

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ
DESTEKLİ ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN KULLANILMASININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE KARŞI
TUTUMUNA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan: Dilek Bayık

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Esen Durmuş

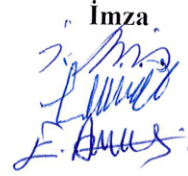
ELAZIĞ- 2016

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Dilek BAYIK'ın hazırlamış olduğu "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 02/11/2016 tarih ve 48668769/48 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 17.11.2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Yrd.Doç.Dr. İskender DÖLEK
2. Yrd.Doç.Dr. Ümmühan ÖNER
3. Yrd.Doç.Dr. Esen DURMUŞ (Danışman)

İmza


Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ danışmanlığında hazırlamış olduğum **“İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Karşı Tutumlarına Olan Etkisi”** adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Dilek BAYIK

/ /2016

ÖNSÖZ

Araştırmanın planlanmasından yazımına kadar, her aşamasında engin görüş, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, sürekli olarak yardım ve desteğini gördüğüm tez danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ'a** içtenlikle teşekkür ederim.

Tez konumun belirlenmesinde bana yardımcı olan, **Yrd. Doç. Dr. Ümmühan ÖNER'E** çok teşekkür ederim.

Bunula birlikte araştırmanın başından sonuna kadar her aşamasında bana yardımcı olan ve hiçbir konuda benden yardım ve desteğini esirgemeyen **Kenan BAŞ'a** sonsuz teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana destek olan, aileme, eşime ve zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım kızlarım **Melis Sude** ve **Ecrin Zülal'a** sonsuz teşekkür ederim.

Dilek BAYIK

Elazığ 2016

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi

Dilek BAYIK

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Elazığ, 2016, Sayfa+....

Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi “Ülkemizin kaynakları” ünitesinde yer alan konuların öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmak ve teknik ile ilgili yapılan uygulamalara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir.

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Elazığ merkezde yer alan Mustafa Kemal ortaokulunda bulunan altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışma karma (mixed) araştırma niteliğinde olup, hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken, nitel boyutta ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada bir deney (n=23) bir de kontrol (n=21) grubu bulunmaktadır. Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniği ile işlenirken, kontrol grubunda dersler programa dayalı öğretim yöntem ve teknikler yoluyla işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hem parametrik testlerden hem de non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin nicel boyutları SPSS 17.00 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular üzerinde doğru analiz yapabilmek amacıyla verilerin normal bir dağılım sergileyip-sergilemediğini kontrol etmek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte Varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden: Bağımlı Örneklemeler (Paired Samples Statistics) T-Testi, Bağımsız Örneklemeler Independent T- Testi ve One Way ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Varyansların normal bir dağılım sergilemediği durumlarda ise bu testlerin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli sıralar testi, Kruskal-Wallis-H gibi testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır. İstatistiksel sonuçların değerlendirilmesinde $P < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubu son test akademik puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları açısından ise gruplar arasında bir farklılığın olduğu sonucuna **ulaşılammıştır**. Nitel verilerin analizinde ise NVIVO 9 programı kullanılarak yorumlar yapılmıştır. Öğrencilere yöneltilen 6 açık uçlu soru sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok *Bilgilerin Kalıcılığı*, *Eğlence*, *Sosyalleşme*, *Sorumluluk* ve *Etkileşim* kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Zihin Haritaları, İşbirlikli Öğrenme

ABSTRACT

Master Thesis

In Social Sciences Class-6 The Effect of Utilizing the Mind Mapping Technique Based on Cooperative Learning Method on Students' Academic Achievement and Attitudes toward Classes

Firat University

Institute of Educational Sciences

Social Sciences and the Turkish Education Department

Social Studies Education Division

Elazığ, 2016

The purpose of this study is to investigate the effect of utilizing the mind mapping technique based on cooperative learning method on students' academic achievement and attitudes toward classes in teaching the subjects found in the "Our country's resources" chapter of the secondary school's sixth-grade social studies class, and to determine the views of the students related to implementation of the technique.

The study carried on sixth grade student of Mustafa Kemal Secondary School located in central Elazığ in the spring semester of 2015-2016 school-years. The study is in the form of mixed research, and both quantitative and qualitative data has been utilized. While a quasi-experimental design with pretest-posttest control group being used in the quantitative aspects of the study, in the qualitative aspect of the study the interview technique has been utilized. In the study there is an experiment (n=23) and a control (n=21) group is present. While courses in the experimental group held with the mind map technique, in the control group the courses held through programs based on teaching methods and techniques. In the study, achievement test, attitude scale and interview form have been utilized as data collecting tools. In the analysis of data obtained from study both parametric tests and non-parametric tests have been used. In the analysis of data obtained from the study, quantitative aspects of the data obtained from the study results have been analyzed by SPSS 17.00 software. In order to make accurate analysis on the obtained findings, for checking whether the data shows a normal data distribution or not, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test have been

applied. In the meantime, in cases where the homogeneous distribution of variance shown, among the parametric tests: Paired Samples Statistics' T-Test, Independent Samples T-test and One Way ANOVA test have been used, and in cases where the homogeneous distribution of variance was not present, tests such like Mann-Whitney U test, Wilcoxon signed-rank tests, Kruskal-Wallis-H which are corresponding nonparametric tests of above have been used.

In the analysis of data, the arithmetic mean (X), standard deviation (SD) and frequency and percentage values have been taken into account. In the evaluation of the statistical results, $P^* < 0.50$ significance level has been taken into account. According to the findings as a result of the study, in terms of posttest academic average scores of control group and the experiment group, statistically, a significant difference in favor of the experimental group has been found. In terms of attitudes towards social studies course of the student, it has not concluded that there is a difference in between the groups. In the analysis of qualitative data, reviews have been made by using NVIVO 9 software. According to the findings as a result of 6 open-ended questions posed to students, it was seen that they were mostly emphasizing memorability of Information, entertainment, socialization, responsibility and Interaction categories.

Key words: Social Studies, Mind Maps, Cooperative Learning

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Problemi:.....	4
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. ZİHİN HARİTASI.....	8
2.1. Zihin Haritası Nedir?	15
2.2. Zihin Haritası'nın Tarihsel süreci	18
2.3. Zihin Haritası'nın Dayandığı Temel Esaslar	19
2.4. Zihin Haritaları Hazırlamanın Önemli 3 Kuralı	21
2.5. Zihin Haritası Hazırlanmasının Kuralları	21
2.5.1. Teknik kuralları.....	22
2.5.2. Sayfa Düzeni.....	25
2.6. Zihin Haritası'nın Gözden Geçirilmesi.....	25
2.7. Zihin Haritası Oluştururken Dikkat Edilmesi Gereken 10 Tavsiye.....	26
2.8. Zihin Haritasının Kullanım Alanları.....	28
2.9. Grupla Zihin Haritası Oluşturma	31

2.10. Zihin Haritaları'nda Dört Tehlike Alanı	33
2.11. Zihin Haritaları'nın Faydaları	34
2.16. Zihin Haritaları'nın Dezavantajları	38
2.14. Bilgisayar Destekli Zihin Haritaları	39
2.14.1. Bilgisayarlı ve Geleneksel Olarak Hazırlanan Zihin Haritaları	39
2.14.1.1. Toplantılar	40
2.14.1.2. Beyin Fırtınası	40
2.14.1.3. Strateji Geliştirme	40
2.14.1.4. Proje Yönetimi	40
2.14.1.5. Performans Değerlendirme	41
2.14.1.6. İşbirliği –Ekip Çalışması	41
2.14.1.7. Yaşam Yönetimi	41
2.15. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.16. Zihin Haritası Tekniğine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	48
2.17. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	54
2.17.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri	58
2.17.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	65
2.17.2.1. Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri Tekniği	66
2.17.2.2. Takım- Oyun – Turnuva (TOT)	68
2.17.2. 3. Ayrılıp – Birleştirme Tekniği (Jigsaw)	69
2.17.2.4. Takım Destekli Bireyselleştirme	71
2.17.2.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)	72
2.17.2.6. Birleştirme 2 Tekniği	74
2.17.2.7.Karşılıklı Sorgulama	74
2.17.3.İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları	76
2.17.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dezavantajları	78
2.17.5. İşbirlikli Öğretim İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	78
2.17.6. Sosyal Bilgiler, Zihin Haritası ve İşbirlikçi Öğrenme İlişkisi	83
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	88
3. YÖNTEM	88
3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Çalışma Grubu	89

3.3. Veri Toplama Araçları	90
3.4. Başarı Testi	90
3.5. Tutum Ölçeği	91
3.6. Araştırmanın Uygulanması	93
3.6.1. Deney Grubunda Uygulama	93
3.6.2. Kontrol Grubunda Uygulama	101
3.6.3. Verilerin Analizi	101
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	103
4. BULGULAR.....	103
4.1. Başarı Testine İlişkin Analizler Ve Yorumlar	103
4.1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	103
4.1.2. Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	105
4.1.4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	108
4.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	110
4.2.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>ön tutum</i> puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	110
4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>son tutum</i> puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	114
4.3. Nitel Verilerin Çözümlemesi	120
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	133
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133
5.1. Tartışma ve Sonuç	133
KAYNAKLAR	139
EKLER	152
ÖZ GEÇMİŞ	186

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Geleneksel sınıflarla işbirlikli öğrenme sınıflarını karşılaştırarak.....	64
Tablo 2.	Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı.....	90
Tablo 3.	Ölçek derecelendirilmesinde kullanılan puan karşılıkları.....	91
Tablo 4.	Ölçek alt boyutları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları.....	91
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grupları Normallik Test Sonuçları.....	104
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Grupları Varyansların Homojenliği Sonuçları.....	104
Tablo 7.	Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Başarı Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	105
Tablo 8.	Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları.....	105
Tablo 9.	Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Betimsel İstatistik Tablosu.....	106
Tablo 10.	Deney Grubu Ön Test - Son Test Başarı Puan Ortalaması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	106
Tablo 11.	Kontrol grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları.....	107
Tablo 12.	Kontrol grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Betimsel İstatistik Tablosu.....	108
Tablo 13.	Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Bağımlı Örneklemeler (Paired Samples Statistics) T-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 14.	Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları.....	109
Tablo 15.	Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları Varyansların Homojenliği.....	109
Tablo 16.	Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları Betimsel İstatistik Tablosu.....	110
Tablo 17.	Deney ve Kontrol Grubu Son Test Independent (Bağımsız) T-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 18.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>ön tutum</i> puanları Normallik Testi Sonuçları.....	111

Tablo 19. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>ön tutum</i> puanları Varyansların Homojenliği	112
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu <i>Ön Tutum</i> (İlk Üç Boyuta İlişkin) One – Way ANOVA Sonuçları ve Yorumlar	113
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Ön Tutumlarının Kruskall-Wallis-H Testi Sonuçları	113
Tablo 22. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>son tutum</i> puanları Normallik Testi Sonuçları	114
Tablo 23. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin <i>son tutum</i> puanları Varyansların Homojenliği.....	115
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Son Tutumlarının 1-3 ve 5. Boyutuna İlişkin One – Way ANOVA Sonuçları ve Yorumlar	116
Tablo 25. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Alt Boyuta İlişkin Son Tutumlarının Kruskall-Wallis-H Testi Sonuçları	117
Tablo 26. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzdeler frekans tablosu	118
Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ön Tutumlarının Independent T-Testi Sonuçları	119
Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Son Tutumlarının Independent T-Testi Sonuçları.....	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Modelin Tasarımı.....	89
Şekil 2. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumuna	118
Şekil 3. İşbirlikli Öğrenme Metoduna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	121
Şekil 4. Zihin Haritaları Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	123
Şekil 5. Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	125
Şekil 6. Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	127
Şekil 7. Fayda Yönüne İlişkin Öğrenci Görüşleri	129
Şekil 8. Kazanım Yönüne İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	131



EKLER LİSTESİ

EK 1: Milli Eğitim İzin Belgesi	152
EK 2: Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi.....	153
EK 3: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	163
EK 4: Görüşme Formu	164
EK 5: Ünitelendirilmiş Yıllık Plan.....	165
EK 7: Uygulamaya ilişkin Resimler	166



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, genel anlamda tüm canlılarda istendik yönde davranış değiştirme ve oluşturma sürecidir. Bu tanımda, istendik davranışların, bireyin içinde bulunduğu kendi yaşantısı yoluyla yerine getirilmesi gerekir. Kişinin kendi yaşantısında davranışlarında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Eğitim, tüm öğrenmelerin gerçekleşmesiyle oluşmaktadır. Eğitim, ister okullarda planlı ve programlı bir şekilde yapılsın, isterse de gelişigüzel bir şekilde kişinin yaşamla etkileşimi sonucu gerçekleşsin yalnızca istendik yönde davranış değişikliklerinin oluşturulmasını kapsamaktadır. (Senemoğlu, 2011, s.86). Başka bir tanımda eğitim, canlıların yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan davranışların kazanılmasında aktif bir şekilde rol aldığı yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç sonucunda kişi öğrendiği davranışlarını yaşamında hayata geçirmektedir. Öğrenme süreci sonucunda bireyin davranışlarında bir değişme yaşanmış ve bu değişme somut bir ürün olarak ortaya çıkmış ve davranış gözlenebilir bir biçimde sergilenmiştir (Taşpınar, 2014, s.1).

Öğretim, öğrenmenin klavuzlanma biçimidir. Bir başka ifadeyle okullarda planlı ve kontrollü, örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Günümüz dünyasında bireyin de içinde yer aldığı öğretim ortamlarının çok çeşitlendiği bilinmektedir. Öğretimi bundan yola çıkarak şöyle tanımlayabiliriz; hazırlanmış bir program doğrultusunda planlanan, uygulanan ve değerlendirilen, amacı bireyin etkin öğrenmesini sağlamak olan çoğunlukla ders vb. uygulamalarla sınırlı olan etkinliklerdir (Taşpınar,2010, s.5).

Öğretim ortamlarında, insanlarda kalıcı davranış değişiklikleri oluşturmak için birçok teknik kullanılmaktadır. Bunlardan en önemlisi, son zamanlarda önemi gittikçe artan “Zihin Haritaları” tekniğidir. Zihin haritaları bazı kaynaklarda “Akıl Haritası” olarak da ifade edilmektedir. Zihin haritaları, düşünen ve plan yapan her insan için daha akıllıca ve daha hızlı faaliyet göstermek amacıyla geliştirilmiştir. Zihin haritaları (Akıl Haritaları) anahtar sözcükler ve anahtar görüntüler kullanarak bir kağıt üzerinde, bilgiyi saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etme tekniğidir.

Zihin haritası tekniği, başlangıcı olarak 1950’li yıllarda Rogers Sperry ve arkadaşlarının beyin üzerine yaptıkları çalışmaları kabul edilmektedir (Aktrn. şeyihoğlu, Akbaş, Kartal, 2012, s.64). Bu teknik beynin iki yarısının da (sağ ve sol) farklı işlevler üstlendiğini dikkate almaktadır. Dr. Sperry (1968) beyne ait olan “düşünme zarının” yani beyni korumakla görevli olan bu zar (Korteksin), kortikal beceriler olarak adlandırılmış ve bir dizi zihinsel işlevini yerine getiren iki büyük yarım küreye bölündüğünü belirtmiştir. Bu yarım küreler şu şekildedir:

- **Sol Beyin:** Bu kısım, sözel, mantıksal ve analitik düşünme becerileriyle ilgilidir. Nesnelere, sözel ifadelerin, okumanın, yazmanın, aritmetik ve sembolik çıkarımların isimlendirilip yazılmasıyla ilgilidir. Beynin bu kısmı, nesnelere siyah beyaz görmeye birlikte doğrusaldır ve nesnelere “birincil, ikincil vb.” gibi sıralamayı tercih eder.
- **Sağ Beyin:** Beynin bu kısmı görüntüleri kullanarak çalışır ve duygular, şekiller, modeller, renkler, ritim, algısal ve sezgisel bilgilerle ilgilenmek konusunda işe yaramaktadır. Sağ beyin, sol beyinden farklı olarak doğrusal ve sıralı olmayan bir şekilde bilgileri süratle işler. Gestalt düşünmenin bir özelliği olarak bütüncül düşünür, resme bütün bir şekilde bakar ve parçaları bütüne ait olduklarından aralarındaki ilişkileri saptamaya çalışır. Bu kısım daha çok yaratıcı düşünme ve hayal etmeyle ilgilidir (Açıkalmaz, Telkenar, 2015, s.107).

Bütüner (2006), beynin bu iki yarım küresinin uyum içinde çalışarak eski bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilenlerin daha kalıcı hale geldiğini açıklamakta, özellikle sözel ifadelerin görsellerle anlatıldığında öğrencilerin bildiklerinin ve öğrendiklerinin hafızada uzun süre kaldığını ifade etmiştir (şeyihoğlu, Akbaş, Kartal, 2012, s.65). Buzan’a (2006) göre zihin haritaları eski dönemlerde kullanılan güçlü bir hafıza tekniği ile benzerlik göstermektedir. MÖ 477’ de Keos’lu Simonides adlı Yunanlı şair, “loci (yer)” adında bir hafıza geliştirme metodunu bulmuştur. Zihin haritası yıllar sonra bu metodun yeniden canlandırılmış halidir. Buzan (1989) aynı zamanda zihin haritalarını bilginin organizasyonunu, bireylerin öğrenme ortamlarında aktifliğini arttıran ve öğrenmesini sağlayan yaratıcı görsel bir not alma tekniği olarak da tanımlamıştır. Bu görsel not alma tekniği yüzyıllar öncesinden var

olduğu ilk insanların duvarlara çizdikleri resimlerden eski mısır hiyerogliflerinden büyük düşünürlerin resimlerden anlaşılmaktadır (Aydın, 2009).

Zihin haritalarının ortaya çıkışına yönelik diğer bir görüş ise, Tony Buzan'ın 1960 'lı yıllarda çeşitli üniversitelerde ders verirken öğrenme ve hatırlama teorileri üzerinde dururken, gerçek anlamda yapılan şey ile öğretilen teori arasındaki çelişkiyi anlamasıyla başlamıştır. Özellikle notların hatırlanmasında, ilişki kurmasında ve önemli noktaların vurgulanmasında yardımcı olan şeyin ne olduğu sorusunu sorması 1960'lı yıllarda zihin haritasını oluşturmasına yardımcı olmuştur (Buzan, Buzan, 2015, s.10).

Zihin (Akıl) Haritaları, anahtar sözcüklerin ve anahtar görüntülerin kullanılmasıyla bilginin saklanması, düzenlenmesi ve önem sırasına göre organize edilmesidir. Çizilen akıl haritaların her biri insan beyninin belirli bölümlerini harekete geçirecek, aynı zamanda da kişiyi yeni düşüncelere, fikirlere doğru yönelmesini sağlayacaktır. Zihin haritalarının etkinliğinin gücü, onun biçimi ve yapısında yer alır ki, bu da beyin hücrelerinin şekline benzer bir şekilde çizilmiş ve insan beyninin hızlı ve etkin bir biçimde çalışmasını sağlayacak üzere tasarlanmıştır. Zihin haritalarını, bir yaprağın damarlarına bir ağacın dallarına benzetebiliriz. Bu haritalarda aynı şekilde birbirleriyle bağlantılıdır (Buzan, 2009, s.12). Zihin haritası, anlamayı ve öğrenmeyi etkili bir şekilde kolaylaştıran önemli bir not alma tekniğidir. Bu teknik, bireylere düşündüklerini, hayallerini ve öğrenmekte zorluk çektikleri konuları öğrenmelerine yardımcı olur. Şekil ve simgelerle zihin haritaları zenginleştirildiğinde ana konunun dallara ve bunların da alt dallara ayrılmasıyla meydana gelmektedir (Yetkiner, 2011, s.28).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 6.Sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek ve uygulanan yöntemle ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile işbirlikli öğrenme yönteminde faydalanılarak zihin haritaları tekniğine uygun bir biçimde hazırlanmış materyallerle derslerin işlenmesi öğrencilerin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına olan etkisi incelenerek teknik ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulacaktır. Çalışma sonuçlarının sosyal bilgiler alanında çalışma yapan akademisyenlere, sosyal bilgiler öğretmenlerine ve sosyal bilgiler alanına ilgisi olan tüm bireylere tekniğin tanıtılması ve tekniğin diğer ünite ve konularına uygulanması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma sonucunda elde edilecek olan bulgular konu ile ilgili yapılmış olan diğer çalışmalara katkı sunacaktır.

1.3. Araştırmanın Problemi:

Bu araştırmanın başlıca temel iki problemi bulunmaktadır.

- 1) 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin işlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?
- 2) Deney grubunda yer alan 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu doğrultuda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

- a) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin **ön test** akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Deney grubunda yer alan öğrencilerin **ön test-son test** akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin **ön test-son test** akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- d) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin **son test** akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin **ön tutum** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- f) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin **son tutum** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- g) **Cinsiyet** değişkenine göre öğrencilerin **ön tutum** puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- h) **Cinsiyet** değişkenine göre öğrencilerin **son tutum** puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- i) 6.Sınıf sosyal bilgiler dersinde Ülkemizin kaynakları ünitesinin işlenmesinde zihin haritası tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sayılıları

1. Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçlarının (Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Görüşme Soruları) veri toplamada amacına hizmet edeceği varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarında sonuca etki edebilecek kontrol altına alınamayan değişkenlerin anlamlı düzeyde olmayacağı varsayılmıştır.
3. Çalışmada kullanılacak olan ölçme araçlarına öğrencilerin bilinçli bir şekilde cevap vereceği varsayılmıştır.
4. Deney ve kontrol gruplarında dersi işleyecek olan öğretmenin araştırmanın amacına uygun hareket edeceği varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini istekli bir şekilde takip edecekleri varsayılmıştır.
6. Hazırlanan zihin haritası materyallerinin kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmıştır.

