya koymaya yöneliktir. Bu sebeplerden dolayı sosyal bilgiler dersinde P<sub>B</sub>DÖ kullanılarak görsel sunu becerisi ve yazmaya olan eğilim artırılabilir mi? sorusunu cevaplayabilmek için bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılan P<sub>B</sub>DÖ yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini araştırmaktır.

### **Yöntem**

Araştırma, deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli ile kurgulanmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde bağımsız değişken uygulanacak bir gruba uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Grubun ölçme araçlarından aldıkları ön test-son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Balcı, 2005; Karasar, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 32'si erkek, 28'i kız olmak üzere toplam 60 (üç şube) beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### Uygulama Süreci

Tüm uygulama süreci, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans ve yüksek lisans yapmış, P<sub>b</sub>DÖ hakkında ayrıntılı bilgiye sahip ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olan araştırmacılardan biri tarafından, haftada dört ders saati olmak üzere, altı haftada toplam 24 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak ön testler yapılmıştır. Daha sonra beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinin toplam altı kazanımının gerçekleştirilmesinde üç ayrı P<sub>b</sub>DÖ süreci uygulanmış ve programın hemen bitiminde son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kullanılan kazanımlardan birbiriyle ilişkili olanlar bir arada ele alınmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmış her uygulama grupları tarafından işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan üç süreçte de yararlanılan tüm materyaller araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve aşağıdaki basamaklar sırasıyla kullanılmıştır.

Problemin hissedilmesi	→	Problemin tanımlanması	→	Verilerin toplanması	→	Verilerin analizi	→	Sonuç
------------------------	---	------------------------	---	----------------------	---	-------------------	---	-------

*Birinci P<sub>b</sub>DÖ Süreci:* Problemin hissedilmesi için ikinci (yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar) ve üçüncü (yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir) kazanıma yönelik olarak - aşağıda yer alan- "Yolculuk" adlı hikaye öğrencilere yazılı olarak dağıtılmıştır.



Gamze İstanbul'da yaşamaktadır. Kasım ayında Erzurum'da yaşayan akrabalarını ilk defa ziyaret etmek için bavulunu hazırlar. Gamze İstanbul'da kısa kollu giysiler giymektedir. Bu yüzden bavulunu kısa kollu bluzlar ve kısa eteklerden seçtiği giysilerinden düzenler. Her ihtimale karşı da yanına kalın, uzun kollu bir hurka alır. Otobüse biner, otobüs deniz kenarında sıralanmış fabrikaların yanından geçerek yoluna devam eder. İstanbul'dan çıkan otobüs Erzurum'a yaklaştıkça epeyce dağ ve vadi geçer. Gamze daha önce hiç bu kadar uçurumlu yollardan geçmemiştir. Yola devam ettikçe hafiften kar yağmaya başlar. Şoför, yola ancak tekerleklerle zincir takarak devam edebilir. Erzurum'a ulaşmak için otobüs dağların yoğun olduğu yerlerde tünelleri kullanır. Yolda büyükbaş hayvanları gören Gamze, uzun bir seyahatin ardından Erzurum'a ulaşır. Terminalde Gamze'yi amcası karşılamıştır. Amcasıyla birlikte minibüse binen Gamze, minibüste ayakta kalan hiçbir yolcunun olmamasına ve trafiğin hızlı bir şekilde akmasına şaşırmıştır. Bu şehir Gamze'yi büyülemiştir; ancak Gamze minibüsten indiğinde soğuktan tir tir titremektedir. Aklı ise hala bavulundaki giysilerindedir.

Hikaye öğrenciler tarafından okunmuştur. Hikayenin daha iyi irdelenebilmesi için birinci form (5N 1K Formu), problemi belirlemek ve problemin nedenlerini tahmin etmek için de ikinci form (Balık Kılçığı Formu) doldurulmuştur. Ardından öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kanıtlamak için farklı kaynaklardan -coğrafya öğretmeniyle röportaj, internetten, gazete haberlerinden, kitaplardan, dergilerden- araştırma yapmışlardır. Bir haftalık araştırmanın sonucunda gruplar tahminlerinin doğruluğunu tartışıp bir sonuca varmışlardır. Son basamakta her gruba -ürün- olarak aşağıda yönergesi görülen yaratıcılıklarını kullanarak yazdıkları "Erzurum Tanıtım Kitapçığı" hazırlanmıştır. Gruplar

kitapçıklarını tanıtan sunumlar yapmış hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme yaparak değerlendirme sürecine de aktif olarak katılmıştır. Birinci P<sub>b</sub>DÖ süreci, toplam iki hafta sürmüştür.