7. Ölçme araçları yoluyla elde edilen sonuçların gerçeği yansıtacağı varsayılmıştır.
8. Araştırma için alan yazından elde edilen bilgilerin çalışmanın geçerliliği açısından nesnel ve yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma

1. 2015-2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında Elazığ merkez sınırları içerisinde yer alan Mustafa Kemal Ortaokulunun 6.sınıfında öğrenim gören toplam 44 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulama süresi haftalık üç ders saati olmak üzere toplam sekiz hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma 6. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin kazanımları ile sınırlıdır.
4. Araştırma zihin haritaları yoluyla yapılan öğretim etkinlikleri ile mevcut programın öngördüğü öğretim etkinlikleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarının ölçme gücü ile sınırlıdır.
6. Araştırmada kullanılan başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ile öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Deney Grubu: 6.sınıf sosyal bilgiler dersi, “*Ülkemizin Kaynakları*” ünitesinin işlenmesinde “*İşbirlikli Öğrenme Destekli Zihin Haritası*” tekniğinin uygulandığı öğrenci grubudur.

Kontrol Grubu: 6.sınıf sosyal bilgiler dersi, “*Ülkemizin Kaynakları*” ünitesinin işlenmesinde mevcut programın öngördüğü yöntem ve tekniklerin uygulandığı öğrenci grubudur.

Zihin Haritası: Kavramları ve düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmek ve bunları bir anahtar kelime ya da belli bir düşünce etrafında toplamak amacıyla oluşturulan bir diyagramdır

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek rekabet duygusu olmadan birbirinin öğrenmesine yardım eden bir öğretim yöntemidir.

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, Tarihsiz. s.8).



İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER KAVRAMI

Toplumunu oluşturan bireyler, yaşamlarında bir değişim ve karmaşık sorunlarla iç içe bulunmaktadır. Sosyal bilimlerin önemi bu noktada bireyler için bir önem arz etmektedir. Toplumda yer alan bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumun bireyden beklentileri arasındaki uyumu sağlamada, bireylere ihtiyaçları olan bilgi, beceri, değer, tutum kazandırmada sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Safran'a (2011, s.2) göre, sosyal bilimlerin ağırlıklı değişim ve sürekliliği ele alması, bireyi sosyalleştirmeyi amaçlayan eğitimde, sosyal bilimlerin önemli bir yer kazanmasını sağlamış ve eğitimin hem bir sosyal bir bilim dalı hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı haline gelmesi “ Sosyal Bilgiler” kavramını ortaya çıkarmıştır. Sosyal Bilgiler yeryüzünde oluşan, çeşitli olayları tanıtan, bu olayların meydana geliş sebeplerini açıklayan, vatandaşların sahip oldukları hak ve ödevlerinin sorumluluklarının neler olduğunu belirten, yani insanın ve içinde yaşadığı sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini açıklayan bilgilerdir (Aktrn. Oruç, Ulusoy, 2008, s.123).

Sosyal Bilgiler kavramının herkes tarafından kabul edilebilir tanımını yapmak oldukça zordur. Bunun sebebi ise sosyal bilgilerin, sosyal bilimler içinde farklı tanımlarla ifade edilen birçok disiplinden oluşmasıdır. ABD ‘ de, sosyal bilgilerin tanımı üzerinde çalışmalar yapan, Michaelies (1985), Chung ve Berry (1987), gibi eğitimciler sosyal bilgilerin tek tanımını yapmaktansa, başka kişilerce yapılan tanımları ifade etmeyi daha uygun bulmuşlardır. Yapılan tanımların sosyal bilgileri ön plana çıkaracak özelliği ise “Yurttaşlık Eğitim Programı” olarak kabul etmeleridir. Farklı olan yanı ise, yurttaşlık eğitiminde farklı görüşlere ve önceliklere sahip olmalarıdır.

- **Yurttaşlık Bilgisi İfadesi Olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal Bilgiler öğretimine ait en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminin genel amacı, öğrencilere toplumun kültürel değerlerini kazandırıp, onları iyi birer yurttaş şeklinde yetiştirmektir. Bu amaç gerçekleştirilirken, öğrencilere geçmişe ait bilgiler, olgular, toplumu oluşturan temel kurumlar, inanç ve değerler öğretilmeye çalışılır.

- **Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşım daha çok “konu alanı merkezli” programlarda kullanılır. Amaç, topluma yararlı iyi birer yurttaş yetiştirmek ise de en önemli amaç ise, sosyal bilimlere ait bilgi ve becerileri kazandırmaktır.
- **Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler:** Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminin amacı; öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal problemlerini tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Bu yaklaşımdan hareketle dersin içeriği sadece, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi geleneksel konularla sınırlı değildir. Modern dünyanın problemleri, yerel, ulusal ve evrensel ölçülerde öğretim süreçlerinde ele alınan temel konulardır (Aktrn: Öztürk, Otluoğlu, 2011, s. 5-6).

Erden (Tarihsiz, s.8) bu tanımlardan hareketle sosyal bilgilerin tanımını şu şekilde yapmıştır: Sosyal bilgiler, bireyleri topluma yararlı, iyi ve sorumluluk bilincinde vatandaş yetiştirmek hedefiyle sosyal bilimlerdeki disiplinlerden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplum hayatıyla ilgili ihtiyaç duyulan temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel İlkeler

Sosyal Bilgilerin en temel amaçları arasında bireyleri topluma uyumlu bireyler haline getirmek, devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmek gibi unsurlar sayılabilir. Sosyal bilgiler öğretiminin tanımlarında bazı önemli hususlara vurgu yapıldığı gibi bir takım vazgeçilmez özelliklere de sahiptir. Bu özellikler sosyal bilgiler öğretiminin temel unsurları olup programın ana temasını oluşturmaktadır. Bunlar:

- Etkili Vatandaşlık
- Kültürleme
- Yöntem
- Zaman

- **Etkili Vatandaşlık:** Ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerinin temel amacı, mevcut yönetim rejimlerinin devamını sağlayacak kişiler yetiştirmektir. Bu sebeple bilinçli vatandaş yetiştirmek, ülkelerin eğitim sistemlerinin temel politikası olmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek için bazen tek disiplinli anlayışla Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık bilgisi şeklinde ayrı ayrı dersler olarak bazen ise, çok disiplinli ve disiplinler arası anlayışta sosyal bilgiler dersi olarak gerçekleştirilir. Sosyal Bilgiler'in tanımı yapılırken vurgulanan temel nokta, etkili vatandaş kavramına değinilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ülkemizde vatandaşlık eğitimi doğrultusunda ilköğretim okullarında okutulmakta olan "Hayat Bilgisi" dersinin toplumsal boyutunun devamı niteliğindedir.
- **Kültürleme:** Toplum kendini oluşturan her bireye var olan kültürünü tanıtır ve kültürünü ileriye götürmeyi amaçlar. Yani toplumlar bir yandan genç üyelerini topluma ayak uydurmasını sağlamak için çaba gösterirken bir yandan da bu değerleri yaşatacak bireyleri yetiştirmeyi amaçlar. Toplumdaki değerlerin yaşatılması iki şekilde iki şekilde olmaktadır. Birincisi, bu değerlere sıkı sıkıya bağlı kalınarak aktarılması ve yaşanması, diğeri de özü değiştirilmeden ancak içinde yaşanan çağın gerekleri de göz ardı edilmeden, eleştirilerek ve geliştirilerek kültürel değerlerin ayakta tutulmasıdır. (Safran, 2011, s.5-6).
- **Yöntem:** Sosyal Bilgiler programında, bilinçli vatandaş yetiştirmek için ihtiyaç duyulan bilgilerin, kanıtlanmış, bilimsel yollarla kazanılmış ve geçerliliği olan bilgiler olması gerekmektedir. Bu bilgilerin elde edilmesinde ve öğrencilere aktarılmasında, bilimsel yolların kullanılması gerekir. Bu nedenle sosyal bilgilere ait yöntem ve teknikler, önemli hale gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde, sosyal bilim çalışmalarında kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılması aynı zamanda işlenen konunun içeriğine bağlı olarak fen bilimlerinde kullanılan deneysel yöntemlere de başvurulması, sosyal bilgiler eğitiminin bir çeşitliliğidir.

- **Zaman (Geçmiş – Bugün – Gelecek):** Kùltür, bir toplumun tarihsel süreci içinde oluşturduğu kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi- manevi özelliklerin bütününe denir. Kùltür, toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan ayırır. Toplumun kendine has yaşayış ve düşünüş tarzı olarak da ifade edilebilir. Kùltür geçmişin bir ürünüdür, bu nedenle bireylere kùltürlerini kazandırmadan önce geçmişlerini öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bireyler geçmişlerini öğrenirken, geçmişte yaşanmış olayları, bu olaylardan çıkardıkları dersleri, bireylerin geçmişteki eserlerini, insan davranışlarını, beşeri faaliyetlerin insan davranışları üzerindeki dağılımlarını da kavrarlar. Kùltürlenmiş birey, kazandığı bu değerleri gelecek kuşaklara aktarma görev ve sorumluluğundadır. Yani toplumu oluşturan bireyler, kùltürlerini geçmişle öğrenir ve yarına aktarırlar (Safran, 2011, s.7).

1.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜREÇLERİ

Dünya’ da Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Sosyal Bilgiler öğretiminin başlangıç tarihi ve yeri kesin olarak bilinmemekle birlikte, tarihsel süreç içerisinde hem fen bilimleri hem de sosyal bilimleri var olduğu ifade edilebilir. Doğal ve toplumsal bir varlık olan insan, yaşamını daha anlamlı hale getirmek için bir yandan doğayı anlamaya, onun gizli yönlerini keşfetmeye çalışırken, diğer yandan etkileşimde bulunduğu bireylerde anlaşmazlık içerisinde girmeden yaşamın yollarını bulma çabası içerisinde olmuştur. Bu çabaları, hem fen bilimleri hem de sosyal bilimleri doğuşunu sağlamıştır. Eski dönemlerde eğitim kurumlarında okutulan; Tarih (Çin, İsrail, Roma), Coğrafya (Roma), Yurttaşlık (İsrail) ve Hukuk (Roma) dersleri, sosyal bilimleri ortaya çıkmasını sağlamıştır. Orta çağa damgasını vuran din olgusu, sosyal bilimleri de dini bir içerik kazanmasını sağlamıştır. Yeni ve yakın çağlarda görülen Rönesans ve Reformun etkisiyle sosyal bilimlerdeki dinin etkisi azalmaya başlamıştır. İlk ve orta dereceli okullarda sosyal bilgiler adı altında bir ders olarak okutulmasını Fransız düşünür Condorcet dile getirmiştir (Aktrn. Safran, 2011, s.10).

Bilgili'ye (2008) göre, sosyal bilgiler içerisinde yer alan konular, büyük medeniyetler kurulmasına katkı sağlayan Antik Yunan ve Roma gibi batı toplumlarında, ilköğretilerden itibaren okutulmuştur. Herodotus, Thukydidos, Aristo, Eflatun gibi önemli düşünürler, öğrencilere birer öğretmen gibi dersler vermişlerdir. Köklü bir medeniyete sahip olan Çin'de tarih derslerine yer verilmiştir. Selçukludaki Nizamiye medreseleri ve bunu takiben Türk-İslam devletleri ve Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler konularına (Tarih- Coğrafya) yer verilmiştir. 13.yy'dan itibaren Avrupa'da da Paris, Bologna, Oxford gibi okullar da bu derslere yer verilmiştir (Kılıçoğlu, 2009, s.7).

Barth (1991) ve Erden (tarihsiz) , ABD ' de sosyal bilgiler eğitiminin 1800'lü yılların sonları ve XX. yüzyılın başlarında gerçekleşen, sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda köklü değişimlerin getirdiği problemlere çözüm bulma kaygısından doğduğunu dile getirmişlerdir. Yine Barth'e (1991) göre, sanayi inkılabı gerçekleşmeden önce, ABD'de halk çoğunlukla kırsal alanlarda yaşıyordu. Bu devrimin ortaya çıkardığı endüstrileşme ve teknolojik gelişmeler Amerika'yı kırsal kentten, bir kent toplumu haline getirdi. Kent yaşamı insanların yaşamlarında olumlu gelişmeler oluştururken aynı zamanda birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden en önemlisi, etnik ve dinsel çatışmaların olmasıdır. Bu çatışmaları önlemek için de Amerika içerisinde yaşayan insanlara, başka kültürden olan insanlarla birlikte yaşayabilme, işbirliği içerisinde problem çözme ve ortak karar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve değerlerin öğretilmesi gerekiyordu. Bu durum ABD, eğitim uzmanlarının yeni bir vatandaşlık eğitim programı geliştirme ihtiyacıyla karşı karşıya getirmiştir. Yani ortaya çıkan bu yeni gelişme ülkede bir eğitim reformu yapılmasını gerekli kılıyordu (Öztürk, Otluoğlu, 2011, s. 13).

Moffatt (1957) ve Karagözlü (1966) ve Erden (tarihsiz), Sosyal Bilgiler kavramını Milli Eğitim derneğinin orta dereceli okulu yeniden teşkilatlandırma komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından 1916 yılında kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Komite bu terimi, "Mevzuu doğrudan doğruya insan cemiyetinin teşkilatına ve tekamülüne ve bu içtimai birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair olan bilgiler Sosyal Bilgiler' dir" diye tarif etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretiminin eğitim kurumlarına bir konu alanı olarak ya da ders olarak girmesi, ABD' de 20.yy'ın

başlarında sosyal hayatın karışıklığı, toplumsal değişmeler ve çatışmaların artmasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Bu öğretimin bir konu alanı olarak eğitim programlarında yer alması, ilerlemecilik akımının “demokratik bir toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. Yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler, 1930’lu ve 1940’lı yıllarda sosyal bilgiler programının gerçekleşmesi için gayret göstermişlerdir. Sosyal bilgiler programı, 1940’lı ve 1950’li yıllarda tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır (Kılıçoğlu, 2009, s.7-8).

1940’lı yıllardan 1970’li yıllarına kadar sosyal bilgiler dersine ağır eleştiriler yapıldı ve bunların sonucunda “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında bir reform hareketi başlatıldı. Bu hareketin gelişiminde Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisi büyüktür. Bu hareket sonucunda sosyal bilgiler dersinde tarih, coğrafya bilgilerin yanı sıra sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji gibi bilimlere ağırlık verildi. Kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı benimsendi. Geleneksel tümdengelim yaklaşımı ile anlatım yönteminin yerini tümevarım ve araştırma yöntemleri almıştır. Bu yaklaşım 1980’ li yıllarda başarısız bulunarak terk edildi ve yeniden geleneksel yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır (Aktrn. Öztürk, Otluoğlu, s.14).

Sosyal bilgiler dersi, ABD’nin dışında Türkiye, Japonya, Güney Kore, Kanada gibi ülkelerde de görmek mümkündür. Bazı ülkelerde ise sosyal bilgiler ders yerine tek tek disiplin olarak, tarih, coğrafya, vatandaşlık dersleri olarak ayrı ayrı okutulmaktadır. Buna en güzel örnek İngiltere verilebilir. İngiltere’ de sosyal bilgiler içerisindeki tarih ve coğrafya dersleri ilköğretimin ilk yıllarından itibaren ayrı olarak okutulmaktadır. Bu anlayış İngiltere dışında Lüksemburg ve Danimarkada da görülmektedir (Safran, 2011, s.11).

- **Türkiye’ de Sosyal Bilgiler Öğretimi’nin Gelişimi**

Sönmez’ e (2005), göre Sosyal bilgiler dersinin eğitim kurumlarında okutulmasının temel amacı olarak, devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmek olarak görülebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitim programları, kişinin içerisinde bulunduğu yönetim sisteminin talepleri doğrultusunda demokratik, totaliter ya da sosyalist

yönetimlerin izlerini taşır. Akyüz' e (2005), göre ise sosyal bilgiler eğitim programının ülkemizdeki başlangıcı, İslamiyet'in kabulünden öncesine dayandırılabilir. Sosyal Bilgiler dersinin en temel amacı bireyi toplumsallaştırmak ve topluma uyumunu sağlamaktır. Bu bağlamda Türkler, Müslüman olmadan önceki dönemlerde bireylerin sosyalleştirilmesinde toplumun töresinin önemli bir rol oynayacağı düşüncesi, bu dersin temellerinin çok eski dönemlere dayandırıldığına kanıtı olarak söylenebilir. Akyüz ve Sönmez'e (2005) göre bireyin içinde yer aldığı toplumsal kuralların öğretilmesinde törenin etkisi, Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte yerini, din ağırlıklı bir sosyal bilgiler anlayışına bırakmıştır. Bu anlayış uzun süre sürmüş, Cumhuriyet rejimi kurulduktan ve devrimler yapıldıktan sonra laik anlayışa dayalı bir sosyal bilgiler eğitimi verilmeye başlanmıştır (Safran, 2011, s. 12).

Safran' a (2008) göre, sosyal bilgiler kapsamına giren dersler ilk olarak sultan II. Abdülhamit döneminde, (1876-1909) Maarif Nezareti'ne bağlı, usul' i cedide uygun eğitim öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan iptidailerin programlarında yer almıştır. Tüm okullar için 1914' te yayınlanan programda yalnızca Muhtasar Tarih'i Osmani dersi bulunmaktaydı. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati kanunuyla Tarih ve Coğrafya derslerinden başka Malumat'ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye ilköğretim programında yer almıştır. Bilgili' e (2008) göre Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni kurulan Türk devletinin rejiminin genç kuşaklara aktarmak, toplumun önemli değerlerini benimsemiş, fikir ve vicdan olarak özgür bireyler yetiştirmek amacıyla 1926 yılından itibaren hazırlanan programlara, Tarih, Coğrafya, Yurt bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu dersler, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 yılında düzenlenen programlarda tek disiplin anlayışına göre okutulmuştur (Kılıçoğlu, 2009, s.9).

Cumhuriyet döneminde, geçerli olan daha önceki programlar gibi 1968 ilkokul programı da İlerlemecilik akımının izlerini taşır. Bu akımın anlayışına göre okul, demokratik hayatı yansıtır. Öğrenciler bu demokratik hayat içinde ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları öğrenirler. Toplumlar ve içerisindeki gerçekler sürekli olarak değişmektedir. Bireylerin bu değişimlere uyum sağlamaları için problem çözme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kavramaları gerekir. Aynı zamanda okul içerisinde

öğrencilere işbirlikli davranışlar kendini kontrol etme becerilerini kazandıracak yaşantılar da düzenlenmelidir (Aktrn. Öztürk, Otluoğlu, 2011, s.17). İlerlemecilik akımının Türkiye' ye girişinde öncülük eden bilim adamı John Dewey, 1920'lerde Türkiye' ye gelip eğitim kurumlarını incelemiş ve hazırladığı raporla Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sisteminin oluşumunda ve ilerlemeciliğin Türkiye 'ye gelmesinde önemli rol oynamıştır. Nitekim bu dönemde dile getirdiği görüşler, fikirler birçok eğitimci yazar tarafından da savunulmuş. Bu nedenle 1968 eğitim programı Türkiye' de yıllardan beri bilinen, fakat çeşitli sebeplerden dolayı uygulanamayan ilkelere dayanmaktadır (Öztürk, Otluoğlu, 2011, s.17).

Disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Sosyal Bilgiler, Türkiye' de ilk olarak 1960'lı yıllarda benimsenmeye başlanılmıştır. 1962 programında ilkokulun amacı “Kişi, insanlı münasebet, ekonomik ve toplumsal hayat” yönlerini benimsemiş tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ile birleştirilerek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin adı Sosyal Bilgiler olarak değiştirilmiştir. 1962 ve 1968 yıllarındaki bu gelişme, ABD 'deki “ Yeni Sosyal Bilgiler” reform hareketlerinden etkilenildiğini göstermektedir (Erden, Tarihsiz, s.8).

2. ZİHİN HARİTASI

2.1. Zihin Haritası Nedir?

Buzan'a göre (2015,s.31) zihin haritası, genişleyen veya yayılan düşüncenin bir gösterim şekli olup zihnin içinde neler olduğunu aktaran ya da yansıtan bir aynadır. Yayılan düşünme, merkeze bağlı olarak yayılan veya çağrışımsal düşünmenin merkeze bağlı süreçlerini ifade etmektedir. Bu düşünme tarzı, beynin yapısını ve görevlerini ortaya koymaktadır. Zihin haritası bu düşünce tarzının dışı vurmuş halidir ve beynin ulaşabileceği en yüksek düşünme gücüne erişimini sağlamaktadır (Buzan, Buzan,2015.s.25).

Zihin haritası, anahtar sözcükler vasıtasıyla var olan bilgilerin saklanması, düzenlenmesi ve bu bilgilerin organize edilmesi tekniğidir (Fidan, 2012,s.3-4). Bu haritalar şeklen, bir ağacın dallarına, bir yaprağın damarlarına ya da insan beynindeki hücre yapılarına benzetilebilir. Bundan dolayı bir bütünlük içerisinde olmaları, var olan

zihinsel süreçlere uygunluğu ve beynimizin çalışma şekliyle ilgili, önemli bir düşünme aracı olarak da tanımlanabilir (Şen, 2012,s.34).

Zihin haritaları, öğrencilerin öğrenmek istedikleri bir konuda bu konunun can alıcı noktalarını nasıl öğreneceklerini ve öğrendiklerini anlamlı bir biçimde nasıl ortaya koyacaklarıyla ilişkili yeteneklerini geliştirmeye çalışan önemli bir tekniktir. Bu haritalar önemli noktalar ve kavramlar için gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından oluşturulmuş birtakım görsel çizimlerdir (Kahveci, 2004,s.45). Bu görsel çizimler sayesinde, merkezde yer alan kavram etrafında yer alan alt kavramlar ve yine bu kavramlarla ilgili diğer kavramlar şekille gösterilir. Bu teknik sayesinde öğrenciler temel konuyla ilgili olan diğer kavramları da bir bütünlük içerisinde öğrenir ve bilgileri organize ederler.