#### Arkadaşlar;

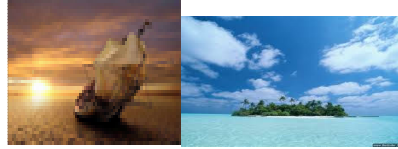
İstanbul'dan kalkıp akrabalarımı ziyaret için ilk defa Erzurum'a gittim. Erzurum'un İstanbul'dan farklı birçok özelliğinin olduğunu gördüm. Şimdi sizlerle birlikte -bu ziyarette karşılaştığım sorunları diğer arkadaşlarımla yaşamaması için- İstanbul'daki arkadaşlarıma Erzurum'u tanıttığım bir kitapçık hazırlamak istiyorum. Bu konuda bana yardımcı olmaya ne dersiniz? O halde aşağıdaki yönergeye uygun bir Erzurum Tanıtım Kitapçığı hazırlayalım.



#### Yönerge:

- Erzurum'un fiziki coğrafya özellikleriyle ilgili; yer şekilleri, coğrafi konumu (bulunduğu bölge) ve iklimi ve bitki örtüsü
- Beşeri ve ekonomik coğrafya özellikleriyle ilgili; nüfus yapısı, yerleşme, ulaşımı, ekonomisi (Yetiştirilen ürünler, sanayi faaliyetleri vs.), turizmi (Tarihi ve doğal güzellikleri) hakkında bilgiler veren bir tanıtım kitapçığı hazırlayınız. Kitapçığınızda verdiğiniz bilgilere uygun fotoğraf ve resimler kullanınız.

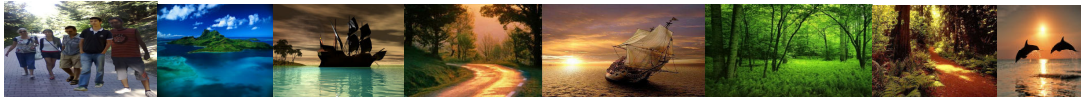
*İkinci P<sub>b</sub>DÖ Süreci:* Dördüncü (yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir) kazanıma yönelik olarak problemin hissedilebilmesi için yarıda bırakılan "Yeni Adada Yaşam" adlı hikâyeye kullanılmıştır.



#### YENİ ADADA YAŞAM

Geleneksel olarak düzenlenen okyanus gezisine bu yıl Duman ailesi de katılmıştı. İlk gün herkes çok heyecanlıydı. Çünkü bu gezide uzak ve daha önce hiç görmedikleri bir adaya gideceklerdi. Yolculuklarının ikinci gününde gördükleri yunus sürüsü onları çok şaşırttı. Daha önce hiç bu kadar yunusu bir arada görmemişlerdi. Hepsi çok heyecanlandı. Yunuslar suya girip çıkıyor, adeta onlara gösteri yapıyorlardı. Kimse gözlerini onlardan ayıramıyordu. Bir süre onları takip etmeye karar verdiler. Önceden belirledikleri rotadan ayrılmışlardı. Herkes büyülenmiş gibi yunusları izlerken, büyük bir gürültü ile sarsıldılar. Gemileri bir şeye çarpmıştı. Gemi su almaya başlamadan en yakın kara parçasına çıkmaları gerekiyordu. Duman ailesi o kadar çok korkmuştu ki delinen yeri olabildiğince tıkamaya çalıştılar. Ancak içeriye su girmeye başlamıştı. Her an batma tehlikesi yaşıyorlardı. Sonunda bir adaya çıkabildiler; ancak geminin yeni bir yolculuğa çıkması mümkün değildi. Adada yeni bir yaşam başlamıştı.

İkinci P<sub>b</sub>DÖ'de karar verme süreci uygulanmıştır. Problemin hissedilmesi için hikâyeye okunurken hikâyenin içeriğiyle ilgili aşağıdaki resimler tahtaya yapıştırılmıştır.



Daha sonra hikâyedeki problem belirlenip karar vermeye yönelik seçenekler üzerinde düşünülmüştür. Tahtadaki resimlerden yola çıkılarak adadaki doğal ve beşeri unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen doğal varlıklardan hangi beşeri unsurlar yapılabileceği üzerine konuşulup bunların olumlu ve olumsuz sonuçları üzerinde tartışılmıştır ve her bir öğrenciden karara yönelik hikâyeyi -ürün olarak- yaratıcılıklarını kullanarak tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler hikâyelerini sınıfta sunmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Uygulama toplam bir hafta sürmüştür.

*Üçüncü PıDÖ Süreci:* Beşinci, altıncı ve yedinci (yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir-kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir-yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder) kazanımlarda “İstanbul’da Sel Felaketi” ve “Ayamama’da 108 Bina İçin Yıkım Kararı” başlıklı iki gerçek haber örnek olay olarak kullanılmıştır. İkinci haber aşağıda görülmektedir.



## İSTANBUL'DA SEL FELAKETİ



İstanbul ve çevresinde gece yarısından itibaren başlayan şiddetli yağış hayatı felç etti. Aşırı yağış nedeniyle Ayamama Deresi taştı, yollar sular altında kaldı. Vatandaşlar araçların üzerine çıkarak hayatta kalmaya çalışıyor. Şu anda tüm yollar kapalı.

09 Eylül 2009  
Çarşamba,  
07:15:00

Ambulans ve itfaiye ekipleri mahsur kalan vatandaşları kurtarma çalışmalarını yürütüyor. Bu arada Başakşehir’de de yüzlerce ev ve işyerinin sular altında kaldığı öğrenildi. Çatalca’da da yollar ve köprüler çöktü. Yollar tamamen kullanılamaz hale geldi.

Ayamama ve Tavukçu derelerinin yağış nedeniyle taştığı gözlenirken dere yakınlarındaki bir binanın yıkıldığı ve Yeni Bosna’daki bazı fabrikaları da su bastığı bildirildi.

Öğrenciler küçük bir muhabir gibi haberleri sunmuştur. Haberler üzerinde tartışan gruplar “Ayamama deresinin taşma nedeni nedir?” sorusunu problem olarak belirlemiştir. Nedenleri küçük grup tartışmasıyla tahmin eden öğrenciler araştırma yaparak Ayamama deresinin taşma nedenlerini coğrafi ve beşeri sebepler başlığı altında -ürün olarak- bir metin halinde yazmış ve sınıfta sunmuşlardır. Uygulama toplam üç hafta sürmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kadioğlu (2007) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış “Görsel Sunu Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına yönelik tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 34 maddeden oluşmuştur ve dördümlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve tüm maddeler arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ölçme aracının Cronbach Alfa Katsayısı .91’dir. Her bir maddenin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değeri .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 136’dır.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Piazza ve Siebert (2008’den akt. İşeri ve Ünal, 2010) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan “Yazma Eğilimi Ölçeği” (Writing Disposition Scale) kullanılmıştır. Türkçe’ye uyarlanan ölçek güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarından oluşmaktadır. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçek .001 düzeyinde geçerli bulunmuştur. Ölçek on bir maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa Katsayısı .893’tür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55’dir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılarak bağımlı grup t testi tekniği kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

*PbDÖ Uygulamasının Görsel Sunu Becerisine Etkisine İlişkin Öntest Sontest Bağımlı Grup t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	x	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Ön -test	60	83,26	14,53	3,301	59	,002*
Son-test	60	87,33	9,96			

Tablo 1 incelendiğinde t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öntest görsel sunu aritmetik ortalama puanının 83,26 ve standart sapmasının 14,53; sontest görsel sunu aritmetik ortalama puanının 87,33 ve standart sapmasının 9,96 olduğu görülmektedir. Elde edilen görsel sunu aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız grup t testi ile test edildiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin (N=60) görsel sunu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Tablo 2.