Zihin Haritaları, bilgi topluluklarının bir düzen içerisinde görülebilmesi ve gözle görülebilir halde sunulması için oluşturulan haritalardır. Bu haritalar genel olarak, bir konu hakkında çok sayıda ileri sürülen fikirlerden ve konuyla ilgili unsurların renkli kalemlele değişime açık bir şekilde bir şemada sunumunu sağlayan özelliklerden meydana gelmektedir. Buzan, bu haritalarda kullanılan, sistem, görüntü, kelime, sayı, mantık, beceri, ritm gibi unsurların bir arada kullanıldıklarını ve bu durumun da bireylerin yaratıcılıklarını arttırdığını savunmuştur (Yumuşak, 2013,s.1). Kişiler bu yaratıcılıklarını kullanarak bu haritalar vasıtasıyla konuyu ilgilendiren merkezi bir şekil, anahtar kelimeler, kodlar ve semboller ile daha iyi bir öğrenme sağlarlar (Balım, Aydın, Evrekli,2006,s.2).Bir başka tanımla, bu haritalar dikkat çekici olmasının yanında kısa sürede yapılan akılda kalıcılığı yüksek özel bir not alma tekniği olarak da ifade edilebilir (Brinkmann, 2007,s.1). Özel bir not alma tekniği olduğu için geleneksel notlardan belirgin farklılıkları vardır. Bu farklılıklar şöyle sıralanabilir ;zihin haritasında,ana noktaların merkezde yer aldığı, ilgili olan kısımların ise dallar şeklinde uzanan kısımlarda olduğu ve her dalda yer alan bilginin bir anahtar kelime,sembol ya da koddan oluştuğu, uzun bir kelime ya da deyimden oluşmadığı, tek bir kelimenin, olgunun anlatılmak istenen düşünceleri özetlediği şeklinde ifade edilebilir. Bu haritaların, geleneksel notlardan ayrılan en önemli farklılığı ise şekillerin kullanılmasıdır. Zihin haritalarının merkezinde, sıklıkla bir şekil kullanılmaktadır. Bunun nedeni ise merkezde yer alan bu şeklin birçok şeyi anlatmasıdır. Aynı zamanda

bu haritalardaki dalların boyutundaki farklılıklar ve ilgili kelimeler konu bütünlüğünü sağlamaktadır. Yine önemi bir farklılık renklerin kullanılmasıdır, geleneksel notlarda çok fazla renk kullanılmaz ve dikkat çekici değildir. Oysa bu haritalarda renklerin kullanımı önemlidir, hatta her bir dal için farklı bir rengin kullanılması dikkat çekiciliği artırır (Bütüner, Gür, 2008,s.2).

Budd, zihin haritalarının, geleneksel notlardan farklılaşan belirgin kısımlarının olduğunu, bu haritaların merkezden çevreye yayılan noktaları dışında, her bir dal üzerinde ayırıcı bir kelimenin yer aldığını ifade etmektedir (Yetkiner,2011,s.26). Bireylerin yaratıcılıklarını kullanmalarının yanında monotonluğa izin vermeyen bu tekniğin geleneksel notlardan ayrılan başka özellikleri de vardır. Şafır, geleneksel yöntemlerle not almanın bireyin beyin yapısına aykırı olduğunu ifade etmektedir. Bu teknikle alınan notların can sıkıcı olduğunu, bireylerin önemli olan kısımlar hakkında fikir yürütmeye imkan vermediğini dile getirmektedir. Aynı zamanda zihin haritalarının, bilgileri geri getirmeyi kolaylaştırma gibi üstlendiği misyonunu, geleneksel notlar yerine getirmemektedir. Geleneksel not alma yöntemleri beynin doğal yapısına aykırı olduğu gibi dinleme becerileri üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir. Bu haritalarda resimlerin, kelimelerin, sembollerin bir arada verilmesi, düşüncelerin bir kavram çerçevesinde biçimlenmesi, öğrenilenlerin zihinde tutulmasını kolaylaştırmıştır (Yetkiner, 2011, s.43). Sonuç olarak, geleneksel not alma tekniklerinde, öğrenciler, öğretim sürecinden sıkılmakta ve bir verim alamamaktadırlar. Oysa zihin haritaları tekniğiyle işlenen derslerde öğretim ortamına adeta bir canlılık gelmekte, şekillerin, resimlerin, renkli kalemlerin ve görselliğin bol olduğu bir sınıf ortamında dersin nasıl geçtiği bile anlaşılmamaktadır. Haftalar geçse dahi, öğrenilenler uzun süre hafızada yerini korumaktadır.

Fidan'a göre (2012,s.20) Buzan, zihin haritasının geleneksel notlara göre birçok avantajını şöyle sıralamıştır:

- Zihin haritasının merkezinde ana fikir vardır ve bu fikir diğerlerine göre daha belirgindir.

- Önemli fikirler merkezde ifade edilir, daha az önemli olanlar ise dallar yardımıyla kenarlara yazılır, böylece her fikrin önem derecesi açıkça belirtilmiş olur.
- Anahtar kavramların birbirlerine yakınlıkları ve bağlantıları sayesinde aralarındaki ilişkiler hemen anlaşılabilir.
- Hatırlama ve kontrol etme daha süratli ve etkili olabilmektedir.
- Zihin haritalarının oluşum şekli, yeni bilgilerin kolaylıkla girilmesine fırsat tanır.
- Her yeni zihin haritası, birbirinden farklı olduğu için hatırlama daha kolay olmaktadır.
- Zihin haritalarının esnek olması, yaratıcılık gerektiren not alma alanlarında, beynin rahat bir biçimde yeni bağlantılar kurmasına yardım etmektedir.

2.2. Zihin Haritası'nın Tarihsel süreci

Rogers, beynin en çok gelişen bölümü Serebral Korteks üzerinde yaptığı araştırmalar bu tekniğin temeli olarak kabul edilmektedir. Sperry'nin çalışmasının ilk sonuçları, korteksin iki kısmının veya yarım küresinin, temel zihinsel fonksiyonları aralarında paylaşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Beynin sağ yarım küresinin daha çok ritim, hayal gücü, düş kurma, renk, boyut alanlarında baskın olduğu görülürken, sol yarım küre sağ yarım küreden farklı olarak zihinsel beceriler olan kelimeler, mantık, diziler, analiz, duygusallık ve sıralama becerilerinde etkindir (Buzan, Buzan, 2015, s.8). Zihin haritasının temeli olarak kabul edilen Sperry'nin çalışmalarından yola çıkan Buzan, karışık halde bulunan ve çok fazla ayrıntı içeren bilgilerin zihinde daha kolay bir şekilde yer alması için çalışmalara başlamış, 1960'lı yılların sonlarına doğru "Zihin Haritası" adı verilen tekniği geliştirmiştir (Balım, Aydın, Evrekli,2006,s.). Zihin haritası beyne ait olan tüm potansiyelleri açığa vuran güçlü bir tekniktir (Brinkmann, 2003, s.36). Beynimiz bir denge içerisinde ve bu dengede bütünü yakalamak ister; örneğin birçok kişi alışlagelmiş bir şeyi sıralarken eksik kalan noktaları beyin hemen tamamlamak ister. Bu tamamlama isteğinin nasıl oluştuğunu beyin kendisi bile anlayamaz. Başka bir ifadeyle beyin anlatılan bir hikayenin sonu verilmediğinde bu hikayenin tamamlanması için mücadele eder. Bu tür tamamlama

eğilimlerine “GESTALT TEORİSİ” adı verilir ve bu teori zihin haritasıyla birlikte kullanıldığında çok daha iyi sonuçlara ulaşılır (Buzan, Buzan, 2015, s.11). Zihin haritası tekniği düşündüğümüz şeyleri, kapsamlı bir şekilde bize sunar.

Buzan, zihin haritasını, bilginin bir düzen içerisinde oluşu, bireylerin aktif oluşunu arttıran ve öğrenmelerine yardımcı olan yaratıcı, görsel bir not alma tekniği olarak tanımlamıştır. Bahsedilen not alma metodunun geçmiş dönemlerde mevcut olduğu, ilk insanların mağara duvarlarına çizdikleri resimlerden, mısır yazılarından, önemli düşünürlerin çizdikleri resimlerden de anlaşılmaktadır (Akıncı, 2015, s.10).

Buzan, (2015, s.10) hafızanın ve anlama özelliklerinin insan beyninde aynı süreçler içerisinde olmayışını (sağ-sol beyin teorisi değil) anlaması, zihin haritalarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Özellikle 1960’larda çeşitli üniversitelerde öğrenme ve hatırlama ile ilgili dersler verirken, yapmak istediği şey ile öğrettiği teori arasındaki çelişkiyi fark etmesi notlarında ilişki kurmasına ve vurgu yapmasına yardımcı olan şeyin ne olduğunu sorgulaması zihin haritasının temelini oluşturmuştur. Beynin bilgi işleminin doğası ve beyin hücrelerinin yapısı görevleri ile serebral korteks ve dâhilerin not tutma özellikleri üzerindeki çalışmalar da zihin haritasının doğuşunu hızlandırmıştır.

Zihin haritası tekniği, son yıllarda zihnin önemli işlevlerinden olan yaratıcılık, hatırdaki tutma, etkili öğrenme ve öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında yardımcı olma gibi farklı özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu teknik beyne ait olan kısımların birlikte kullanır ve beynin çalışmasını sağlar. Bu durum zihnin hatırdaki tutma gücünü artırır (Karaçalı,2012,s.7).

2.3. Zihin Haritası’nın Dayandığı Temel Esaslar

İnsanoğlu, alışlagelmiş, tek düze fikir yürütmek yerine merkezde yer alan bir konudan hareketle kelimeler ve kodlar yardımıyla farklı açılara doğru zihnini yürütmektedir. Görselliğin önemli olduğu zihin haritasında, merkezde yer alan kavramdan başlayarak, dallara ayrılmış bir şekilde ilgili olan ayrıntıların dışarıya doğru uzanması şeklinde, beynimizin düşünme tarzı ile paralellik göstermektedir. Bir akıl haritası ile bilginin verimli bir biçimde alınması, muhafaza edilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgiye tekrardan dönülerek ondan faydalanmasının sağlanması ile,

kapasitesi sonsuz olan beynimizin algılama, muhafaza etme, analiz etme, kontrol etme, ve dışa vurum olmak üzere beş temel görevini gerçekleştirmesiyle ilişkilendirilebilir (Şen,2012,s.35).

Akıl haritaları, bilginin hiyerarşik yapıları ve basamaklarının kullanılarak bir düzen içerisine sokulmasıdır. Bu haritalarda, bilginin organize edilmesi, merkezde bir tema, resim etrafında dengeli bir bütünlük meydana getirinceye dek, özgür bir akış içerisinde sunulur. Merkezde yer alan tema ve bununla alakalı yan konular ve kavramlar, dallar yardımıyla birbirine bağlanır. Merkezdeki konuyla alakalı her bir kavramı farklı bir şekil ya da ilgili kelimeyle bağlanır. Merkezdeki konuyla ilgili ancak daha az önem arz eden kelime ya da kavramların her biri kendisiyle en ilgili daldan çıkarak zihin haritasında yer edinir (Kan, 2012,s.57).

Zihin haritaları bazı esaslara dayalı olarak oluşturulur. Bu esaslar, bu haritaların amaçlarını ve özünde yer aldığı fikirleri dile getirmektedir. Zihin haritalarının temel dayanaklarını Gelb (2002, s.90-94) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Zihin Haritaları, not tutma becerilerinin incelenmesini temel alır.
2. Zihin Haritaları, bellek psikolojisine dayanmaktadır.
3. Zihin haritaları, ağlar ve doğal sistemlerin algılanışı üzerine oturur.
4. Zihin haritaları, beynimizin doğal yapısı ve nasıl çalıştığının algılanmasına bağlıdır.
5. Zihin haritası, zihnin tam olarak ne yapmak istediğinin anlamasına bağlıdır.

Zihin haritası, bu esaslardan yola çıkarak 3 temel aşamada meydana getirilir ve bu aşamalar zihin haritasının özünü de oluşturmaktadır. Buzan ve Buzan (2015, s.32) bu unsurları şöyle sıralamaktadır:

1. Hedef konu merkezde yer alan bir şekilde ifade edilir.
2. Merkezde yer alan şekil, çevresine dallar yardımıyla ayrılır. Öncelik olarak ana temalar dallandırılır, alt konularda bu dallardan yayılır.
3. Her bir dalda anahtar bir sözcük ya da şekil kullanılır.

2.4. Zihin Haritaları Hazırlamanın Önemli 3 Kuralı

Buzan ve Buzan'a göre (2015,s.58) zihin haritalamanın 3 temel kuralı vardır:

- **Dinle:** Bu aşamada öğrenci, öğretmenini model alır ve ihtiyaç duyduğunda anlamadığı yerlerin açıklanmasını ister. Merak edilen yerlerde sorular not edilir, bir sonraki aşamada da bu sorular sorulur.
- **İşbirliği Yap:** Öğrencinin öğrenme sürecine girdiği bu aşamada, temel noktalar öğrenilir, sorularla öğrenilenler pekiştirilir ve öğrencinin öğretmene analiz ve üretimde katkıda bulunduğu bir aşamadır.
- **Ayrı!** Öğretmenin öğretmek istediği her şeyi öğrenen öğrenci, zihinsel olarak belli bir seviyeye geldikten sonra öğretmenini onurlandırdığı bir aşamadır. Öğrenci, öğretmeninden öğrendiklerini daha da geliştirerek gelecek kuşakların öğretmeni haline gelir.

2.5. Zihin Haritası Hazırlanmasının Kuralları

Buzan ve Buzan (2015,s.59) zihin haritalama kurallarının zihinsel serbestliği engellemek yerine aksine daha da artırmayı amaçladığını savunmaktadır. Buzan'a (2009) göre Zihin Haritası kuralları ikiye ayrılır:

A) Teknik

B) Sayfa Düzeni

Tekniğin Kuralları;

- Vurgular
- Çağrışımlar
- Anlaşılabilirlik
- Kişisel bir tarz

Sayfa Düzeni'nin Kuralları;

- Hiyerarşi
- Numaralandırma

2.5.1. Teknik kuralları

1. Vurgu'ya yer verin: Bir zihin haritasında kullanılan vurgu, hafıza ve yaratıcılığın ilerlemesinde başrolü üstlenmektedir. Vurgu içinde yer alan tüm unsurlar çağrışım içinde kullanılabilir, bu durumun zıttı da görülebilir. Vurguda yer alan unsurlar şunlardır:

- Mümkün oldukça merkezde bir sembole yer verin.
- Sembolleri zihin haritasının her köşesinde kullanın.
- Merkezde yer alan sembol için üç ya da daha fazla renk kullanılmalıdır.
- Zihin haritasındaki semboller ve resimler dikkat çekici bir biçimde üç boyutlu yazılarak derinlik ögesine yer verilmelidir.
- Duyuları harmanlama anlamına gelen Sinestizi'ye yer verilmelidir.
- Zihin haritasındaki kelime, resim ve simgeler farklı büyüklükte kullanılmalıdır.
- Zihin haritalamada kullanılan kelimeler, resimler, basit hareket göstergeleri kullanılarak hareket ettirilebilir.
- Zihin haritalamadaki sembolün belirginliğini arttırmak için düzenli aralıklar kullanılmalıdır. Bu durum hiyerarşi ve sıralamaya katkı eder.
- Maddelerin çevresine uygun boşluklar bırakmak, maddelerin kendisi kadar önemlidir. Bu durum da zihin haritasına bir düzen katmaktadır.

2. Çağrışımlar kullanılmalıdır: Hafıza ve yaratıcılık için önem taşıyan diğer önemli faktör çağrışımdır. Beynin dışarıdan algıladıklarını anlamlandırması için kullandığı ve bütünleştirici bir araç olan, aynı zamanda hafıza ve kavrama yetileri içinde önem arz eder.

- Zihin haritasında kullanılan oklar, bilgi parçacıklarını birbirleriyle ilişkilendirmeye yönlendirmektedir. Kullanılan oklar birden fazla yöne ve başlığa doğru olabildiği gibi bu okların büyükleri ve şekilleri, boyutları bakımından farklı olabilirler.

- Yaratıcılığın ve hafızanın gelişiminde renkler önemli bir rol oynar. Zihin haritasında kullanılan kodlama ve zihin haritasının bazı kısımlarını belirtmek amacıyla kullanılan renkler, amaçlanan bilgiye daha hızlı ulaşılmasını sağlar. Renkler aynı zamanda hafızayı geliştirir ve yaratıcılığı arttırmaktadır. Renklerin zihin haritasında kullanımı son derece önem arz eder. Zihnimiz için güçlü bir araç olan renkler, düşüncelerimizin gücünü arttıracak noktaları belirtmek, kodlamak ve öğrenme yapmamıza yardımcı olur.
 - Şifreler, zihin haritasının çeşitli kısımları arasında bağlantılar kurmaya yardımcı olmaktadır. Şifreler, genel olarak doğrulama işareti, artı, üçgen veya alt çizgi biçiminde kullanıldığı gibi daha farklı şekillerde de olabilmektedir. Zamanı daha verimli kullanmamızı sağlar.
- 3. ANLAŞILIRLIK:** Bu ilke, zihin haritasındaki verilmek istenen mesaj daha net ve anlaşılır bir biçimde verilmesini sağlayan önemli bir öğedir. Bu nedenle zihin haritasının açık ve net bir biçimde çizilmesi gerekir. Açıklık ilkesi ile çağrışım gücü ve anımsama yeteneği artar.
- Zihin haritalarında her satırda tek kelimenin kullanılması önemlidir. Çünkü her kelimenin birden fazla çağrışımı vardır. Satırlarda tek kelime kullanmak, çağrışım serbestlik sağlar, önemli olan ifadeler yok olmaz, seçeneklerin çoğu açık ve anlaşılır olur.
 - Çizgi uzunlukları, kelime uzunluklarıyla eşit tutulmalıdır, kelimelerin yakınına yazılması çağrışımı kolaylaştırır, kalan boşluklarda zihin haritasına daha fazla bilgi eklememize yardımcı olur.
 - Zihin haritalarında çizgileri birleştirmek gerekir. Bu durum zihinde yer alan düşünceleri de birbirleriyle ilişkilendirmemizi sağlar. Çizilen çizgiler değişik şekillere dönüşebilir. Bunlar; oklar, eğriler, kavisler, çemberler, üçgenler, çok yüzlü çizimlere yani beynin sonsuz kapasitesindeki herhangi bir şekle dönüşebilir.

- Zihin haritalarında çağrışımı kolaylaştırmak için merkezdeki çizgiler kalınlaştırılmalı ve canlı hale getirilmelidir. Çizgilerin kalın çizilmesi, beynimize merkezde yer alan düşüncenin önemli olduğu mesajını verir.
- Zihin haritalarında kullanılan her bir dala şekiller oluşturulabilir ve şekiller sayesinde de dalların üzerinde yer alan bilgiyi kolaylıkla hatırlayabiliriz. Beyin, çizilen çizgilerle verilen bilgileri daha kolay hatırlar.
- Zihin haritalarında yer alan resimler ve semboller açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu durum, düşüncelerin daha net olmasını sağladığı gibi, açık, kolay kavranan zihin haritası da sade, hoş ve çekici bir görünüme sahip olacaktır.
- Kağıt, yatay olarak kullanılmalıdır. Bir zihin haritası çizilirken kağıdın yatay şekilde olması kişiye özgürlük verir, haritanızı istediğiniz bir biçimde çizmemize fırsat sağlamaktadır. Dikey şekil, kişiyi sınırlar, kağıdın yatay şekilde olması zihin haritanızın okunmasını kolaylaştırır.
- Zihin haritasında çağrışımı kolaylaştıran unsurlardan bir tanesi de, haritanın düzleme olabildiğince paralel çizilmesidir. Bu durum haritanın okunmasını kolaylaştırır (Buzan ve Buzan, 2015, s.67).

4.Kişisel Bir Tarz Geliştirme

Her birey farklı ve özeldir. Kişiler, zihin haritalarını oluştururken, kendi bilgi birikimlerini ve düşünce tarzlarını ortaya koyarlar. Bir, zihin haritası oluşturulur, her yeni deneme öncekinden daha farklı, daha renkli, hayal gücü donanımlı ve daha zengin içerikli olmalıdır. Her harita, kişiyle özdeşleştiği gibi, kişinin zihinsel yeteneklerini de geliştirir. Zihin haritaları, ne kadar kişiye özgü ve öznel olarak hazırlanırsa hatırlanması da o kadar kolay olacaktır (Buzan, 2009, s.43).

2.5.2. Sayfa Düzeni

Zihin haritalarının, sayfaya yazılış şekli, yapılandırılışı ve ilerleyen zamanlarda haritaların nasıl kullanılacağı, üzerinde büyük önemi vardır.

1.Hiyerarşi: Zihin haritalarında, temel düzenleme prensipleri içerisinde yer alan, hiyerarşinin ve kategorilerin yer alması, haritanın zihinde yer tutmasında ve geri çağrılmasında büyük katkı sağlar.

2.Numaralandırma: Zihin Haritaları, bir proje hazırlama, bir konuşma metni hazırlama ya da tatil planı hazırlama gibi amaçlarla hazırlanacaksa kronolojik olarak, ya da önem derecesine göre, haritayı düzenlemek gerekir. Zihin haritalarındaki dallar, ya kişinin isteğine göre numaralandırılabilir, ya da saat, tarih gibi daha ayrıntılı olan unsurlar eklenebilir, aynı zamanda haritaya alfabenin harfleri de eklenebilir (Buzan,2009,s.44).