*PbDÖ Uygulamasının Yazma Eğilimine Etkisine İlişkin Öntest Sontest Bağımlı Grup t Testi Sonuçları*

Gruplar	n	x	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Ön -test	60	31,03	14,44	5,022	59	,000*
Son-test	60	41,96	9,35			

Tablo 2’de t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öntest yazma eğilimi aritmetik ortalama puanının 31,03 ve standart sapmasının 14,44; sontest yazma eğilimi aritmetik ortalama puanın 41,96 ve standart sapmasının 9,35 olduğu görülmektedir. Elde edilen yazma eğilimi aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız grup t testi ile test edildiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin (N=60) yazma eğilimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Tablo 1 ve Tablo 2 bulgularına dayanarak sosyal bilgiler dersinde PbDÖ’nin araştırmaya katılan özel okul öğrencilerinin görsel sunu becerileri ve yazma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Uygulama ortamının özel okul olması sonuçları daha dikkate değer hale getirmektedir. Yazma ve görsel sunu çalışmalarını destekleyen uygulamaların bu ortamda sıklıkla kullanılıyor olması başka bir ifade ile öğrencilerin hazırbulunuşluklarının iyi düzeyde olmasına rağmen farkın ortaya çıkması, PbDÖ’nün her iki beceriyi de desteklediği şeklinde değerlendirilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan PbDÖ’ye bağlı olarak; yazma eğilimi ve görsel sunu becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar irdelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenmenin sınıfa taşınmasının en iyi yollarından biri olan PbDÖ’nün kullanımının öğrencilerde yazma eğilimini ve görsel sunu becerisini artırdığı görülmektedir.

Daha önce yapılan pek çok araştırma ile PbDÖ sürecinin çeşitli faydaları ortaya konmuştur. Bu anlamda Türkiye’de yapılmış PbDÖ araştırmalarıyla sürecin, öğrencilerde olumlu tutum kazandırdığı (Deveci, 2002) işbirliğini ve düşünmeyi geliştirdiği (Akpınar ve Ergin, 2005; Cantürk-Günhan ve Başer,

2009; Sünbül, Çalışkan ve Kozan, 2007; Tatar, Oktay ve Tüysüz, 2009) ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı (İnel ve Balım, 2010) bulgulanmıştır. Dünyada yapılan çalışmalarda da buna benzer katkılar ortaya konmuştur.

Woods (2012) P<sub>b</sub>DÖ'de sorunların üstesinden gelme, daha iyi sorun çözme, grupla çalışma, yaşam boyu öğrenme, yüksek motivasyon, bilginin kalıcılığı ve yüzeysel öğrenme yerine derinlemesine öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir. Yew ve Schmidt (2012) P<sub>b</sub>DÖ sürecinde işbirlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha çok öğrenci başarılarını arttırdığını bulgulanmıştır. Saunders-Stewart, Gyles ve Shore (2012) da benzer şekilde öğrencilere bilgi kazandırdığını, içten motivasyonu arttırdığını, uzmanlığı geliştirdiğini belirtmiş, araştırmayı desteklemenin bilgi, motivasyon, davranış ve yaratıcılık gibi bilişsel ve duyuşsal faydalar sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca Ferreire (2012) de yaptığı çalışmada bu sürecin öğrencilerin bilime yönelik yaklaşımlarında, problem çözme becerilerinde ve öğrenme ortamına pozitif bakış açısı geliştirmede artış olduğunu aynı zamanda sınıftaki olumlu toplumsal ilişkilerde de gelişme olduğunu belirtmiştir. Lui, Horton, Olmanson ve Toprac (2011) da deneysel çalışmalarında bu deneyimden öğrencilerin hoşlandıklarını, birbirleri ile pozitif ilişkiler kurduklarını bilgi ve motivasyonu arttırdığını ortaya koymuştur.

Hmelo-Silver (2004) P<sub>b</sub>DÖ'nün motivasyonu arttırmak için büyük avantajlara sahip olduğunu çünkü sürecin içten motivasyonu desteklediğini ve geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca P<sub>b</sub>DÖ'nün ilköğretimde uygulamasının önündeki engellerden de söz etmiş ve özellikle bu seviyede P<sub>b</sub>DÖ araştırmalarının sayısının da yok denecek kadar az olduğunu vurgulamıştır.