2.6. Zihin Haritası'nın Gözden Geçirilmesi

Zihin haritası yapılırken, belirli aralıklarla gözden geçirilmeli, eksiklikler tamamlanmalı, gereksiz ayrıntılar ayıklanarak sadeleştirilmeli ve önemli noktalar düzeltmelerle vurgulanmalıdır.

Bir saatlik öğrenme sürecinden sonra zihin haritaları:

- 10-30 dakika sonrası
- Bir gün sonra
- Bir hafta sonra
- Bir ay sonra
- Üç ay sonra
- Altı ay sonra gözden geçirilmeli

Bu tekrarlar sayesinde, oluşturulan zihin haritaları akılda daha iyi kalacak ve daha kolay hatırlanacaktır (Buzan ve Buzan,2015,s.69).

Harmin ve Toth'a (2006) göre zihin haritalarının oluşturulmasında şu sıralama takip edilmelidir (Aktrn. Şen, 2012).

- Öncelikle bir konu seçilmeli ve sayfanın ortasına merkez düşünce yazılmalıdır.
- Merkezi düşünceden dallar ayrılmalı ve bu dallarla ilişkili olan birkaç dal daha eklenerek merkezi düşünce dışı doğru geliştirilmelidir.
- Her bir dala anahtar kelimeler ya da isim, fiiller eklenmelidir. İşlenen dersin anımsanmasını kolaylaştıran kelimeler seçilmeli ve mümkünse az kelime kullanılmalıdır.
- Semboller, resimler, renkler ve diğer tüm öğeler de eklenmelidir. Zihin haritasını daha dikkat çekmek için çeşitli öğeler bir araya getirilebilir, kelimelerin boyutlarında farklılıklar yapılabilir. Mesela bazı kelimeler daha dikkat çeksin diye büyük ve kalın harflerle yazılabilir. Önemli yerlerin hatırlanması için kelimelere, onay, ünlem ya da soru işaretleri gibi basit simgeler eklenmelidir.
- Bazı önemli noktaların göz önünde bulundurmak gerekir:
 - ✓ Bilgilerin dikkat çekmesi için kâğıtta boş alan fazla miktarda bırakılmalıdır,
 - ✓ Önemli noktaları hatırlamak için harfler kalın çizilmeli, renkler canlı olmalı sözcükler vurgulanmalıdır.
 - ✓ Gerekirse düşünceleri netleştirmek ve ayrıntıları daha iyi hatırlamak için harita yeniden çizilmelidir.

2.7. Zihin Haritası Oluştururken Dikkat Edilmesi Gereken 10 Tavsiye

Buzan ve Buzan (2015,s.67-68) zihin haritalarının yapılması için izlenmesi gereken on adımı şöyle belirtmiştir:

1. **Uygun Kalem ve Kağıt Kullanılmalıdır:** Kağıt yatay pozisyonda tutulmalıdır, yatay pozisyon dikey pozisyona göre daha fazla bilgi içerir ve bireyin görüş açısına daha uygun olur. Sayfanın büyük olması önerilir ve bol miktarda renkli fosforlu kalem kullanılmalıdır.

- 2. Dallar Merkezden – Çevreye Doğru Çizilmeli ve Beyniniz Takip Edilmelidir:** Merkezde yer alan resim, beyindeki tüm çağrışımları harekete geçirmelidir. Beynin ortaya koyduğu hiyerarşi takip edilmelidir. İlk başta çok iyi bir zihin haritası ortaya konulmaya çalışılmamalıdır. Dallar özgürce oluşturulmalı, bir önceki dala geri dönülüp, yeni fikirler eklenmelidir.
- 3. Farklılıklar Belirgin Hale Getirilmelidir:** Zihin Haritalarında, merkezde yer alan dallar, ana fikri oluşturduğundan vurgulanmaları gerekir. Bu dallardaki kelimeler büyük harfle yazılmalıdır. Diğer dallardaki kelimeler, büyük ya da küçük harfle yazılabilir.
- 4. Anahtar Kelimeler ve Resimler Kullanılmalıdır:** Merkezdeki dallar üzerindeki düşünceleri, sonradan daha iyi hatırlamak için yardımcı anahtar kelimeler ve resimler çizilmelidir. Beyni, zihin haritalama esnasında canlı tutmak için, haritadaki dalların, resimlerin ve kelimelerin bir bütünlük oluşturması gerekir. Dallar, kelimelerle aynı uzunlukta çizilmelidir.
- 5. Bağlantılar Kurulmalıdır:** Zihin haritalama esnasında, zaman zaman oluşturulan haritaya, kuşbakışı incelenmeli ve dallardaki bağlantılar fark edilmeye çalışılmalıdır. Fark edilen bağlantılar, resimler, oklar, şifreler ve farklı renkler kullanılarak daha belirgin hale getirilmelidir. Farklı dallarda, aynı kelimenin ve kavramın bulunması gereksiz bir durum olmayıp, üzerinde yoğunlaşılacak düşünceye hakim olduğunun bir göstergesidir. Bu gibi kısımlar, belirgin hale getirilmelidir; çünkü düşünceler zaman zaman değiştirilebilir.
- 6. Eğlenilmelidir:** Zihin haritalamada, özgürce bir tavır takınılmalı, çağrışımlar serbest bırakılmalı ve bunlar kağıt üzerinde kişiye özgü tarzla aktarılmalıdır. Ortam, zihin haritası çizilirken, eğlenilecek bir şekilde olmalıdır.
- 7. Kopyalanmalıdır:** Zihin haritalama esnasında daha önceden yapılan zihin haritalarının resimleri, öğeleri, kopyalanabilir. İnsan beyni, kopyaladığı öğeleri, daha sonradan kişiye özgü bir şekilde tasarlayabilir.
- 8. Saçma ve Anlamsız Gelen Düşünceler Göz ardı edilmelidir:** Zihin haritalarının ilk yaratıcı aşamasında, ortaya çıkan anlamsız ve saçma fikirler bir

kenara bırakılmalıdır. Çünkü bunlardan daha sonradan yeni fikirler üretilebilir. Anlamsız ve gereksiz gelen fikirler, kurallardan uzak olandır ve genellikle büyük buluşlara sonradan dönüşürler.

9. Çalışma Ortamı (Alanı)Ayarlanmalıdır: Çalışma ortamı, zihnin en iyi çalışabileceği şekilde, olabildiğince rahat ve hoşnut edici olmalıdır. Ortamın ışıklandırılması olarak doğal ışık kullanılmalıdır. Çünkü doğal ışık, hem gözler için en rahatlatıcı olanı hem de beyne şekil, renk, çizgi ve boyutla ilgili en doğru bilgi veren önemli bir unsurdur. Ortamın yine havalandırılması gerekir, beynin temel yakıtı oksijendir, temiz hava beyne bu yakıtı sağlamakta ve algı ve zihni canlı tutmaktadır. Isı olarak da ortamın orta derecede olması gerekir, aşırı sıcaklık dikkati dağıtacaktır. Çalışma ortamının, kişinin rahat hareket edebileceği bir şekilde, masa ve sandalyenin, konforlu ve dik duruşu sağlayacak şekilde olması gerekir. İyi bir duruş, beyne giden kan miktarını artırır, algıyı canlı tutar, zihinsel ve bedensel canlılığı geliştirir. Ortamın rahat ve hoş olması, kişiyi çalışmaya daha çok sevk edecektir ve çalışma süresince dikkati canlı tutacaktır.

10. Zihin Haritası, Hatırlanacak Değerde olmalıdır: Zihin haritaları, ne kadar çok dikkat çekici, güzel, renkli olursa hatırlanması o kadar kolay olacaktır. Bu nedenle haritanın dalları, resimleri, renklendirilmeli haritaya boyut ve desen kazandırılmalıdır.

2.8. Zihin Haritasının Kullanım Alanları

Yetkiner'e göre (2011,s.35.) zihin haritası, günümüz dünyasında sadece bir derste öğretmekle sınırlı kalmayıp, diğer birçok alanda da tercih edilmiştir. Hayatın karmaşası insanların, taşıdıkları psikolojik durumlar sorunlara karşı pratik ve kolaylaştırıcı çözümler bulmalarına yardımcı olduğu için zihin haritalarından faydalanılmaktadır.

Yetkiner'e göre (2011,s.35), zihin haritaları, kullanıldığı yerlere göre incelenecek olursa aşağıdaki gibi bir sıralama yapılabilir:

- **Hedefleri Belirlerken:** Hayatımızdaki her türlü hedefleri belirlerken zihin haritalarından faydalanabiliriz. Bu günlük işlerden, uzun ya da kısa olması fark etmeden çeşitli işlerimizin hedeflerini belirlemede zihin haritalarından yararlanarak belirleyebiliriz. Öncelikle merkeze ana hedefimizi, onun etrafında da yan hedeflerimizi belirleyebiliriz. Bu şekilde, hangi alanda olursa olsun işlerimiz kolaylaşacak, sistemli hareket etmemizi sağlayacaktır.
- **Toplantı Hazırlığı Yaparken:** Toplantı yapılırken, verilmek istenen mesaj ya da anlatılmak istenen düşünceler zihin haritası yoluyla görselleştirilip daha kolay anlatılabilir.
- **Sunum Yapılmak İstendiğinde:** Sunum yapılırken, zihin haritası ile anlatılacak konular arasındaki ilişkileri anlamada, görsellik önemli yer tutar. Zihin haritalamada bu ilişkiler görselliğe dökülerek, akılda daha kalıcı bir etki oluşturması sağlanır.
- **Rapor Yapmada:** Ele alınan konu ne olursa olsun rapor hazırlarken zihin haritasından faydalanılabilir. Raporun etkililiği, zihin haritasında kullanılan görsellerden ileri gelmektedir.
- **Birleştirmede:** Zihin haritaları birbirine benzeyen unsurları, hafızada tutmada etkili olabilmektedir. Konular arası bütünlük sağlanarak ve görsellerle ifade edilerek, hatırlama kolaylaşacaktır.
- **Not Tutmada:** Anlatılmak istenen her ne ise sayfalar dolusu yazmak yerine, sadece tek bir sayfada özetlenebilir.
- **Beyin Fırtınasında:** Yaratıcılığı sağlamada beyin fırtınasının rolü büyük önem taşır. Bu teknik, zihin haritasıyla kullanıldığında etkisi de daha da artmaktadır. Beyin fırtınası ile birçok fikir ileri sürülür ve bu fikirler zihin haritası ile kaydedilir. Böylece bu iki teknik arasındaki etkileşim öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Kan'a göre (2012,s.74) zihin haritası'nın nerelerde kullanıldığına ilişkin çok farklı görüşün olduğu bilinmektedir. Bu görüşler neticesinde, zihin haritaları hem bir öğrenme

aracı hem de bir öğretim aracı olarak kullanılmakla birlikte, akademik ortamlarda ve iş yaşamında da bir sunum aracı olarak kullanıldığına dair görüşlerde dikkati çekmektedir. Zihin haritaları, sadece, öğrenme ve öğretme aracı olarak değil, yaşamın hemen her alanında kullanılabilir.

Buzan (2009), zihin haritalarının, hayatın hemen her alanında ve çeşitli amaçlar için kullanıldığını ifade etmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- **Okul Hayatında:** Okuma esnasında, bilgileri kontrol ederken, not tutarken, yaratıcı fikirler ileri sürerken, proje yaparken, ders anlatırken kullanılmaktadır.
- **İş Hayatında:** Beyin fırtınası yaparken, zaman yönetimi esnasında proje geliştirirken, ekip kurma ve sunumlar yaparken kullanılır.
- **Özel Hayatta:** Hayatta öncelikleri belirlerken, projeleri planlarken, yaşam planlamasında, alışveriş, özel olaylar planlarken, aile ilişkilerinde kullanılır.
- **Toplumsal Yaşamda:** Önemli günleri takip ederken, insanları ve yerleri hatırlamak isterken, tatilleri ve toplumsal gelişmeleri planlarken, karşılıklı iletişim esnasında bu haritalardan faydalanılır (Aktrn., Karaçalı, 2012, s.16).

Buzan ve Keene'ni zihin haritaları'nın, bu amaçlar dışında, konuşma planı hazırlarken, iletişim, öğrenilenleri öğretme amaçlarıyla da kullanılabildiğini savunmaktadırlar (Aktrn., Karaçalı, 2012,s.16).

Zihin haritaları'nın kullanım alanları şu şekilde de sıralanabilir:

- Günlük, haftalık ve aylık planları hazırlarken,
- Not tutma esnasında,
- Bir proje yaparken, bu projeye alakalı stratejiyi belirlerken,
- Kitap, konu, makale özetlerinde,
- Konu anlatımının, giriş ve sonuç kısmında
- Herhangi bir konunun sunumunu yaparken,

- Beyin fırtınası esnasında,
- Ders çalışmada ve diğer pek çok alanda kullanılır (Balım, Aydın, Evrekli, 2006).

Yaşar (2006) zihin haritaları'nın farklı alanlardaki kullanım alanlarını şu şekilde özetlemiştir:

- **Yeni Bir Konuya Geçerken:** Bir konu bitirildikten sonra, yeni bir konu öğrenilmeye çalışılırken, zihin haritaları oldukça etkili olmaktadır. Konu ve bu konunun alt dalları görsel hale getirilerek, zihnin kavraması sağlanır. Böylece hatırda kalması daha kolay olur ve bilgi kalıcı hale gelir.
- **Dil Öğrenirken:** Yabancı bir dil öğreniminde de zihin haritasının katkısı oldukça fazladır. Yeni kelimeler öğrenilirken, zihin haritaları vasıtasıyla, kelimeler, zihinde canlanabilmekte ve kağıda aktarılırken de öğrenme daha kolay olmaktadır.
- **Kitap Okuma Esnasında:** Bir kitap okumaya başlamadan önce, sayfalarını kabataslak karıştırıp, gözden geçirme, kitabın bölümleriyle ilgili bir zihin haritası çıkarmamıza yardımcı olabilmektedir. Kitabın sayfalarında ilerledikçe ve öğrenilenlerin de zihin haritasına eklenmesiyle beraber kitabı oluşturan bölümler ve bütünü arasında ilişki kurmamızı sağlar. Bu da zihin de kitapta anlatılanların kalmasını kolaylaştırır (Aktrn. Yetkiner, 2011,s.36).

2.9. Grupla Zihin Haritası Oluşturma

Zihin haritalarının grupla yapılması, gruptaki her üyenin yaratıcılığını ortaya çıkarıp, sonuçları bir araya getirdiği için heyecan verici olasılıklar sunmaktadır. Grup üyeleri, düşünme süreçlerini beyin fırtınasıyla, işe koyup zihin haritalarını oluşturmaktadırlar. Bu süreç içerisinde, grup üyelerini enerjilerini harcarlar.

Grupla zihin haritası oluşturabilmek için aşağıda belirtilen yedi adımı yerine getirmek gerekir:

1) Konu Belirlenmeli: Ele alınacak konu, açık, net bir biçimde belirlenmeli, amaçlar konulmalı ve grup üyeleri bilgilendirilmelidir.

2) Bireysel Beyin Fırtınası Yapılmalıdır: Grubu oluşturan bireyler, süratli bir şekilde zihin haritası oluşturmak, hataları düzeltmek, yeniden yapılandırmak ve de temel olan başlıkları belirlemek için en az bir saatlerini harcamalıdır.

3) Küçük Grup Tartışması Yapılmalıdır: Grup üyeleri, en az üç, en fazla beş kişiden oluşmalıdır. Her grupta yer alan üyeler, karşılıklı olarak fikir alışverişinde bulunurlar ve diğer üyelerin fikirlerini kendi zihin haritalarına eklerler. Bu aşamada da grup üyeleri belirli bir zaman diliminin yaklaşık olarak bir saatini ayırmaları gerekir. Üyelerin yaklaşımı bu aşamada çok önemlidir, olumlu ve kabul edici bir yaklaşıma sahip olunmalıdır. Fikirler ne olursa olsun, saçma, ilgisiz gibi görünse de kabul edilmelidir. Çünkü bu fikirler, sonradan derin iç görüye dönüşebilir.

4) İlk Çoklu Zihin Haritasının Yapılması: Bir sonraki aşamadaki küçük grup tartışmasını bitirdikten sonra ilk çoklu zihin haritasını yapmaya hazırdırlar. Öncelikle zihin haritasının temel taşını oluşturmak için büyük bir tahta ya da duvar boyutunda bir kağıt kullanılır. Gruptaki herkes, yazma işini yapabilir, her küçük gruptan bir kişi ya da bir yazıcı seçilir. Tepegöz yardımıyla duvara yansıtılan bir e-zihin haritası da kullanılabilir. Daha sonraki aşama da ifade edilmek istenen, düşüncenin açıklığını ve belirginliğini sağlamak için kullanılacak renklere ve şekillere karar verilir. Temel başlıklarda belirlendikten sonra tüm fikirler bir araya getirilir.

5) Kuluçka: Bekleme aşamasıdır. Grupta konuşulanların kaydedilmesi ve yeni şeylerin üretilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı kısa bir mola verilir.

6) İkinci Düzenleme ve Düzeltme Aşaması: Grubu oluşturan üyeler, öncelikle bireysel zihin haritalarını yaparlar, sonra ana dalları, değişen düşüncelerini gösteren ortak zihin haritalarını yaparlar. Oluşturdukları zihin haritalarını küçük grupta gözden geçirirler, değiştirirler, sonra da ikinci grup zihin haritasını yapar. Sonuç olarak, ortaya çıkan bu iki büyük zihin haritası birbirleriyle karşılaştırılabilir.

7) Analiz ve Karar Verme: Bu kısımda, grup üyeleri iki zihin haritasını da kullanarak önemli kararlar alır, hedef oluştururlar ve plan yaparlar (Buzan ve Buzan,2015,s.152).

Sonuç olarak grupta zihin haritası, planlar yapmak, oluşturulan projeleri uygulamak bakımından gruptaki diğer kişilerle işbirliği yapmak için önemli bir araçtır.

Bu araç, bir grubu oluşturan tüm bireylerin kapasitelerini, dinamik ve yenilikçi bir şekilde kullanmalarına fırsat sağlar. Tüm düşünceler veya görüşler zihin haritası üzerinde uygun bir biçimde kaydedilir ve yeri geldiğinde de tartışılabilir (Açıkalmaz, Telkenar, 2015, s.115).

2.10. Zihin Haritaları'nda Dört Tehlike Alanı

Zihin Haritaları yapılırken beklentilerimizin karşılanamadığı durumlar olabilir. Bu durumda neyin, nerede yanlış yapıldığına bakmak gerekir. Zihin haritası yapılırken 4 tehlike karşımıza çıkabilir:

1) Gerçek Anlamda Zihin Haritası Olmayan Zihin Haritaları Yapmak:

Zihin haritaları, aydınlatıcı düşünmenin temel prensiplerini taşımalıdır. Her bir düşünce kendi başına bırakılmış, diğerleriyle bağlantısız olamaz. Dallar arasında dinamik bir bağlantı olmalı ve beyni yeni düşünceler yaratmaya sevk etmelidir (Buzan,2009,s.45).

Süreç Haritaları, Balık Kılıcı, Kavram Haritaları ve Akış Şeması gibi Zihin Haritası gibi görünen bir çok şema vardır. Bu şemalar, ilk etapta zihin haritası gibi görünen, ancak zihin haritası kurallarını tam olarak kavrayamamış kişiler tarafından yapılmaktadır. Bu şemalar, zihin haritasına benzer gibi görünseler de zihin haritalamanın temel ilkelerine bağlı gibi dururlar, ancak aralarında bir takım farklılıklar vardır, bunlar sıradan ve tek düzedirler. Tüm fikirler aynı seviyede ve birbirinden bağımsızdırlar (Buzan, Buzan,2015,s.71).

2) Zihin Haritalarında Tek sözcük Yerine Uzun İfadelerin Kullanılması:

Tek sözcüğün kullanılması, beynin sadece sol tarafına hitap ettiği için, beynin yaratıcı yanının sözcüklerle kısıtlanması sonucunu doğurmaktadır. Zihin haritası'nda kelimelerin kullanılması, iç ve dış dünyayı daha açık ve gerçekçi görmemizi sağlamaktadır. Bunun neticesinde kişi kendisine karşı daha dürüst olur. Kelimeler, problem çözme ve yaratıcı düşünme yetenekleri gelişir (Buzan ve Buzan, 2015,s.73).

3)Zihin Haritaları'nın Karmaşık Bir Harita Olduğunun Düşünülmesi:

Zihin haritası çizilirken içinde bulunan ortamın şartları, düzenli bir harita çizmemize engel olabilir. Bir ders ya da toplantı da düşüncelerin birbirini düzenli bir şekilde izlemediği durumlarda, merkezde yer alan düşünceleri belirlemek bazen mümkün olmayabilir.

Zihin haritası'nı ve tutulan notları faydalı hale getirmek için temel düzenleme prensipleri, ayrıştırılıp, notlara canlılık ve düzen katılıp, oklar, simgeler, öne çıkarımlar ve resimler ile kişiye ait diğer buluşlardan faydalanılması gerekmektedir. Hatta gerekirse, gelecek zamanlarda bilgiyi hafızadan daha kolay çağrılmasını sağlayacak şekilde temel kurallara uyularak yeniden zihin haritası çizilebilir (Buzan, 2009, s.47).

Zihin haritası'nın bazı durumlarda dağınık oluşu, haritanın kötü olduğu anlamına gelmez. Bunun nedeni, zihnin o anki durumu veya alınan bilginin basit bir yansımasıdır. Oluşturulan zihin haritası, anlaşılır ve güzellikten yoksun gibi görünse de aslında zihinsel süreçlerin o anki yansımasıdır. Bu 'İlk Çizim' olarak algılanıp daha sonra haritaya, son şekil verilebilir (Buzan,2015,s.73).