İlköğretimde uygulanan bu çalışmanın bulguları da sosyal bilgiler dersinde P<sub>b</sub>DÖ sürecinin yukarıda sıralanan olumlu katkılara ek olarak öğrencilerde görsel sunu becerilerini ve yazma eğilimi artırdığını ortaya koymaktadır. Bir şeyi isteme veya yapmaya içten yönelme anlamına gelen eğilim aslında motivasyon ile eş anlamlı olarak düşünülebilir. Böyle düşünüldüğünde bu çalışmanın bulguları P<sub>b</sub>DÖ'nün yazma motivasyonunu arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim bu çalışmanın bulguları Rosinski ve Peeples (2012) bu sürecin daha başarılı yazarlar olmayı desteklediği, Kumar ve Refaei (2013)'nin de P<sub>b</sub>DÖ'nün öğrencilerin yazmaları üzerinde etkili bir süreç olduğu çalışma bulguları ile paralellik sergilediği ifade edilebilir.

P<sub>b</sub>DÖ sürecinde verilerin incelenmesi, analizi ve değerlendirilmesi basamağında öğrencilerin yapması gereken topladıkları bilgiyi problemin çözümünü destekleyen, desteklemeyen ve nötr (tarafsız) veriler olmak üzere kategorilere ayırmasıdır. Bu basamakta toplanan tüm bilgilerin kullanılmayacağı açıktır (Armstrong, 1980). Öğrenciler bir problemin çözümü için elindeki bilginin işe yarayıp yaramayacağına karar vermek zorundadır. Bu kararlarına bağlı olarak bilgiyi kullanırlar ya da kullanmazlar. Akyol (2006), yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin daha çok bilgiyi yorumlamadan olduğu gibi kopyalayıp kullandığını bunun da eğitim sürecinde öğrencide oluşması istenilmeyen durumların başında geldiğini ifade etmiştir (Akt: Kılınç, 2008).

Yazı yazmak eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere çok sıkıcı gelen bir eylemdir. Ayrıca yazı yazmak zor, belli bilgi ve birikim isteyen bir uğraştır. Bu zor uğraşı öğrencilerin isteyerek ve severek yapılan bir davranışa dönüştürmek ilköğretimde yapılan eğitime bağlıdır (Göçer, 2010). P<sub>b</sub>DÖ bir amaca bağlı olarak -bir problemi çözmek, bir sorunu gidermek maksatlı- öğrencinin motivasyonunu artırıp, merak duygusunu uyardığından süreçte yazmayı sağladığından, yazma eyleminin sıkıcılığını azaltmakta ve öğrenciyi heyecanla yazdıklarını paylaşma isteğine ulaştırabilmektedir. Böylece de yazma eğilimini arttırdığı yorumu yapılabilir.

Yangın (2002)'a göre, ilköğretim okullarında ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde, öğrencilerden değişik türden kompozisyon yazmaları istenebilir. Öğrencilerden yalnızca kompozisyon yazmalarını istemek, bir süre sonra sıkılmalarına yol açabilir. Bunun için öğrencilere çeşitli yazma fırsatları yaratmak gerekir. Nitekim Kaplan (1972), kompozisyon çalışmalarının gayesini, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çekidüzen verme olarak belirtmektedir (akt: Göçer, 2010). Bu



ifadelerden de anlaşılacağı gibi yazma eğiliminin sadece Türkçe dersinde ve sadece kompozisyon yazdırarak arttırılmasının çok da kolay olmayacağı açıktır. Kaldı ki Çağınlar ve İflazoğlu (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ya haftada ya da 15 günde bir saat kompozisyon çalışmalarına yer verdiklerini tespit etmiştir.

Baş ve Şahin (2013) “İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel olarak düşük olduğunu bulgulamıştır. Bölükbaş ve Özdemir (2009) “Aktif Öğrenmenin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında aktif öğrenmenin, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları birinci çalışma bulguları ile örtüşmezken P<sub>h</sub>DÖ aktif öğrenmeyi sınıfta yaşatmanın en etkin yollarından biri olduğundan ikinci çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Sever (2004)’in “öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşmektedir, bu sorumluluk, öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir” şeklinde yaptığı açıklamaya kısmen katılmakla birlikte “öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sadece Edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin görevi değil, bütün öğretmenlerin görevi olmalıdır” diyen Ungan (2007)’in ifadelerinde olduğu gibi araştırmamızın sosyal bilgiler derslerinde de -P<sub>h</sub>DÖ’nün kullanımı ile Türkçe dersinin ilgili amaçlarına doğrudan hizmet edebileceği vurgulanabilir.

Ada, Baysal ve Kadioğlu (2009), “Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı’nın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına ve Görsel Sunu Uygulamalarına Etkisi” isimli çalışmada deney grubunda süreç odaklı öğrenmenin kullanılmasının görsel sunuya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal bilgiler dersinde kullanılan P<sub>h</sub>DÖ’nün de görsel sunuya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sonucu ile paralellik sergilemektedir. Bu sonuçlar ışığında Milli Eğitim Bakanlığı’na aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- P<sub>h</sub>DÖ’nün bir çok katkısının yanı sıra bu çalışma ile ortaya konulan görsel sunu ve yazma eğilimlerine olumlu etkisi ve bu becerilerin geliştirilmesi için nasıl uygulamalar yapılabileceğine yönelik özel ve devlet ilköğretim okullarında hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- Öğretmenler görsel okuma becerilerinin ve yazma eğilimlerinin sadece Türkçe derslerinde geliştirilemeyeceği konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Görsel sunu becerileri ve yazma eğilimlerinin arttırılmasının esas adresi Türkçe öğretimidir. Fakat bu çalışmanın bulguları göz önüne alındığında görsel sunu becerilerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı içinde geliştirilmesi öngörülen beceriler arasında da yer alabileceği düşünülmelidir.

Araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- P<sub>h</sub>DÖ’nün diğer becerileri geliştirme etkisi araştırılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersi için P<sub>h</sub>DÖ’nün görsel okuma/görsel sunu ve yazma eğilimlerini arttırıcı programlar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kullanabileceği P<sub>h</sub>DÖ’de söz konusu becerileri arttırıcı uygulama ağırlıklı kitaplar yazılabilir.

### Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 89-96.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 3-14.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Altun, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin eriştiği, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arıcı, İ. (2002). *İlköğretim müzik dersine girecek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli müzik öğretimi hakkındaki görüşleri ile problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York: Collier Macmillan Co. Inc.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-43.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Çağmalar, Z. ve İflazoğlu, A. (2001). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. Sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *7-9 Haziran, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 12-22.
- Çiftçi, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme metodunun uygulanmasına yönelik bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, S., Meydan, A. ve Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1455/Eğitim Fakültesi Yayınları, 87.
- Ferreira, M. M. and Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills and sense of community in the classroom. *Journal of Classroom Instruction*, 47(1), 23-30.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.

- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel kuryazarlık ve görsel kuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kadioğlu, H. (2007). *Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, Ç. (2003). *Problem çözme yönteminin ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 691-707.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi uygulamalarında çoklu zekâ ile sunuş yönteminin öğrenci başarısındaki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kumar, R. and Refaei, B. (2013). Designing problem-based learning intermediate composition course. *College Teaching*, 61, 67-73.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lui, M. Horton, L., Olmanson, J. and Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new-media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research & Development*; 59, 249-265.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar), <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> adresinden 10 Ağustos tarihinde alınmıştır.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83.
- Özök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Rosinski, P. and Peeples, T. (2012). Forging rhetorical subjects: problem-based learning in the writing classroom. *Composition Studies*, 40(2), 9-32.
- Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D. T. and Shore, B. M. (2012). Students outcomes in inquiry instruction: a literature-derived inventory. *Journal of Advanced Academics*, 23(5), 05-31.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2007). Probleme dayalı öğrenmenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik aday öğretmenlerine uygulanması. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5- 7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat / Türkiye.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tatar, E. Oktay, M. ve Tüysüz, C. (2009). Kimya eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin avantaj ve dezavantajları: bir durum çalışması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Türkkan, M. ve Akış, B. (2005). Türk dil kurumunun son imla kılavuzuna göre Türkçe sözlük. İstanbul: Gendaş.