4) Zihin Haritası'na Karşı Olumsuz Duygusal Düşünce Duyulması: Bazı durumlarda, zihin haritası kusursuz olabilir, ancak bunu ilk denemede yapmak mümkün değildir. Zihin haritası'nın beğenilmediği durumlarda, haritanın taslak aşamasında olduğu unutulmamalıdır. Haritanın yapım tekniklerini, tavsiyelerini ve kurallarını öğrendikten sonra kişiye ait zihin haritası yapmanın zamanı da gelmiş sayılır (Buzan,2015,s.75).

2.11. Zihin Haritaları'nın Faydaları

Zihin haritası tekniği, düşünceler, konular, konular arasında bağlantılar kurma, hayal kurma yeteneğini ve yaratıcılığı artırır, hafızayı geliştirmek için kullanılacak en iyi yoldur. Bir zihin haritasının en önemli özelliği, ana tema ve anahtar kelimeler içermesidir. Zihinde tutulması gereken bilgiler çok sayıda kağıtta olmasındansa, yalnızca kısa, öz ve önemli kelimelerden oluşması daha anlamlıdır. Düşünceler arasındaki ilişkileri, daha açık bir şekilde görmemizi sağlar, bu durumda görsel olarak hatırlamamıza yardımcı olmaktadır. Renkler ve şekiller bu haritalarda önemli unsurlardır. Bu unsurlar, hayal gücünü harekete geçirirler ve hafızayı güçlendirmede etkin rol oynamaktadır. Beynin sağ ve sol yanını aynı anda kullanarak daha iyi düşünmeyi ve öğrenilenlerin hatırlanmasını sağlamaktadır (Açıkalamaz, Telkenar, 2015, s.67).

Gelb'e (2002) göre, zihin haritalarının en büyük faydası, bireysel olarak ifadeyi güçlendirerek, düşünme çalışma ve problem çözme süreçlerini, eğlenceli hale getirmesidir. Telman'a (2004) göre ise, sağ beynin faaliyetleri olan resim, renk ve hayal gücü ile sol beynin faaliyetlerinden olan kelimeleri bir bütün halinde kullanmasını mümkün kılmaktadır (Aktrn. Şeyhioğlu, Akbaş, Kartal, 2012, s.71). Zihin haritaları, beynin, kelimeleri, resimleri, sayıları, mantığı, ritmi, renkleri, hacimsel farkındalıkları yorumlama gibi tüm yetenekleri tek başına toparlar ve zihin her nereye gitmek istiyorsa, gitmek istediği yere çıkma serbestliği verir (Buzan, 2009, s.48).

Brinkmann (2007) zihin haritalarının faydalarını şöyle ifade etmiştir (Bütüner, 2007):

- Zihin haritaları, bilgilerin bir düzen içerisinde sunulmasını sağlar.
- Zihin haritaları, hafızaya yardımcı önemli bir öğedir, yapılan bir zihin haritası diğerine benzemez, görsel çekiciliğe sahiptir. Öğrenilen bilgilerin, hafızada tutulmasına, hatırlanmasına, öğrenme tekniği olarak yardım eder, bu süreci hızlandırır ve bilgi kalıcı hale gelir.
- Zihin haritaları, öğrenilen konuların tekrarında ve özetinde de yardımcı olur. İşlenen ünitenin konuları, zihin haritası yardımıyla, tamamlanabilir. Bu şekildeki bir harita, akılda daha iyi kalır ve hatırlanması daha kolay olur.
- Zihin haritası, bir çok öğrencinin düşüncelerini özetleyebilir, bir zihin haritası tüm sınıfla yapılabildiği gibi, öğrenciler tek tek de yapılabilir. Tüm sınıfla yapıldığında öğretmen, tahtaya konuyu yazar ve öğrencilerden konuyla ilgili ilişkilendirdikleri temel düşüncelerin neler olduğunu sorar. Öğrencilerin söylediği her bir düşünce için, zihin haritasına öğretmen bir dal çizer. Bu sürecin devamında, öğrencilerden, bu temel düşüncelerin her birini ilişkilendirdikleri diğer tüm düşüncelerini ifade etmelerini ister. Zihin haritasının bu fikirlere açık yapısı sayesinde de ifade edilen her yeni fikir zihin haritası içerisine yerleştirilir. Bitirilen bir zihin haritası, her öğrencinin kişisel tarzıyla da yazılabilir.
- Zihin haritaları, edinilen bilgi ile yeni kazanılmış bilgi arasında önemli bir ilişki kurmaya yardım eder. Yeni edinilen bilgi, yapımı biten zihin haritasına

eklenerek harita bütünleştirilebilir ve önceki öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilebilir.

- Öğrenilen yeni kavramlar, zihin haritaları aracılığıyla tanıtılabilir.
- Zihin haritaları, öğrencilerin bilişsel yapıları hakkında bilgi verir. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin hangi seviyede olduğunu öğrenmek için öğrenciler tarafından zihin haritaları çizimleri istenebilir.
- Zihin haritaları, öğrencilerin sahip olduğu bilgi bütünlüğünün farkında olmalarını sağlar. Bunun için küçük gruplar halinde, öğrencilerin zihin haritaları oluşturmaları ve kullandıkları kavramlar ve ilişki kurdukları bağlantılar hakkında tartışmaları istenebilir.
- Öğrencilerin sahip olduğu bilgilerdeki yanlış ilişkiler, görülebilir ve bu yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. İlk başta öğrenciye, zihin haritası'ndaki yanlış ilişkiler sorulabilir ve öğrencinin verdiği cevapta, haritadaki yanlışlıklarının anlamasına yardımcı olunur.
- Öğretici, öğrencilerinden, zihin haritaları yapmalarını isteyerek, öğrencilerin gelişimini, konunun başında ve sonundaki zihin haritalarından anlayabilir. Yeni kavramları ilişkili bir şekilde, konuyla bağlantılı olarak sunulursa öğretici bunu fark edebilir.
- Zihin haritaları, öğrencilerin yaratıcılıklarına katkıda bulunur. Her bireyin, zihin haritaları, farklı olabilir, farklı renk, sembol ve resimlerle öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak zihin haritalarını oluşturabilirler.

Aslan (2006), zihin haritalarının geleneksel not alma tekniklerinden çok farklı olduğunu ve yaratıcıyı düşünceyi geliştirerek kişiye zaman kazandıran bir teknik olduğunu ifade ederek, yine bir çok avantajının olduğundan bahsetmiştir. Gelb'e (1995) göre ise, zihin haritalarının en büyük avantajının kişisel anlatımı kuvvetlendirerek, düşünme, çalışma ve problem çözme süreçlerini zevkli hale getirmesidir. Öğretimde bireyselleşmenin mevcut olması, kişinin yaşantılarıyla, öğrendiklerini birleştirmesi ve bunun neticesinde görsel bir ürün ortaya koyması öğrendiklerini tekrar geri getirmede oldukça etkili olacaktır. Saban'a (2005) göre ise bu haritalar, kavramlar arasındaki ilişkileri, bağlantıları ve etkileşimleri bir bütün halinde görmeyi sağlar. Böylece bilgiye

ulaşmak daha kolay hale gelir, konular arasındaki daha önceden dikkat edilmeyen bağlantılar fark edilir ilişkiler daha açık görülür. Öztürk (2005) ise, geleneksel not almada satırların ve kelimelerin tümünün görülmesinin zor olduğunu, halbuki zihin haritalarıyla konuların bütününe görülebildiğini ve tüm yönleriyle kavranıldığını belirtmiştir (Aktrn. Aktaş, 2012).

Açıklamaz ve Telkenar, (2015,s.67-68) zihin haritaları'nın avantajlarına şunları da eklemiştir; Zihin haritaları, kavramlar arasındaki bağlantıları, açık bir şekilde somutlaştırdığı için, üzerinde çalışılan konuyla alakalı çok sayıda görüş, fikir, ilişki yaratmamızı sağlar. Yaratıcılığı ve yeni fikirler oluşturmaya katkı sağlayan zihin haritaları, beyin fırtınası ile birlikte çok kolay bir şekilde kullanılabilir. Bu haritalar, beynimizin içindekilerini bir düzene sokar ve bir şeyleri oluşturmadan önce, fikirlerimizi bir plan dahilinde şekillendirir. Aynı zamanda, konuya geçmeden önce, düşünceleri düzenlememize ve birbirleriyle olan bağlantıları fark etmemize yardımcı olur. Zihin haritaları, diğer kişilerle işbirliği kurma konusunda da büyük katkıları vardır. Bu işbirliği, planlar yapmak veya projeler oluşturmak açısından olabilir. Grup içerisindeki üyelerin bilgileri ve düşünceleri ile haritamızı en iyi şekilde oluşturabiliriz. Bunlara ilaveten, bu haritalar, konuyla bağlantılı tüm ilişkileri görmemizi ve seçenekleri ana tema ışığında analiz etmemizi sağlayarak, fikirlere farklı bir bakış açısı getirir. Esnek oldukları için bu haritalar, yeni fikirler eklememizi ve bunları mantık çerçevesinde düzenlememizi sağlar.

Buzan (2006,s.13), zihin haritalarının, hayatımızda bir takım planlar yaparken, bilgileri verimli bir şekilde kullanırken ve kişisel başarımız için performansımızı arttırırken oldukça faydalı olduğunu savunmaktadır. Yine, bu haritaları, günlük hayatlarında sık kullananların ve gelişimini kontrol edenlerin, kendilerine duydukları güvende bir artış ve koydukları hedeflerde daha geçekçi adım attıklarını ve amaçlarına ulaşmada yol kat ettiklerini belirtmektedirler. Hedeflerin, ideallerin tam belirgin olmadığı zamanlarda bu haritalar çok etkilidir. Kişilerin hayatında yaratıcı fikirler ve çözümler meydana getirmekte ve kişilere yardımcı olmaktadır.

Buzan ve Buzan (2015, s.94) zihin haritalarının avantajlarını şu şekilde özetlemişlerdir:

- Bir konu hakkındaki yaratıcı tüm düşünceleri ortaya çıkarmaya,
- Kişilerin zihnini, konuyla alakalı önceki varsayımlardan arındırmaya,
- Bir fiil ve sonuçlanan düşünceler üretmeye,
- Yeni kavramsal çerçeveler oluşturmaya,
- Yeni düşünceler geliştirmeye ve var olan düşünceleri yakalamaya,
- Yaratıcı planlar yapmaya ve buna bağlı olarak yaratıcı düşünmenin ortaya çıkmasını sağlar.

2.16. Zihin Haritaları'nın Dezavantajları

Zihin haritaları, her ne kadar iyi bir şekilde yapılmış düzenlenmiş ve sıralanmış olsa da, bazı durumlarda karışıklara sebep olabilir. Bu haritalar, bireysel olarak hazırlansa bile, farklı kişilerle bir araya gelindiğinde ve bunların aynı konuda farklı bilgilere sahip olduklarından farklı zihin haritaları çizilebilir. Bir zihin haritası'nda vurgulanan bağlantıların doğruluğu, anahtar kelimelerin birbirleriyle doğru ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bireylerin oluşturmak istedikleri, zihin haritaları kişilerin kendisi ya da içinde bulunduğu grup tarafından çizilmelidir. Bu haritalarda yer alan her bir ana dal alt dallarıyla bir bütünlük içerisinde olmalıdır. Alt dallar arasındaki bağlantılar, haritaya açıklık getirmek için çizilmez. Eğer bu amaçla olursa, haritadaki bağlantılar, tamamlanmamış olur (Brinkmann, 2007, s.7).

Hiyerarşik bir yapının sağlanamadığı zihin haritaları'nda karmaşık bir görünüm oluşur. Aynı zamanda zihin haritaları'nda merkezdeki fikir ve buna bağlı dallardaki fikirler birbirleriyle bağlantılı bir şekilde olmalıdır. Aksi takdirde belirtilen anahtar kelimelerin, konunun bütünüyle ilişkilendirilmediği durumlarda, çıkan sonuç, zihin haritasından ziyade karışık bir harita haline gelecektir (Şeyihoğlu, Akbaş, Kartal, 2012,s.72).

Şeyihoğlu ve Kartal'a (2010) göre, öğretmenlerin bu teknikte eleştirdikleri en önemli kısım zaman yetersizliğidir. Öğretim esnasında, ilk uygulandığında zaman yönünden problemler yaşanabilir; ama sonraki uygulamalarda tecrübenin de etkisiyle bu sorun gitgide azalacaktır. Diğer bir önemli nokta ise konuların bazılarının bu tekniğe uygun olmamasıdır. Öğrenciler de bu tekniğe alışmadıklarından zaman zaman sorun

yaşayıp, öğrendiklerini görsel yollarla ifade etmede sorun yaşayabilirler (Aktrn. Akıncı, 2015).

2.14. Bilgisayar Destekli Zihin Haritaları

Hızlı bir şekilde gelişen ve artan bilgi ile birlikte, teknolojik araçlara gereksinim önemli bir ölçüde artmıştır. Zihin haritaları, elle çizildiği gibi teknoloji ile birlikte, yazılımı da bu hızlı bilgi çağında, kişinin bilgiyi yönetmesine ve kullanmasına fırsat vermiştir. Bilgisayar yardımıyla oluşturulan zihin haritaları yazılımları, kişinin elindeki binlerce bilgiye açıklık ve anlam kazandırmada önemli bir rol oynamıştır. Kişinin özel yaşamında ve iş hayatında tüm kapasitesini kullanarak, düşüncelerini ve bilgilerini bir araya getirmesinde, özümsemesinde ve bütünleştirmesinde bu yazılımlar oldukça etkilidir (Buzan ve Buzan, 2015, s.171).Düşünceleri hızlı bir şekilde oluşturmak bir düzene sokmak ve başkalarıyla internet vasıtasıyla işbirliğine girmek için yine bu yazılımlar önemli katkılar sağlar (Açıkalmaz, Telkenar,2015,s.135).

Bilgisayar yardımıyla oluşturulan zihin haritaları, bireye hoşnut duyacağı ortamları sağlamasıyla birlikte, düşüncelerini ise özgürce gösteren resimleri kullanma fırsatını verir. Çok sayıdaki resim ve imgenin yanı sıra internet ortamından ve değişik kaynaklardan elde edilen resimlerin istenilen şekilde kullanılması, kişinin zihin haritalarını hazırlama olanaklarını artırır (Balım, Evrekli, Aydın, 2006, s.3). Zihin haritalarının hazırlanması esnasındaki geleneksel yöntemlerle hazırlanmış, elle çizilen zihin haritaları'nın yerine bilgisayarla özel olarak tasarlanmış zihin haritalarının pek çok yararı vardır. Geleneksel yöntemlerle hazırlanmış zihin haritalarında gerekli olan araç ve gereçler boş bir kağıt ve renkli kalemlerdir. Ancak günümüz teknolojisiyle hazırlanmış zihin haritaları yazılımlarıyla, boyut olarak daha büyük ve görsellik bakımından daha zengin haritalar yapmak mümkündür (Aktrn. Çamlı Çakır, Altun, 2011, s.3).

2.14.1. Bilgisayarlı ve Geleneksel Olarak Hazırlanan Zihin Haritaları

Zihin haritaları, fikir üretme, sorun çözme, karar verme, bilgileri organize etme ve öğrenme gibi her durumda kullanılır. Elle yapılan zihin haritalarındaki, fiziksel hareketlilik, bilgisayarla yapılan zihin haritalarına göre yaratıcılığı daha da

arttırmaktadır. Buna karşın, bilgisayar yardımıyla yapılan zihin haritaları, kişiye hız kazandırarak ve esneklik sağlayarak, yaratıcılığın farklı bir boyutunu kişiye sunmaktadır. Özetle gerek elle yapılan zihin haritaları, gerekse de bilgisayar yardımıyla yapılan zihin haritaları, kişiye, eğitimsel ve profesyonel verimliliği artırma olanağı sunar (Buzan ve Buzan,2015,s.172).

Bazı etkinlikler, yazılımla zihin haritası yapmaya çok elverişlidir. Bunlardan bazıları şunlardır:

2.14.1.1. Toplantılar

Toplantı yapıldığı sırada, notları hızlı almak ve toplantı gündemini takip etmek bakımından önemlidir. Toplantı sona erdiğinde de tutulan notlar katılımcılara dağıtılabilir. Bilgisayar ortamında yapılan zihin haritaları, yazılımın içerdiği programın özelliği sayesinde düz yazı biçimine de dönüştürülebilir.

2.14.1.2. Beyin Fırtınası

Bilgisayar yardımıyla yapılan zihin haritaları, beyin fırtınası için de çok uygundur. Beyin fırtınası gereği hızlı bir şekilde ileri sürülen fikirleri, zihin haritası üzerinde düzenlemek mümkündür. Bu esnada dallar kendiliğinden oluşur ve çizimi konusunda strese girmeden, oluşturulan tüm dallar, kendi aralarında hiyerarşik bir biçimde sıralanır. Sonuç olarak fikirlere odaklanılır, kendiliğinden akıp gitmesine izin verilir.

2.14.1.3. Strateji Geliştirme

Bilgisayar destekli zihin haritaları strateji geliştirme konusunda da oldukça uygundur. Şirketin vizyonu, haritanın merkezine alınarak, ulaşılmak istenen hedefler dallar yardımıyla gösterilir. Yazılımında özelliklerinin tümü kullanılarak, konu detaylandırılabilir.

2.14.1.4. Proje Yönetimi

Bilgisayar destekli zihin haritaları yazılımıyla, hazırlanan projeye ait tüm bilgiler, tek bir yerde toplanabilir. Süreç daha iyi takip edilir, daha düzenli olunur.

Hazırlanılan haritaya, fikirler, proje hedefleri, sorular, araştırma konuları, görev paylaşımı ve sorumlulukları eklenebilir.

2.14.1.5. Performans Değerlendirme

Yazılım, performans değerlendirmede de pek çok yarar sağlar. Değerlendirme sürecine tutarlılık sağlar ve gecikmeleri engeller. Yine bu yazılım sayesinde, çalışan kişilerin güçlü ve zayıf yönleri daha açık görülür, eğitim ve gelişim yönündeki ihtiyaçlar daha iyi tespit edilir (Açıkalma, Telkenar, 2015, s.135-136).

2.14.1.6. İşbirliği –Ekip Çalışması

Bilgisayar yardımıyla oluşturulmuş zihin haritası, yeni bir ürünün yapılması gibi bir projeyi yürütmek ya da bu ürünü planlamak için ihtiyaç duyulan işbirliğini mükemmel bir şekilde karşılar. Katılımcıların, plan yapmak ya da projeyi devam ettirebilmeleri için gerekli olan çabayı gösterebilmelerini sağlar.

Yapılan bir zihin haritasını başka kişilere veya ekip üyelerine e-posta ile yollayarak da farklı yorumlar ve fikirler edinilebilir (Buzan ve Buzan, 2015, s.187).

2.14.1.7. Yaşam Yönetimi

Zihin haritası yazılımlarıyla, gerek bireysel gerekse de iş yaşamını bir düzene koymamızı sağlar. Bu haritaları, yaşamımızın tümünü ilgilendiren alanları bir düzene koyan bir ajanda olarak kullanabiliriz. Sonuç olarak, hayatımızın geneline ayrıntılarıyla hakim olunur (Açıkalma, Telkenar, 2015, s.136).

Sonuç olarak, bilgisayar destekli zihin haritaları yazılımları:

- Daha düzenli ve renkli zihin haritaları oluşturmamızı sağlar,
- Oluşturulan zihin haritalarını istenilen şekilde düzenlememizi ve geliştirmemizi sağlar,
- Bir takım araçlar kullanarak, verileri analiz etmeyi ve yönetmeyi sağlar,
- Yapılan zihin haritalarını paylaşımına sunar.
- Zihin haritalarını, farklı iletişim ve rapor formatlarına çevirir.
- Projeleri başından, sonuna kadar organize eder.

- Konuyla alakalı farklı bilgi kaynaklarıyla bağlantı kurulur (Buzan ve Buzan, 2015, s.1729).

2.15. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Zihin haritası ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurt içi çalışmalarının çoğunun Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yapıldığı, bu dersleri, Türkçe ve Matematik derslerinin izlediği görülmüştür. Aynı zamanda İngilizce ve Coğrafya derslerine ait araştırmalar da görülmüştür.

Tunçel (2002), “Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri” isimli makale çalışmasında öğrencilerin taslak haritaları çizmeleri istenmiş ve öğrencilerin İslam ülkeleriyle alakalı bilgileri ölçülmeye çalışılmıştır. 1998-2000 yılları arasında Türkiye’deki pek çok coğrafya bölümünde, tesadüfi örneklerle seçilen 400 öğrenciye anketler düzenlenmiş, öğrencilere kağıt dağıtılarak, dünya haritası çizmelerini, bu harita üzerinde de İslam Ülkelerini göstermeleri istenmiştir. Yapılan zihin haritaları incelendiğinde öğrencilerin bilerek çizdikleri ülkelerde coğrafya bilgilerinin büyük katkıları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 20’den az ülke bilmıştır.

Taş (2003), tarafından yürütülen “Zihinsel Haritalama ve Öğrencilerin Zihin Haritalarını Geliştirme Yolları” isimli makalesinde, zihin haritalamanın tanımı yapılmış ve önemi üzerinde durulmuştur. Zihin haritalarının nasıl yapıldığı, kullanıldığı açıklanarak örnek ders uygulamaları, yazılı olarak öğrencilere verilmiştir.

Kahveci (2004), tarafından özel eğitim alanında, 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada, öğrencilerin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama kapasiteleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda doğrudan öğretim yoluyla zihin haritası oluşturma tekniği ile sunulan öğretimin, öğrencilere sorulan sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puana etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Her 3 öğrenciye doğrudan öğretim yoluyla sunulan zihin haritası ile gerçekleştirilen öğretim materyali ile yapılan bireysel öğretim uygulamasının ardından, fen bilgisi kitabında yer alan 3 konuyu okuyarak, okudukları bu konunun özetini çıkarmaları ve bitiminde yer alan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. 2 hafta sonra

aynı sorular öğrencilere tekrar sorularak, uygulama performansları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalardan sonra, zihin haritalarıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin değerlendirmeleri sonucunda, yüksek seviye de cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçta, zihin haritası kullanımıyla yapılan öğretimin az gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama performanslarını arttırdığı görülmüştür.

Kıdık (2005), tarafından yürütülen yüksek lisans araştırmasında, “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin öğretilmesinde zihin hatırlama tekniği kullanılarak geliştirilen yapılandırmacı öğretim yönteminin uygulanması ve geleneksel yöntemle karşılaştırılması, zihin haritalamanın ilköğretim 4.sınıf öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ünitenin analizi, ders planları, çalışma yaprakları, konulara ilişkin yansılar, bilim CD’leri ve öğrencilerin oluşturdukları zihin haritalarından oluşan öğretim modeli sınıf ortamında deney grubuna uygulanmıştır. Bu çalışmada 35 öğrenciye araştırmacı tarafından gerçekleştirilen başarı testi öntest ve sontest olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, uygulama sonrasındaki sonuçlar incelendiğinde deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, zihin haritalama tekniği kullanılarak geliştirilen yapılandırmacı öğretim modelinin öğrencilerin başarısına olumlu yönden etki ettiği görülmüştür.

Bütüner (2006), tarafından yapılan “Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, İlköğretim 7.sınıf matematik dersi kapsamındaki “Açılar ve Üçgenler” konusunun Vee diyagramları ve Zihin haritaları kullanılarak öğretiminin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Çalışma sonucunda grupların son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, Zihin Haritalama ve Vee diyagramlama tekniklerinin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşar (2006), tarafından hazırlanan “Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde Fen Bilgisi dersinde zihin haritası tekniğiyle not tutmanın öğrenci başarısına ve

kavram öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna, zihin haritalama tekniğiyle not tutturulmuş, kontrol grubuna araştırmacı tarafından oluşturulan ders notları verilmiştir. Uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine Başarı Testi, Açık Uçlu Sorular ve Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, zihin haritalama tekniğini kullanan öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği gözlenmiştir. Zihin haritalarının başarıya ve kavram öğrenmeye katkılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Balm, Evrekli, Aydın(2006), tarafından yürütülen çalışmada zihin haritasının, kimya öğretiminde kullanılmasında öğrenene ve öğreticiye sağladığı katkılar üzerinde durulmuştur. Özellikle fen dersinde zihin haritası kullanımının önemli katkılar sağladığı, öğrenenlerin yaratıcı fikirler üretmesinde kavramlar ve konular arasındaki bağlantıyı daha kolay kavrayabilecekleri ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda, zihin haritası tekniğinin, kimya öğretimine uygun olduğu kanısına varılmıştır.

Aslan (2006) tarafından yürütülen “İlköğretim Okulu 4.sınıf öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. 40 deney ve 40 kontrol olmak üzere toplam 80 öğrenci ile yapılan çalışmada ders kitaplarından, ünite dergilerinden, İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Programı ve Klavuzu’ndan 4.sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinler, deney grubu öğrencileriyle zihin haritaları tekniğiyle, kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her bir metin sonunda öğrencilere 12 sorudan oluşan anlama testleri uygulanarak metni özetlemeleri istenmiştir. Son metnin işlenmesinden iki hafta sonra gruplara, her metinden ayırt ediciliği yüksek ve güçlük düzeyi orta olan 4 soru seçilerek 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi uygulanmıştır. Çalışma sonunda, zihin hatırlama tekniğini kullanan deney grubu öğrencilerinin anlama, özetleme ve hatırlama becerileri bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir ve Gedikoğlu (2007), tarafından yürütülen “Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” isimli çalışmada öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde ve kendilerini

algılamalarında meydana gelen değişimleri belirlemek üzere, 11 okuldan gönüllü katılan öğrencilere 5 hafta sonu toplam 15 saatlik kuantum öğrenme semineri düzenlenmiştir. Kuantum öğrenme seminerlerinde gerçekleştirilen aktivitelerinden birisi de zihin haritası tekniğidir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, öğrencilerin okula, derse ve öğrenmeye ilişkin olumlu katkıları olduğu görülmüş, öğrencilerin kendilerine karşı olumlu bir tutum takınarak, olaylara yaratıcı ve farklı bir bakış açısıyla yaklaştıkları görülmüştür.

Aydın ve Balım (2007), tarafından yürütölen “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Kavramsal Değişim Stratejilerine Dayalı Örnek Etkinlikler” isimli makale çalışmasında zihin haritası da bu stratejilerden biri olarak ele alınmış ve kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olmuştur. Çalışmada aynı zamanda, bilgisayarda zihin haritası oluşturmaya yardımcı olan bir program olan Mind Manager’den bahsedilmiş ve bu programla oluşturulan bir zihin haritasına yer verilmiştir.

Aydın (2009), tarafından yürütölen “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlama üzerinde zihin haritalama not alma tekniğı ile klasik not alma teknikleri arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretmenliğı bölümünden 77 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney ve Kontrol grupları oluşturulup deney grubuna zihin haritası yöntemi ile kontrol grubunda klasik not alma teknikleri uygulanmıştır. Zihin haritası yönteminin uygulandığı grup, geleneksel yöntemlerin uygulandığı gruba göre daha başarılı olduğu gözlenmiş ve derse karşı ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Balım, Aydın, Türkoğuz, Evrekli ve İnel (2009) tarafından yürütölen, Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılacak zihin haritalarının, öğrencilerin zihinsel yapılandırmalarının anlaşılmasına ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünölererek gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli proje çalışması ile toplam 7 ilde Fen ve Teknoloji öğretmenlerine zihin haritası tekniğinin öğrenilmesini ve bilgisayar destekli kullanımını içeren konularda hizmet içi eğitim seminerleri verilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda, projeye dahil öğretmenlerin, zihin haritalama tekniğı, kavram haritalama tekniğı ile karıştırdıkları ve zihin haritalama tekniğinden haberdar olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin verilen eğitim sonrasında gerek elle

gerekse bilgisayar ortamında zihin haritası yapabildikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu konuda belirli bir yeterlilik düzeyine gelmelerinin, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Evrekli (2010), tarafından yürütülen çalışmada “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi” araştırılmıştır. Manisa ilinin Demirci ilçesindeki iki ayrı ilköğretim okulundan birer sınıf belirlenerek gerçekleştirilen çalışma grubunu deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 kişi oluşturmuştur. Çalışma dört hafta süreyle deneysel uygulama yapılarak gerçekleştirilmiş olup, sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna göre gruplar göreceli olarak bağımlı değişkenler bakımından denk olarak kabul edilmiştir. Uygulama sonucundaki başarı testi sonuçlarına göre, grupların sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları arasındaki farklılığın ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ancak, grupların sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun son test sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, zihin haritaları ve kavram karikatürlerinin kullanımına dayalı etkinliklerin fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının gelişimi konusunda yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Şeyihoğlu ve Kartal (2010), tarafından yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritası tekniğinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun işlenen dersin etkinliği konusunda eksikliklerinin olduğu ve bu nedenle zihin haritası tekniğinin ders uygulamalarının giriş ve değerlendirme kısımlarında kullanıldığı belirlenmiştir.

Yetkiner (2011), tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelenmiş, uygulamalar ile öğretmen ve öğrenci görüşleri de belirlenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu olarak 6.sınıf öğrencileri

üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada deney grubu öğrencilerine zihin haritası tekniği uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. 31'i deney ve 34'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 65 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Uygulama süresince başarı testi ön test, son test ve uygulamalar bittikten 3 ay sonra kalıcılık testi olarak her iki gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını da belirlemek için tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, zihin haritası tekniği çalışılan deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim yöntemi ile çalışılan kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı, kalıcılık düzeylerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma boyunca deney grubu öğrencilerinin, İngilizce dersine olumlu tutum geliştirdikleri, zihin haritasının başka dersler de de kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Çakır ve Altun (2011), yaptıkları çalışmada zihin haritalarının bilgisayar destekli olarak uygulanmasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma İzmir'in Gaziemir ilçesinde Sarnıç ilköğretim Okulu'nda 62 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubunda bilgisayar destekli zihin haritalama tekniği 13 hafta uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde bilgisayar destekli zihin haritalama tekniği, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yaparken, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığın gözlemlenmediği tespit edilmiştir.

Evrekli, İnel ve Balım (2012), tarafından yürütülen çalışmada ise, fen ve teknoloji öğretiminde kavram haritaları ve zihin haritalarının kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ve fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. 17'si deney 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 51 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda fen ve teknoloji derslerinde kavram haritaları ve zihin haritaları uygulamalarının öğrencilerin kavramları anlama öğrenme düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerin kullanılmış olması ile ilişkilendirilebilir.

Kan (2012), tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığına Ve Öğrenmedeki

Duyuşsal Özelliklere Etkisi” isimli doktora çalışması. 25 deney I, 24 deney II ve 25 kontrol olmak üzere üç grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiş olup: Deney I grubunda bireysel zihin haritası, Deney II grubunda grupla zihin haritası, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, grupla zihin haritası yönteminin kullanıldığı deney II grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her üç grubun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, deney I ve deney II gruplarının tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney I grubunun tutum puanı kontrol grubunun tutum puanlarından daha yüksek çıkmış, grupların motivasyon toplam puanlarının istatistiksel açıdan farklılaşmadığı; ancak içsel motivasyon alt boyutunda deney I ve deney II gruplarının lehine bir farklılığın ortaya çıktığı ve ayrıca araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbiriyle paralel olduğu görülmüştür.

Kartal ve Turan (2012) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilgileri ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerden vatandaşlık bilgisine kavramlara dayalı zihin haritaları yapmaları istenmiş ve sonrasında, oluşturulan zihin haritalarıyla ilgili mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda, bazı öğrencilerin vatandaşlık bilgilerine ait kavram yanlışlarının olduğu ve sosyal bilgiler derslerinde soyut kavramları öğrenmede güçlük çektikleri görülmüştür.

2.16. Zihin Haritası Tekniğine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalara bakıldığında zihin haritası tekniğine yönelik çalışmalar daha çok tıp, fen ve matematik alanlarında olduğu görülmüştür.

Bennett (1984), tarafından yürütülen çalışmada, derin düzeyde öğrenmenin desteklenmesinde zihin haritası tekniğinin etkileri araştırılmıştır. Kontrol ve deney grubu olarak ortalama yaşları 18 ve ana dilleri İngilizce olan toplam 44 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Eğitim süresi 5 hafta sürmüştür ve bu sürede her iki gruba makale örneği verilerek 2 saat süresince incelemeleri istenmiş ve bunun sonucunda da bir test

uygulanacağı belirtilmiştir. Deney grubu öğrencileri bu süre içerisinde zihin haritası tekniği kullanmaları için yönlendirilmiştir. Diğer grup üyeleri ise istedikleri herhangi bir yöntemi kullanmakta özgür bırakılmıştır. Çalışmalar neticesinde elde edilen veriler ışığında deney grubu öğrencilerinin öğrenme başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farrand, Hussain ve Hennessy (2002), tarafından yürütülen bu çalışmada Barts Londra Tıp ve Dişçilik Okulu'nda öğrenim gören 2 ve 3. sınıf toplam 50 tıp öğrencisi üzerinde zihin haritası tekniğinin etkisini incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Yapılan ön çalışma sonucunda zihin haritası tekniği ile çalışacak deney ve serbest bir etkinlikte çalışan kontrol grubu belirlenmiş, gruplara öncelikle 600 kelimeyi içeren bir sıra dışı formlar içeren makale örneği verilmiştir. Süreç içerisinde, çalışmaya katılanların metni alarak mevcut çalışma yöntemleri ile çalışmalarını istenmiş ve 10 dakika sonra metin toplanarak 5 dakikalık zihinsel aritmetik testi uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan ölçümler öncesinde zihin haritası tekniği kısa bir süre tanıtılmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında zihin haritası ile çalışan deney grubu öğrencilerin hatırlama becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin yeni öğrendikleri bu tekniğe karşı ön yargı ile bakmaları ve geleneksel teknikleri daha benimsemeleri ile açıklanabilir. Çalışma neticesinde, zihin haritası tekniğinin özellikle tıp alanındaki kavramların öğretilmesi ve hatırlanmasında etkili olduğu ancak, öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttıracak çalışmaların yapılmasında daha etkili sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir.

Brinkmann (2003), tarafından yürütülen çalışmada ise zihin haritaları ve kavram haritalarının matematik dersinde kullanılmak üzere ilgili öğretmenlerle ileri eğitim çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan tepkiler neticesinde, bu tekniklerin öğrencilerin bilgileri organize etmelerine olanak tanıdığı görülmüş, her iki yöntemin de matematik eğitiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir. Brinkmann, matematik eğitiminde her iki tekniğin de kullanılmasının matematik eğitime olumlu katkılar sağlayacağını öngörmüştür.

Budd (2004), tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise Minnesota Üniversitesi'nde okuyan bir grup öğrenci ile zihin haritası tekniğine yönelik sınıf içi

etkinlik örneği oluşturmuş ve bunları derslerinde uygulamıştır. Budd, zihin haritası tekniğini Chickering ve Gamson (1987)'nin "Lisans Eğitiminde İyi Uygulamalar İçin 7 ilkesi'nden yola çıkarak uygulamıştır. Budd, zihin haritası tekniğinin aktif öğrenme egzersizleri içinde yer alması gerektiğini savunmuştur. İşlenen konuların özelliğine göre, zihin haritalarından derslerde kavramlar arasındaki bağlantıların kurulmasında faydalı olacağını düşünmektedir. Yapmış olduğu araştırmalar çerçevesinde 2001-2002 dönemi arasında zihin haritası tekniği ile çalışan öğrencilerle yaptığı anket ve Kolb (1984) 'un öğrenme stilleri envanterleri sonuçlarına göre zihin haritası tekniğinin öğrenciler tarafından yararlı olduğu düşüncesi ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Trevino (2005), 6 ilköğretim okulundan yaşları 11-14 arasında olan ve toplam 183 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada özetleme ve zihin haritası yöntemlerini karşılaştırmak istemiştir. Bu nedenle öğrenciler, zihin haritasının öğretileceği grup, özetlemenin kullanılacağı grup ve herhangi bir farklı eğitim yönteminin uygulanmayacağı kontrol grubu olmak üzere rast gele 3 gruptan oluşturulmuştur. Yapılan araştırma sonucu, özetleme yapılan grubun başarısının zihin haritası tekniği ile çalışılan gruba göre daha başarılı oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Trevino'ya göre bu durumun ortaya çıkmasına etken olan pek çok sebep olabilir. Bunlardan bazıları; öğrencilerin zihin haritası tekniğini çok iyi bilmemeleri, öğretmenlerin bu teknik hakkında bilgili ve hazırlıklı olmaları, öğrencilerin gelişim dönemi bakımından Piaget'in bilişsel gelişim basamaklarına göre, somut işlemler döneminden henüz çıkmamış olmalarıdır. Trevino, zihin haritası tekniğinin lise dönemindeki öğrencilerde daha etkili olabileceği fikrini ileri sürmüştür. Yine de yapılan tutum ölçeklerine göre öğrencilerin zihin haritası tekniğine karşı olumlu tavır sergiledikleri ve bu yöntemi eğlenceli buldukları belirlenmiştir.

Cunnigham (2005), zihin haritası tekniğinin lise ve fen dersindeki başarılarına etkisini araştırmak amacıyla bu çalışmasını yapmıştır. Bunun için de 9. ve 10.sınıflardan toplam 147 öğrenci ile çalışmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Öğretmen tarafından geliştirilen bilgi testi ile zihin haritasının öğrenci başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Ders süresince ise, zihin haritasının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini ve algılarını ortaya koymak amacıyla da görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen ve öğrencilerin bu

teknige karşı olumlu düşünceler ortaya koydukları görülmüş, ancak, araştırmanın başarıya yönelik sonuçlarında ise, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu durumun nedenleri olarak, bu tekniğin uzun sürede tam olarak verilememiş olması ya da haritaların öğrenciler tarafından yapılmamış olması gibi etkenler araştırmacı tarafından görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmacının amacını doğrulaması bakımından, eksiklerini tamamlayarak çalışmasını tekrarlaması önerilmiştir.

Eppler (2006), Novak'ın kavram haritalama tekniğini; zihin haritaları, kavramsal diyagramlar ve görsel metaforlar ile karşılaştırdığı betimsel çalışmasında bu yöntemlerin olumlu –olumsuz tarafları tablolar yardımıyla görselleştirilerek daha net ortaya konmuştur. Eppler, bu çalışmasının sonucunda araştırmacılar tarafından yapılacak deneysel çalışmalar sayesinde, bu yöntemler arasındaki etkisel farklılıkların tespit edilmesinin gerekli olduğunu savunmuştur.

Wright (2006), yaptığı çalışmada zihin haritasının öğretimi ve değerlendirmesinden yola çıkarak, eğitimin her düzeyinde zihin haritalarının önemi, yararları ve değerlendirilmesinin gerekli olup olmadığı üzerinde durmuştur. Yapılan çalışma 25 Radyografi bölümü öğrencisi ile yürütülmüş ve sonucunda öğrencilerin bu tekniği strese girmeden ve uzun bir süre içerisinde öğretiminin gerekli olduğu görüşü öngörülmüştür. Bu hususlar dikkate alınarak yapılan yani geniş bir zaman içerisinde ve zaman harcanılarak yapılan zihin haritalarının fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Moi ve Lian (2007), yaptıkları çalışma ile zihin haritası tekniği ile Çince öğreniminde zayıf olan öğrencilerin bu becerilerini arttırmalarını hedeflemişlerdir. 10 hafta süren çalışma neticesinde zihin haritaları tekniğinin anlama becerilerini geliştirdiği ve Çince'nin öğretilmesinde güven sağladığı sonucuna varılmıştır. Ancak zaman yönünden sıkıntıların olması ve bu tekniğin grup çalışması şeklinde uygulanmasının sıkıntılar doğurduğu, bunun yerine bireysel zihin haritalarının hazırlanması ile daha başarılı sonuçlar elde edilebileceği vurgulanmıştır.

Zampetakis, Tsironis ve Moustakis (2007), yaptıkları çalışmada mühendislik eğitiminde zihin haritası kullanımının yaratıcılığın geliştirilmesine etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma Üretim Mühendisliği ve Yönetimi Bölümü'nde okuyan 2. Sınıflardan toplam 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Mühendislik öğrencilerine uygulanan

çalışmalar ve anketler sonucunda, zihin haritası tekniği hakkında faydalı olacak önemli bulgular ve kaynak bilgiler elde edilmiştir. Bu doğrultuda mühendislik bölümleri yaratıcılık geliştirme programları için mevcut süreyi en iyi şekilde değerlendirmek için etkili bir araç olarak görülen bu teknik, mühendislik programlarında yer alıp yaratıcılığı geliştirecek çözümler sunulmuş, bu bölümlerde bu tür yaratıcılık içeren farklı tekniklerin de uygulanabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu teknik, mühendislik öğrencilerine ayrıntılarıyla açıklanarak ve uygulamaları da gösterilerek etkili bir strateji olarak belirtilmiştir.

Abi-El-Mona ve Abd-El-Khalick (2008), yapılan çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarında zihin haritası tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla, öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları ile kavramsal algılamaları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Deney ve Kontrol gruplu deneysel bir çalışma deseni uygulanmıştır. 62 öğrenci ile yürütülen bu çalışma neticesinde, zihin haritasının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve önemli ölçüde kazançlar sağladıkları belirtilmiştir.

D'Antoni, Zipp ve Olson (2009), Zihin haritası değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Öğrenme stratejilerini konu alan bu çalışma ABD tıp okulunda yürütülmüştür. 66 birinci sınıf tıp öğrencisine zihin haritası ile ilgili 30 dakikalık bir sunumun ardından deneklerin bu metne dayalı zihin haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan zihin haritaları 3 sınav görevlisi tarafından Zihin Haritası Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Güvenirliğin ölçülmesinde sınıf içi korelasyon katsayı istatistiği kullanılmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda. Ölçeğin, alanında kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu konuda daha fazla araştırılma yapılması önerilir.

D'Antoni (2009), Yapmış olduğu doktora çalışması ile, zihin haritası öğrenme stratejileri ile eleştirel düşünme ve etki alanı tabanlı bilgileri hatırlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış, bununla birlikte öğrencilerin öğrenme yöntemlerini belirlemeye çalışmıştır. 131 tıp öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada, zihin haritası yönteminin standart not tutma yöntemlerine karşı üstünlüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonrasında grupların ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, sağlık bilimleri anlama testinde ise anlamlı bir fark

bulunmuştur. Zihin haritaları tekniğinin, geleneksel not alma teknikleriyle karşılaştırıldığında etki alanı tabanlı bilgilendirme ya da eleştirel düşünmede kısa süreli olarak hatırlamanın sağlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu duruma sebep olarak deney grubunun zihin haritası tekniğini uygulamada tecrübesiz olmaları, standart not alma ile not tutan kontrol grubuna göre farklı bir başarı gösterememiş olabileceği biçiminde düşünülebilir. Buna göre, gelecekte yapılacak çalışmaların, ölçülmek istenen özelliklerin belirlenmesi öncesinde zihin haritaları tekniği hakkında yeterlilik kazanmak üzere düzenlenmesinin gerekli olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Ismail, Ngah, Umar (2010), yaptıkları çalışmalarda Malezya'daki 3 teknoloji üniversitesinde okuyan 2.sınıflardan toplam 127 öğrenci ile zihin haritalarıyla uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, diğer geleneksel öğrenme yöntemlerine göre etkisini belirlemeye çalışmışlardır. 2 deney ve 1 kontrol olmak üzere 3 grup ile yürütülen çalışmada, zihin haritalama ile uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin düşük ve yüksek mantıksal düşünen öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışma, öğretim yöntemleri ile öğrencilerin programlama performansları, problem çözme becerileri ve üst bilişsel bilgi puanlarındaki mantıksal düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin mantıksal düşünme düzeyleri için zihin haritası tekniği kullanılarak yapılan işbirlikli öğrenme yönteminin, etkili bir strateji olduğu belirlenmiştir.