- Torp, L. ve Sage, S. (1998). Problem as possibilities problem-based learning for k-12 education. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Woods, D. R. (2012). PBL: an evaluation of the effectiveness of authentic problem-based learning (aPBL). *Chemical Engineering Education*, 46(2), 135-144.
- Van Cleaf, D. W. (1991). Action in elementary social studies. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle: Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (38-90). Ankara: Pegem A Akademi.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yew, E. H. J. & Schmidt, H. G. (2009). What Students Learn in Problem-Based Learning: a Process Analysis. *Instructional Science: an International Journal of the Learning Sciences*, 1, 07-25.
- Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim beşinci sınıflarda sosyal bilgiler öğretimi ve problem çözme yöntemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

### Extended Abstract

#### Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies

The four basic language skills are listening, reading, speaking and writing. Listening and reading serve comprehension while speaking and writing serve explanation. The teaching of these four skills is vital at schools. Even though the main outlet for teaching these skills occurs during Turkish lessons, all other subjects must contribute to the development of these skills in pupils. The use of language skills is a component of all classes. Thus, it is possible to develop these skills in the teaching of social sciences. Is it possible that the use of certain approaches can boost the development of these skills? This poser brings to minds the question, "Will it be even more possible in problem based learning, in which the students form the information in their mind by actively participating in many activities and re-examine already existing information in their minds through their own experiences".

The Ministry of National Education describes the skill of writing as "the activity through which feelings, thoughts, information and experiences are transmitted and described". The skill of writing helps students to improve their thoughts, organize and rank their information, use language effectively, and develop their comprehension, learning and communications skills. The Ministry of National Education also describes the skill of visual presentation as "the activity of explaining feelings, thoughts and information through visuals such as pictures, drawings and symbols". Visual presentation skill too, develops students' thinking and comprehension skills, meanwhile supporting their skills of logically ranking and classifying information and mentally configuring complex events, thus enhancing public presentation ability.

Problem based learning is one of the recently featured approaches in the teaching of social sciences. In problem based learning students think, seek out information and access different resources. They then evaluate the information gathered by sharing it with friends and discussing it, take notes and enter it into a report, prepare a presentation, and finally share the information using linguistic and visual elements. It is then possible to gain and permanently consolidate the mentioned four skills by showing, performing and repeating activities.

The aim of this study is to research the effects of problem based learning on the tendencies of visual presentation and writing of fifth grade students. For this reason a group was set up according to the pre test-post test model. The study group is composed of 60 fifth grade students (3 classes) from Bahçeşehir Primary School. In the study, pre-test was applied before problem based learning was implemented. After that, 3 different problem based learning processes were applied on the second, third, fourth, fifth, sixth and seventh attainment target of the "Let's Get to Know our Region" chapter, at fifth grade level, for six weeks. At the end post-tests were applied. Interrelations among those attainment targets constituted the base for the PBL activities.

Proven for its validity and reliability, the "Visual Presentation Manner Scales" prepared by Kadioğlu (2007) was used during data collection. Likewise proven for validity and reliability, the "Writing Dispositions Scale" by Piazza and Siebert (2008), translated into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used to determine writing approaches.

The SPSS program was utilized while analyzing the data collected, employing the dependent group t test technique. At the end of the statistical analyses it could be seen that, based on problem based learning implemented in social sciences classes, significant differences were manifested between students' pre and post test results on their writing tendencies and visual presentation skills. Once the arithmetic average grades on writing tendencies were tested with the independent group t test, it could be seen that there existed significant differences ( $p < 0.05$ ) between the pre and post test results of the students participating in the research ( $N=60$ ). Also, the visual presentation arithmetic averages were tested at .05 significant level by the independent group t test, and it could again be seen that there were significant differences ( $p < 0.05$ ) between the pre and post test results of the students participating in the research ( $N=60$ ). It was determined that, in social sciences classes, besides the development in problem solving and mental skills of the private school students participating in the research, their visual presentation skills developed and their writing tendency expanded. The fact that these applications supporting writing and visual presentation works are frequently used in private schools demonstrates that PBL supports the two skills.