Pollard (2010), yaptığı doktora çalışmasında öğretmen notlarından ve zihin haritalarından oluşturulmuş toplam 2 üniteyi kapsayan dersleri ele alarak öğrencilerin puanlarını bir önceki yıl aynı dersi alan öğrencilerin puanlarıyla karşılaştırmıştır. Araştırma neticesinde başarının artması bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan anket çalışmalarında ise öğrencilerin, zihin haritalarını anlamlı bir öğrenme aracı olarak gördükleri ancak; yaparken yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı tarafından bu durum, “zihin haritalarının, öğrenci algılarında gereksiz ve çok fazla zaman alıyor fikrinin yerleşmesine neden olmuştur” biçiminde ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak, araştırma kapsamında bazı öğrencilerin farklı bir tekniği denemekten korktuklarını rapor etmişler, bazıları da zihin haritalarında sadece anahtar kelimeler ve deyimlerin yeterli olmadığını, bunun yerine tam cümle kurmaya daha

yararlı olması bakımından, bir ders materyali olarak dönem başından itibaren ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, yapılan öneri ise, zihin haritaları tekniğinden, tam verim elde edilmesi için bir ders materyali olarak dönem başından itibaren öğrencilere sunulmasıdır.

2.17. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Sınıf içerisinde, eğitim sürecini daha faydalı kılmak bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin oluşum şekli, öğrencilerin öğrenme kazanımlarını, öğretmene ve öğrenciye karşı tavırlarını karşılıklı olarak düşüncelerini ve kendilerine karşı duydukları özsaygılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Ekinci, 2005, s.91). Öğrenme ortamındaki öğretilmek istenen konu ne olursa olsun, öğretmenle, öğrencilerini (sınıflarını) genellikle üç şekilde yapılandırmaktadır. Bunlar:

- 1) En iyi öğrenciyi belirleme (rekabetçi sınıf ortamı)
- 2) Sınıf içerisindeki diğer öğrencileri önemsemeyip, hedefe yönelik olarak bireysel çalışma (bireysel sınıf ortamı)
- 3) Kendilerinin ve diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışma (işbirlikli sınıf ortamı) şeklinde sıralanabilir. (Genç, 2008, s.112).

İşbirlikli öğrenme, sınıf içerisindeki öğrencilerin gruplara ayrılması ve kendilerine verilen görevleri birlik içerisinde çalışarak tamamlama uygulamasıdır. İşbirlikli öğrenme metodu hakkında olumlu ve olumsuz birçok görüş vardır. Bazı eğitimciler, öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi sınıf içerisinde yoğun olarak kullanmaları gerektiğini ifade ederler. Bunu gerçekleştirmek için de işbirlikli öğrenmenin verimliliğini tam olarak gerçekleştirmek için daha tutarlı bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Birçok öğretmene bu metod hakkında görüşleri sorulduğunda farklı yanıtlar alınmıştır. Bazıları bu yöntemi çok fazla kullandıklarını ifade ederler. Öğretmenlerin ortak görüşleri ise bu yöntemin çok zaman almasıdır. Sınıf içerisinde bu yöntemin gereği olarak, öğrencileri heterojen (farklı) gruplara ayırmak ve kendilerine verilen çalışmalarını birlikte yapmalarını sağlamak basit gibi görünebilir. Ancak işbirlikli öğrenmenin özü bu değildir. Bunun yerine, grup içerisinde yer alan öğrencilere

gerçekleştirecekleri roller verilmelidir. İletilen bilgiler, dikkat çekici ve aynı zamanda zorlayıcı olmalıdır (Kelly, 2010, s.124-125).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en dikkat çekici yanı, öğrencilerin ortak bir hedef yönünde, küçük gruplara ayrılarak birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamalarıdır. Bu yönüyle, işbirliğine dayalı öğretim bazı öğrenme ortamlarında uygulanan “Küme Çalışması” adı verilen yöntemle benzerlik göstermektedir. Küme çalışmasına benzetilmesinin nedeni ise, yapılan öğretimin grup şeklinde yapılmasıdır. Ancak gruplar arasında yapılan her çalışma işbirliğine dayalı öğretim değildir. Mesela öğrencilerin, çeşitli özelliklerine (yetenek-başarı) göre gruplandırılması işbirlikli öğretim değildir. Öğrencilerin bir araya gelerek oluşturdukları grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğretim olabilmesi için, gruptaki öğrencilerden istenilen kendi öğrenmelerine önem verdikleri gibi diğerlerinin öğrenmelerini de üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktır. Yani bu öğretim metodunda, öğrenciler kendileri için en iyi şekilde düzenlenmiş öğrenme ortamlarında karşılıklı olarak etkileşime geçmeli, grup içerisindeki her bir üyenin ortak başarı duygusu olmalıdır. Bir başka ifadeyle kişinin başarı şartı, diğer arkadaşlarının da başarılı olmasına bağlıdır. Bu nedenle, diğer arkadaşlarının öğrenmelerine yardım ederler. Neticede elde edilen başarı, her bireyin katkısıyla gerçekleştirilmiş grup başarısıdır (Aykaç, 2005, s.77).

İşbirliğine dayalı öğretim, öğrenme ortamlarında öğrenme seviyesini en üst düzeye çıkarma ve başarıyı artırma amaçlı ortaya konan öğrenme yaklaşımlarından biridir. Bu yöntemin tarihine bakıldığında özellikle 1970’lerden sonra üzerinde en çok çalışma yapılan ve ilgi çeken konulardan biri olmuştur. ABD’de bu yöntemi daha etkili hale getirmek için 1970’lerden sonra eğitimde sistem yönünden bir değişikliğe gidilerek bazı okullardaki ortam buna elverişli hale getirilmiştir (Yavuz, 2005, s.214). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi son dönemlerde kullanılmaya başlanan bir yaklaşım değildir. Bu yöntemin temelleri oldukça eskilere dayanmaktadır. Çok eski dönemlerden itibaren öğretmenler, öğrencilerin, grup projeleri, grup tartışmaları, grup çalışmaları ve akran öğretiminde bir arada çalışmalarına fırsat vermiş ve öğrencileri desteklemişlerdir. Bu dönemlerdeki çalışmalar planlı bir şekilde yapılmamaktaydı. 1970’li dönemlerde ise bazı önemli gelişmelerin etkisiyle eski tekniklerin yerini, işbirlikli öğretim almış ve eğitim öğretim ortamlarında yenilenerek uygulanmaya başlanılmıştır. Yapılan

araştırmaların ve uygulamaların sonucunda ise, günümüzde her öğretimsel hedefe yönelik (Fen ve Matematik'ten Okuma Yazmaya, temel becerilerde, karmaşık problem çözmeye) eşitli konuları, farklı seviyede olan sınıflara kavratmak için işbirlikli öğrenme yöntemlerini geliştirmiştir. Günümüz eğitim siteminde ise, işbirlikli öğrenme öğretmenler tarafından öğrenme kazanımlarını gerçekleştirmek için çok az kullanılan bir etkinlik değildir. Öğretmenler bu yöntemi, eğitim ve ğretim ortamlarında giderek artan bir şekilde kullanmaktadırlar. ğrenme ortamlarını verimli hale getirmede, sınıfın düzenlenmesinde özellikle kullanmaktadırlar (Ekinci, 2005, s.92). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin ğrenci başarısını arttırmada, etkili olup olmadığını araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Bu alışmalar neticesinde, özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini ve sorun giderme becerilerini, yarışmacı ortamlardan çok, işbirliğine dayalı ortamlarda daha çok geliştirdiği gözlenmiştir. Aynı zamanda, işbirliğine dayalı ğretim, öğrencilerin sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine de önemli katkılarda bulunmuştur (Senemoğlu, 2011, s.498).

Kuramsal görüşleri, Lev VYGOSTKY'İN görüşlerine dayanmaktadır. İşbirlikli ğrenmede temel hedef, öğrencilerin küçük gruplar kurarak ortak amaçlar doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmaktır. Bu yöntemde, öğrenciler heterojen (farklı özellikte) bir yapıya sahip olan grupta yetenekler, beceriler ve deneyimler bakımından farklı niteliklere sahiptirler. Bu yöntemdeki amaç, eğitim ortamında istemeden oluşan rekabeti önlemek ve eğitim ve ğretim ortamını verimli hale getirmektir (Aktrn. Taşpınar, 2014, s,76).

İşbirlikli ğretim yönteminin en önemli özelliği ise, başarının bireye değil, grubun tüm üyelerine ait olmasındır (Aykaç, 2005, s.77). Adriana (2000) ise işbirlikli yöntemi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılığı elverişli olan ve yaratıcılığı geliştiren bir teknik olarak ifade etmiştir. Yapılan araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrenmeyi maksimum düzeye çıkardığını ortaya koymuştur. Slavin (1990) işbirlikli öğrenmenin 3 temel özelliği üzerinde durmuştur:

- 1) Grup yelerinin amaçlarının olması,
- 2) Bireysel sorumluluk,
- 3) Başarı için ortak eşit şans, (Aykaç, 2005, s,78).

1) Grup Amaçlarına Sahip Olma: İşbirlikli öğrenme tekniğinde gruba katılan öğrencilerin amacı, başarı sertifikası, alınacak notları etkileyecek olan ek puan, istedikleri şekilde kullanabilecekleri boş zaman gibi öğrenciler için önemli olan herhangi bir şey olabilir. Grup amacı, öğrencilerin çabalarından dolayı onları pekiştirecek nitelikte olmalıdır. Grubun amacı yine, öğrencilerin birbirlerine yardım etmeye ve diğer bir öğrencinin başarısı için destek olmaya güdülenmelidir.

2)Bireysel Sorumluluğu Etkili Kılma: Grup başarısı, grubu oluşturan her bir üyenin en üst düzeyde öğrenmesine bağlıdır. Bu ilkede grup ödülü, her üyenin süreç içerisindeki puanlarının en yüksek olmasını gerektirir. Aksi durumda, grup içerisinde bireysel sorumluluk olmadığında, tüm yük en iyi öğrencinin üstünde olacak ve bu durum da diğer üyelerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

3)Başarı için Eşit Şansa Sahip Olma: Bu ilke, her bir öğrencinin, öğrenme düzeylerini değerlendirmeleri, eksik olan noktalarını tamamlayarak takımın başarısına katkıda bulunmalarınıdır. Grubu oluşturan her bir üye, grubun başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin çoğu, yapabildiklerinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler (Senemoğlu, 2011, s.500).

Kagan'a (1994) göre, işbirlikli öğrenme yöntemini, öğrencilerin küçük heterojen gruplar kurarak, bu gruplarda ortaya koydukları ürünleri arkadaşlarıyla paylaşmalarına fırsat veren bir öğretim olabilmesi için, sürecin öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde oluşturulması, dersin düzenli işlenmesi için planın yapılması ve ders süreci içerisinde işlenecek olan dersin planı ve işbirlikli yönteminin temel niteliklerinin açıklanması dersin bu yöteme uygun olarak işlenmesi ve değerlendirme metodlarının devreye konulması gerekmektedir (Erbil, Kocabaş, 2014, s.65).

Saban (2002) ise, işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin bir arada bulunarak hem kendi öğrenmelerini hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla birlikte çalışmayı sağlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu öğretim yönteminde, öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeli ve birbirlerinin başarılarının arttırmaları için yardımcı olmalıdırlar. Bireyler kendi sorumluluklarını yerine getirdiklerinde, grup başarısına da katkıda bulunurlar (Aktrn., Kara, Biçen, Uzunboylu, 2009,s.44).

2.17.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin, hedefine ulaşması için belli hususların yerine getirilmesi gerekir. Bu hususlar, kurulan her çeşit işbirlikli ilişkiyi tanımada kullanılabilir. Yalnızca bu hususlara dikkat edilerek yapılan çalışma, bireysel ve rekabetçi ortamlardan daha olumlu sonuçlar verebilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin kurallarına uygun bir şekilde yürütülebilmesi için beş temel ilkesi vardır:

- 1) Olumlu Bağımlılığın Olması
- 2) Yüz-yüze Etkileşim
- 3) Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk
- 4) Kişilerarası ve grup becerileri
- 5) Grup Süreci, şeklinde sıralanabilir (Ekinci, 2005, s.93).

1) Olumlu Bağımlılık: Bu ilkede, bireyler başarının ölçütünü, gruptaki diğer bireylerin çalışmalarına bağlamışlardır. Öğrenciler küçük gruplar (heterojen) halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeli ve desteklemelidirler. Olumlu bağımlılık ilkesi, gruptaki her bireyin kendi öğrenmeleri kadar, diğer kişilerin öğrenmelerinden de sorumlu olduğu düşüncesine sahip olmasını ifade etmekte, bireylerin birbirleriyle pozitif etkileşimlerine dayanmaktadır (Gelici, Bilgin, 2011, s.42).

Kuramlarını, Deutsch ve Lewin'in görüşlerini esas alarak oluşturan Johnson ve Johnson 'a göre asıl önemli olan ulaşılmak istenen amaç grup bağımlılığıdır. Ödül bağımlılığı olmadan, amaç bağımlılığının sağlanması olurken, amaç bağımlılığı olmadan, ödül bağımlılığının sağlanması olanaksızdır. Bu ilkedен hareketle Johnson ve Johnson bu koşula "Olumlu Bağımlılık" ilkesi denir. Johnson ve Johnson'a göre olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenme metodunun önemli koşullarından biridir. Bu ilke grup üyelerini ortak bir hedef etrafında toplayarak ödüle ulaşmak için gerekli olan çabaları bir araya getirecek bir ortam sağlar. Olumlu bağımlılığın sağlanması için iki temel husus gereklidir. Bunlar; olumlu ürün bağımlılığı ile olumlu amaç bağımlılığıdır. Bunlardan olumlu ürün bağımlılığı, grupta yer alan üyelerin bir arada gayret gösterirlerse, başarabileceklerine inanmaları anlamındaki, amaç bağımlılığı ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını da içerir. Olumlu araç bağımlılığı ise, kaynak, rol ve iş bağımlılığını ifade etmektedir. Bunlardan kaynak

bağımlılığı, gruptaki her üyenin bilgi kaynaklarının ya da malzemenin yalnızca bir kısmına sahip olduğuna, rol bağımlılığı, her üyeye diğerlerini bütünleştirici, birbirleriyle ilişkili roller verildiğine, iş bağımlılığı ise bir üyenin işini sonlandırmasının, başka bir üyenin işini sonlandırmasına bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Johnson ve Jonhson, ürün ve amaç bağımlılığının bir arada olduğu zaman, grup üyelerinin ortak bir amaç etrafında, eşgüdümlü etkileşimde bulunacağını ifade etmiştir (Açıkgöz, 2009,s.175).

2) Yüz yüze Etkileşim: Olumlu bağımlılık neticesinde, grup üyeleri arasında, bir etkileşim meydana gelir. Yüz yüze etkileşim, grup üyelerinin kendilerinden beklenen amaçları gerçekleştirmek ve görevleri başarmak için bireylerin birbirlerinin çabalarını desteklemesi ve kolaylaştırması olarak ifade edilebilir. Olumlu bağımlılık ortaya çıkan ürüne bir takım etkileri olurken, grup üyeleri arasındaki yüz yüze etkileşim, grup içindeki olumlu ilişkileri, psikolojik uyumu, sosyal becerileri kuvvetlendirir. İşbirlikli öğretimde yüz yüze etkileşim sürecinde grup üyeleri çalışmalarında ihtiyaç duydukları kaynakları birbirlerine verip karşılıklı olarak öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Süreç sonucunda, öğrenme düzeyleri hakkında birbirlerine dönüt verirler.

3)Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk: Bireysel değerlendirilebilirlik, işbirlikli öğrenme kuramının önemli koşullarından biridir. Bu yöntemde grubun başarılı olabilmesi için, bireylerin tek tek değerlendirilmesi gerekir. Bireysel değerlendirilebilirlik, farklı şekillerde sağlanabilir. Bunlardan ilki, işbirliği oluşturan grup üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının sağlanmasıdır. İkincisi ise, öğretmenin değerlendirebilirlik rolüdür, yani her bir öğrencinin başarısı öğretmen tarafından değerlendirilir. Bir başka deyişle, her bir öğrencinin öğrenme ürünlerini kavraması ve üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekir. Bireylerin değerlendirme içerisinde yer almadığı işbirlikli öğrenme uygulamaları yer alsa da, bireylerin değerlendirmenin içerisinde yer aldığı işbirlikli öğrenme uygulamalarının daha olumlu etkileri vardır (Açıkgöz, 2009, s.176).

Bir başka ifadeyle, bireysel değerlendirilebilirlik, grup içerisinde her bir öğrencinin bireysel olarak değerlendirilip, sonuçlarının bireye ve gruba söylenilmesini içerir. Bunun neticesinde, hangi öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu ve motive

edilmesinin bilinmesi gerekir. Aynı zamanda grup üyesinin, diğer grup üyelerinin başarısından yararlanamayacağını gösterir (Gelici, Bilgin, 2011, s.42).

4)Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri: Karşılıklı olarak işbirliği içerisinde amaçları gerçekleştirmek için öğrencilerin;

- a) Birbirlerini tanıyıp ve birbirlerine güven duymaları,
- b) İletişimlerin, açık ve net olması,
- c) Karşılıklı olarak birbirlerini kabullenmeleri ve destek vermeleri,
- d) Sorunlarını yapıcı bir tavırla çözmeleri gerekir (Ekinci, 2005, s.95).

Gruplar arası işbirliğinin gerçekleşmesi için, kişilerarası ve küçük grup becerilerinin olması gerekir. Sosyal yönden beceriden yoksun bireyleri grup içerisinde alıp onlarla birlikte çalışmak verimli olmayacaktır. Sosyal beceriler denilince; lider olma, karar verebilme, güven duyma, iletişimde bulunma, çatışma yönetimi becerileri, akademik beceriler olarak düşünülmelidir. Özellikle sosyal becerilere sahip olunması, farklı kültürlerle iletişim kurmanın gerekliliğidir (Gelici, Bilgin, 2011, s.43-44). İşbirliğine dayalı her grup çalışması, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Öğretmenler bu etkinlikte, öğrencilerle iletişim kurmaları, onları dinleme, kendilerini ifade edebilme gibi becerileri etkinlik sırasında kullanmaları konusunda özendirici olmalıdır (Yavuz, 2005, Ankara, s.218).

5) Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup sürecinin değerlendirilmesi, işbirlikli öğretim sürecinin sonunda grup üyelerinin değerlendirilmesi gereken davranışlarının hangisi olduğu ya da hangi davranışlara katkı getirdiği, hangi davranışların sürmesi, değişmesi gereken davranışların hangileri olduğunun belirlenmesi sürecidir. Bu koşulların geçerli oluşu, deneysel olarak da ispatlanmıştır (Aktrn. Açıkgöz, 2009, s.176).

6) Eşit Başarı Fırsatı: Slavin'e (1990) göre bu ilke, etkinliğe katılan öğrencilerin başarı seviyelerine bakılmaksızın, eşit bir biçimde gayret göstermeleri ve her öğrencinin çabasının dikkate alınması gerekir. Bu ilke, özel puanlama yöntemleri ile gerçekleştirilir (Yavuz, Eren, 2005, s.218).

İşbirlikli öğrenmenin temel ilkeleri başka bir kaynakta şu şekilde ifade edilmiştir (Aktrn.,Taşpınar, 2010, s.187).

- Grup üyeleri en az iki en çok altı kişiden oluşur, öğrenme gruplar içerisinde gerçekleşir.
- Öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki, diğer öğrencilerle olan etkileşimi önemlidir.
- Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları, kişisel değildir, tüm grup üyelerine aittir.
- Grupların oluşturuluş şekli, heterojendir, yani farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilmiştir.
- Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri gelişir.
- Öğretmen tüm etkinlik süresince rehberlik yapar.
- Grup içinde etkin katılım, sorumluluk alma ve sağlıklı iletişim sağlanabilir.

Yavuz'a (2005) göre, Johnson, Johnson (1987) işbirliğine dayalı grup çalışmalarının temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu bir dayanışma vardır. Amaçlar ve yapılması gerekenler belirlenmiş, böylece öğrenciler, grubun diğer üyelerinin çalışmalarına da dikkat gösterirler.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında, üyelerin yerine getirmeleri gereken bir takım sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumlulukları konusunda takım olarak değerlendirilmelerinin yanında, bireysel olarak da değerlendirilebilir. Bu değerlendirme neticesinde, grup içerisinde yardımcı olan kişiler belirlenir. Küçük gruplarda ise, öğrencilerin bireysel sorumluluk ve değerlendirilmeleri söz konusu değildir.
- İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında grubu oluşturan üyeler, heterojen yapıdadır. Yani, başarı ve kişisel özellikler bakımından birbirinden farklı olmaları gerekir. Geleneksel grupların oluşturulmasında üyelerin bu özellikleri dikkate alınmaz.

- İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde, grubu oluşturan herkes liderlik görevini paylaşırlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda ise lider kişi, öğretmen tarafından seçilir ve grup üyelerinin hepsinden sorumludur.
- İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda, tüm üyeler, takımın öğrenmesi ve başarısından sorumludur. Her bir üyenin başarısı, başarısızlığı ya da katkısı takım ve takım içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Grubu oluşturan üyeler, üzerlerine düşen sorumlulukları ve yerine getirmeleri getiren görevleri gerçekleştirmek için birbirlerine yardım etmeli ve destek vermeleri gerekir.
- İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, sosyal ve kişilerarası ilişkilerdeki beceriler, etkinlikler sırasında öğrencilere doğrudan öğretilmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda bu beceriler öğrencilerde var olduğu farz edilir.
- İşbirliğine dayalı öğretimde, grubu oluşturan her üyenin amacı, grubun öğrenme seviyesini yükseltmektir. Yani her bir üyenin öğrenmesine yardımcı olmak ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkileri kurmaktır.
- İşbirliğine dayalı gruplarda öğretmenin asıl rolü, rehberlik yapmaktır. Grup işbirliği içerisinde çalışmasını ve üyelerinin arasında çıkan problemleri inceleyerek, her gruba görevlerini ne şekilde gerçekleştirecekleri konusunda yardımcı olur. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, öğretmenin öğrencilere yol göstermesi ve gözlemde bulunması çok nadirdir.

İşbirlikli öğretim yöntemi basit bir grup etkinliği ya da bir küme çalışması olarak nitelendirilemez. İşbirlikli öğrenmede, grubu oluşturan öğrenciler, hem kendilerinin hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerinden sorumludurlar ve arkadaşlarının öğrenmelerine katkıda bulunmak amacıyla küçük gruplar kurarak aktif bir şekilde görevlerini yerine getirirler (Aktrn., Şimşek, Koç, 2013, s.58). Bir başka ifadeyle işbirlikli öğrenme etkinliğine katılan öğrencilerin, küçük gruplar oluşturarak ve bu gruplarda karşılıklı etkileşim kurarak öğrenmeye katkı veren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin tek başlarına çalışma içerisine girmelerinden farklı olarak, öğretmen tarafından öğrenciler heterojen gruplar içerisinde çalışırlar. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenciler, yardımda bulunmayı, iletişim içerisine girmeyi, sorumlu ve

üretken bireyler olmayı öğrenirler. Kazandıkları bu beceriler, bireylere gelecekteki hayatlarında ve iş yaşamlarında yardımcı olacaktır. Öğrenciler, bu yöntem içerisinde, öğrenilecek olan konuları karşılıklı olarak tartışır, birbirlerine yardım ederler, alternatif yollar gösterirler ve daha disiplinli çalışmalarını için birbirlerini yönlendirirler (Aktrn., Ilgar, Babacan, 2012, s.213). Sınıftaki öğrencileri birkaç gruba ve kümlere ayırarak öğretim yapmak, işbirliğine dayalı öğretim anlamına gelmemektedir. İşbirliğine dayalı öğretimde sosyal zeka etkinliği önemli bir yer tutar. Öğrenciler birkaç gruba ayrılarak birbirlerinin öğrenmelerine destek vermektedirler ve çalışmalarının bir sonucu olarak bir ürün ortaya koymaktadırlar. Bu tür grup etkinliklerinde üyeler çalışma sürecinde üzerlerinde durdukları konu hakkındaki verileri değerlendirerek, birlikte yorumlayıp sonuca ulaşırlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda ise, işbirliğine dayalı grup çalışmaları arasında, planlama, uygulama, değerlendirme bakımından önemli farklılıklar vardır (Topal, Kırbuş, 2014, s.298). Başka bir kaynaktan ise, okullarımızda özellikle etkinlikler bölümünde uygulanan küme çalışmalarının işbirlikli öğrenme ile aynı sayılması önemli bir yanılgıdır. Çünkü okullarda uygulanan küme çalışmalarının grupların yapılandırılmasına ilişkin nedenlerden dolayı işbirlikli öğrenme olmadığı belirtilebilir. Küme çalışmalarında her üye kendilerine düşen konuları almakta, araştırmakta ve sunmaktadırlar. Bu durum grup çalışmalarından ziyade bireysel çalışma şeklini andırmaktadır. Bazı durumlarda ise iyi çalışmayı yapan kümelerin seçilmesi grupta yarışma şekline dönüştüğünü göstermektedir. Bir diğer önemli farklılık işbirlikli öğrenmede, grupların oluşturulması, grup içerisindeki rollerin dağılımı bakımından küme çalışmalarından ayrılmaktadır (Açıkgöz, 2009, s.173).

İşbirlikli öğrenmeyi geleneksel küme çalışmasından ayıran diğer önemli nokta, rol dağılımıdır. İşbirlikli öğrenmede rol dağılımı genellikle dinamik bir yapıdadır. Gruptaki üyeler, etkinlik içinde tek bir rolü üstlenmektense farklı rolleri üstlenebilirler ve paylaşabilirler. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yönteminde, grup içerisinde yer alma, dinleme, konuşma, karar verme gibi toplumsal beceriler kazandırılması önemlidir. Geleneksel küme çalışmalarında ise, grup içerisindeki bazı roller mesela liderlik gibi daha ön planda ve baskın olan üyenin kontrolündedir ve toplumsal becerilerin kazandırılması çok fazla önem arz etmektedir. Sürecin nasıl planlandığından çok sonuçtaki ürüne odaklanılmaktadır (Ekinci, 2005, s.96). İşbirlikli öğrenme, bütün derslerde ve sınıf içinde yer alan etkinliklerde sıkça, örneğin Türkçe ya da yabancı dille

yazılmış metin çalışmalarının incelenmesi, matematik alıştırmaları, fen bilgisi dersinde yapılan deneyler ile yabancı dil öğretimindeki alıştırmalarda sıkça kullanılır (Açıkgöz, 2003, s.173).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin önde gelen iki yazarı, Johnson ve Johnson (1986) geleneksel sınıflarla işbirlikli öğrenme sınıflarını karşılaştırarak aşağıdaki tabloda göstermiştir.

Tablo 1. Geleneksel sınıflarla işbirlikli öğrenme sınıflarını karşılaştırarak

İşbirlikli Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Olumlu bağımlılığın olması	Bağımlılık olmaz.
Bireysel Sorumluluk	Bireysel sorumluluk yoktur.
Benzeşik olmama (Ayrışıklık)	Benzeşiklik mevcuttur
Paylaşılan liderlik	Görevlendirilmiş tek lider
Paylaşılan Sorumluluk	Sadece kendisinden sorumlu olma
Görev ve birliktelik önemli	Yalnızca görev önemli
Sosyal beceriler doğrudan öğedir	Sosyal beceriler dikkate alınmaz
Öğretmen izler, müdahale eder	Öğretmen grup işlevini göz ardı eder
Gruplar etkili şekilde işler	Grup süreci yoktur

Geleneksel sınıf ortamında öğrenciler çoğunlukla, anlatılanları dinler ve not alırlar. İşbirlikli sınıf ortamlarında ise öğrenci daha aktiftir; dinler, yazar, anlatır, inceler, okur, şekillerle anlatır, resimlendirir, tekrarlar ve etkileşir. Öğrencilere sunulan öğrenme ortamları daha zengindir ve çoğunlukla geleneksel sınıflara göre daha fazla başarı elde edilir. Öğrenciler pasif olmaktan çıkıp, aktif bir rol üstlenir (Ekinci, 2005, s.97). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen bir öğretim yöntemidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde, yarışmacı ve rekabetçi bir öğretim ortamı varken işbirliğine dayalı sınıf ortamlarında ise öğretim daha çok bilgileri paylaşmaya karşılıklı olarak uzlaşma ilkelerine dayanmaktadır. Bundan dolayı da işbirlikli öğrenme ortamları, öğrenci katılımının fazla olduğu ve çoğulcu özellikler gösteren demokratik bir yaklaşımdır. Bu özelliklerden dolayı yani ortamın demokratik olması ve katılımında fazla olmasından dolayı eğitim çevrelerince çok fazla tercih edilmektedir (Aydın, 2010).

Her küçük grup etkinliklerinin işbirlikli öğrenme olduğunun düşünülmesi doğru bir düşünce tarzı değildir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin gruplara ayrılıp, bir arada çalışmalarını değildir. Bu tarz bir uygulama şu nedenlerle etkili olmamaktadır:

- a) Gruptaki bazı üyeler, grup çalışmalarına hiçbir katkı getirmediği halde, grup başarısına ortak olabilirler (Hazıra konma).
- b) Üyelerden bir kısmı, gruptaki diğer üyelerin yapmaları gereken işleri kendilerinin yaptıklarını düşünerek bir rahatsızlık hissedebilirler (Sömürülme).
- c) Bazı durumlarda ise başarı seviyesi yüksek olan grup üyeleri, grup çalışmalarına daha fazla katılırlar, ön planda olurlar, başarı seviyesi düşük olan üyeler ise tam tersi olarak çalışmalara katılamamaları ve durumlarının daha kötüye gitmesi (Zengin daha da zenginleşmesi).
- d) Grup içerisinde, başarı seviyeleri yüksek olan öğrenciler, seviyesi düşük olan öğrencilerin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemeleri (Sorumluluğun karışmaması) (Açıkgöz, 2009, s.173-174).

2.17.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, Gagne, Berliner, Slavin, Bloom, Webb, Coleman, Johnson and Johnson, Deering gibi çok sayıda kuramcının etkisiyle oluşmuştur. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğretim birçok yöntem ve tekniğin birleştiği çok yönlü bir öğretim yaklaşımı olarak algılanmalıdır. Birçok kuramcının görüşlerinin birleşmesinden oluşan işbirlikli öğretim yöntemi, aynı zamanda insan yapısına ve öğrenme ve öğretme sürecinin niteliklerine en uygun yaklaşım olarak da ifade edilebilir (Aydın, 2010, s.299).

En sık olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri şunlardır:

- 1) Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTTBB)
- 2) Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
- 3) Ayrılıp- Birleştirme Tekniği (Jigsaw)
- 4) Takım Destekli Bireyselleştirme

- 5) Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon(BİOK)
- 6) Birleştirme 2 tekniği
- 7) Karşılıklı Sorgulama

Aşağıdaki bölümde bu teknikler kısaca açıklanmıştır (Senemoğlu, 2011, s.501).

2.17.2.1. Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri Tekniği

Slavin (1978), tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Altı süreçte uygulanır:

- 1) Öğrenciler farklı özelliklere sahip olmalı, yani heterojen bir yapıya sahip olmalı ve en az altı kişilik gruplar halinde olmalıdır.
- 2) Çalışılacak olan konu gruba verilir.
- 3) Hangi grubun, hangi konuyla ilişkili çalışma yapacağı bellidir.
- 4) Grup çalışması yapılırken, çalışma sonucunu görmek için her öğrenciye bireysel test verilir.
- 5) Öğrenciler testlerden aldıkları puana göre, başarı derecelerine göre sıralanırlar.
- 6) Bireylerin her birinin başarıları, toplanarak grup başarısı bulunur, başarısı en fazla olan gruba ödül verilir (Aktrn, Taşpınar, 2010, Ankara, s.188).

Bu teknikte, öğrenciler dörderli heterojen gruplara ayrılır. Öğretmen dersi sunduktan sonra, öğrenciler grup içindeki takım arkadaşlarının dersi, tam öğrendiklerinden emin oluncaya kadar grup içerisinde çalışırlar. Bu süreç içerisinde öğrenciler ikişerli de çalışabilir, sorulara verilen cevapları irdeleyebilirler, tartışabilirler ve eksik öğrenmelere karşı birbirlerine yardım ederler. Çalıştıkları konuya ilişkin birbirlerini test edebilirler ya da problem çözme yaklaşımını tartışabilirler ve eksik öğrenmelere karşı birbirlerine yardım ederler. Yapılan sınavlarda başarılı olabilmek için eksik öğrenmelerini belirler, değerlendirirler ve birbirlerine yardım ederler. Sınavlarda diğer etkinliklerde hep beraber çalışmalarına karşın bireysel hareket ederler ve aldıkları sınav puanlarını geçmiş puanlarıyla karşılaştırırlar. Öğrencilerin daha önceki kendi performanslarını yakalamaları ya da geçmelerine dayalı olarak puanlar her bir takıma verilir. Takıma verilen puanlar, öğrencilerin geçmiş başarıları üzerinde ilerlemeye dayanmaktadır. Bundan dolayı da bu puanlar toplanarak takım puanları oluşturulur ve

belirlenen ölçütü gerçekleştiren takımlar ödülleri kazanırlar. Takımın başarılı olmasının tek ölçütü takım üyelerinin öğretilmesi amaçlanan bilgileri derinlemesine öğrenmesidir (Ekinci, 2005, s.99).

Slavin (1980a, 1990a), tarafından geliştirilen bu tekniğin beş temel ögesi vardır:

Sunum: İlk etapta, öğretilmek istenene ürün, sınıfa sunulur. Bu sunum genellikle öğretmen tarafından yapılır ve düz anlatım, tartışma yöntemleriyle yapılır. Görsel- işitsel araç gereçlerden de faydalanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, sunumun yalnızca hedeflenen konu üzerinde yapılmasıdır.

Takımlar: Öğrenci takımları, sınıfı çeşitli özellikler (akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etkinlik olan) açısından temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılır. Takımın ana görevi, grup üyelerini sınava en iyi şekilde hazırlamaktır. Öğretmen sunumu yaptıktan sonra takım üyeleri dağıtılan çalışma etkinlikleri üzerinde çalışırlar. Bu aşamada, öğrenciler, problemler tartışır, cevaplarını karşılaştırırlar ve takım arkadaşlarının yanlışlıklarını düzeltirler. Öğrenci takımları başarı bölümlerinin en önemli özelliği takımdır. Öğrenciler takım için ve takımın başarıları için gayret ederler.

Sınav: Grubu oluşturan öğrenciler, birkaç oturumda bireysel sınava girerler ve kendilerini değerlendirmiş olurlar.

Bireysel İlerleme Puanları: Bu aşamada her öğrenci ulaşabileceği bir amaç belirler ve her adımda bir öncekine göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, kendi grubuna diğer üyeler gibi eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir. Ancak bunu, önceki durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz, yani önceki durumuna göre ilerleme göstermek zorundadır. Her öğrencinin önceden girdiği sınavlardaki puanlara dayalı olarak belirlenen “ temel notu” vardır. Öğrenci bu temel notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.

Takım Ödülü: Gruplar, önceden belirlenen ölçütlere ulaştıkça ödülleri alırlar (Açıkgöz, 2009, s.185-186).

2.17.2.2. Takım- Oyun – Turnuva (TOT)

Bu teknik De Vries ve Slavin (1980) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler birbirinden farklı küçük heterojen gruplara (en fazla altı kişi) ayrılır ve gruplar arası üye dağılımında, yetenek-cinsiyet dengesine dikkat edilmelidir. Öğretmen ilk etapta, hedef konuyu anlatır ve öğrencilere ulaşılması istenen amaçları ve bunları nerden elde edeceklerini gösteren kaynakları belirtir. Grup üyeleri bunlara çalışıp turnuvaya hazırlanırlar. Turnuvalara her grubu temsil eden bir kişi her katılır. Gruplara kısa cevaplı olan sorular yöneltilir, temsilcilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar, takım puanlarına eklenir. Gruplar arasında en yüksek puanı alan, takım birinci olur (Aktrn. Taşpınar, 2014, s.77-78).

Senemoğluna göre Slavin (1990), Takım-Oyun-Turnuva tekniğinin, ÖTBB tekniğine benzer tarafları olduğunu belirtmiştir. Bu teknikte, öğretmen öncelikle ders ile ilgili sunumunu yapar, öğrencileri heterojen gruplara ayırır. Grup üyeleri konuyla alakalı soruları cevaplandırmada birbirlerine yardım ederler. Her takımdaki üyeler, konuları birbirlerine öğrettikten sonra diğer takımda yer alan öğrenciler aynı seviyede olan iki öğrenci ile turnuva masasında yarışır. Her turnuvaya katılıp soruları cevaplayan öğrenci ek puan kazanır. Haftada bir düzenlenen turnuvayı kazanan öğrenci, bir sonraki hafta bir üst düzey gruptaki masalarda yarışır. “ Turnuva Masası” aynı seviyede olan ve farklı takımlara ait üç öğrenciden oluşur. Haftada bir düzenlenen turnuvaya katılan üç öğrenci önceden çalışmaları esnasında çözümledikleri benzer soruları cevaplamaya çalışarak yarışır. Her turnuvaya katılıp soruları cevaplayan öğrenci takıma altı puan kazandırır. Turnuvayı kazanan öğrenci bir sonraki hafta bir üst düzey yetenek grubundaki masalarda yarışır. Bu durum öğrencilerin kendi seviyelerinde ilerlemelerine olanak sağlar (Senemoğlu, 2011, s.505).

Takım Oyun Turnuva tekniği, De Vries ve Edwars tarafından 1970’li yıllarda John Hepkins Üniversitesi katkılarıyla oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ilkidir. Aynı zamanda bu teknikte bir önceki teknikteki öğretmen sunumları ve takım çalışması kullanılır. Diğer tekniklerden farklı olarak bu teknikte, kısa sınavlar, haftalık turnuvalarla yer değiştirir. Bu turnuvadaki öğrenciler, takım puanlarına katkı sağlamak için takımın diğer üyeleriyle birlikte akademik oyunlar oynarlar. Her turnuvada, en çok puanı alan öğrenci takımına puan kazandırır.

Turnuvadaki öğrenciler seviyelerine göre turnuvalara katılırlar. Düşük seviyedeki öğrenciler kendi seviyelerindeki öğrencilerle, yüksek seviye gösteren öğrenciler de yine kendi seviyelerindeki öğrencilerle oynayarak başarı için eşit fırsatlara sahiptirler. En yüksek performans gösteren takım, ödüllendirilir. Bu teknik bir önceki teknik olan ÖTBB ile benzerlik göstermektedir. Ancak oyunların bu teknik içerisinde kullanılması tekniğin heyecan boyutunu gösterir. Takım üyeleri kendilerine dağıtılan etkinlik yaprakları üzerinde karşılıklı çalışarak turnuvaya hazırlanırlar. Ancak turnuva esnasında turnuvaya katılan öğrenciye diğer takım öğrencileri yardım edemez. Buradaki amaç turnuvadaki öğrenciye, bireysel sorumluluk kazandırmaktır (Ekinci, 2005, s.100).

Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, TOT tekniğinin uygulaması sırasında bazı olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Aktrn. Senemoğlu, 2011, s.506). Buna göre turnuvada başarılı olan takımın üyeleri, başarısız olanlara göre öğrenme seviyeleri ve mutlulukları daha çok oranda artıp farklılaşmaktadır. Buna karşılık kaybeden takımın üyeleri başarısızlık duyguları, kaygıları ve öğrenilmişlik çaresizlikleri artmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için Chamber ve Abrami, işbirliğin hem takım içindeki üyeler arasında hem de takımlar arasında yapılmasını önermektedir. Mesela her takım, hedeflenen öğrenme düzeyine ulaştığında tüm sınıf bir ödül kazanabilir (Woolfolk, 1993, Senemoğlu, 2011, s.506).

2.17.2. 3. Ayrılıp – Birleştirme Tekniği (Jigsaw)

1978’li yıllarda Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler en az 3 en fazla 6 kişiden oluşan gruplar şeklinde oluşturulur. Konu, grupta kaç kişi varsa kişi sayısına göre küçük parçalara ayrılır. Her grupta aynı konuyu çalışan bir kişi, grubundan ayrılıp diğer gruplardaki aynı konuyu çalışan kişilerle bir araya gelip yeni bir grup oluştururlar. Bu yeni grupta çalışan üyeler, kendi gruplarına dönerler ve üyelerine konuyu öğretirler. Grup üyeleri, tüm konuları öğrendikten sonra, sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Aktrn. Taşpınar, 2010, s.189).

Birleştirme yöntemi (Jigsaw) ; denilen bu yöntem işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem grup üyeleri arasında işbirliği ve dayanışma gibi önemli yetileri kazandırıp geliştirdiği gibi, öğrencilerin öğrenme becerilerinin de

gelişimine katkı sağlar. Aynı zamanda grup üyelerinin her birinin grubun başarısına katkı sağlamasına da imkân verir (Yavuz, 2005, s.222).

Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT, tekniklerinde olduğu gibi öğrenci sayısı 4 ya da 6 kişidir. Birleştirme II tekniğinde izlenen yol şu şekildedir; her öğrenci ünitenin bir konusunu seçmeden önce, gruptaki tüm öğrenciler ünitenin tüm konularını incelerler, daha sonra ise uzmanlaşacakları ünitenin konusunu seçerler. Değişik gruplarda aynı konuyu seçen üyeler, bu konuda uzmanlaşmak için konularını irdelemek için uzman gruplarında bir araya gelip konuları tam olarak kavramaya çalışırlar. Uzman gruplarında öğrenme tam olarak sağlandıktan sonra, kendi gruplarına dönüp öğrendiklerini kendi üyelerine anlatırlar. Daha sonra öğrencilere tüm üniteyi kapsayan bir başarı testi uygulanır (Özbuğutu, Hasenekoğlu, 2013, s.1016).

Bu tekniğin uygulanma süreci şu şekilde özetlenebilir:

- Öncelikle ele alınacak çalışma ve süreci hakkında öğrenciye bilgi verilir.
- Sınıf 3-4 kişilik gruplara ayrılır ve farklı yöntem ve teknikler uygulanır.
- Gruptaki üyelere, kendilerine isim ya da sembol belirlesinler diye 5dk'lık zaman dilimi verilir.
- Çalışma sürecinde, öğrenmelerine yardımcı olacak, bütün kaynaklar, dökümanlar ve araç gereçler grup üyelerince hazırlanır.
- Öğretmen konuyu ve konuyu ait alt başlıkları (bölümleri) verir.
- Bütün gruplar verilen konuları çalışmaya başlarlar. Grup üyelerinden her biri kendilerine verilen konuların bir bölümünü seçerler ve o konunun uzmanı olmak için çalışırlar, bilgilerini daha da geliştirerek o bölümle ilgili uzmanlık bilgilerini arttıırırlar.
- Süre tamamlandıktan sonra, her gruptan biri aynı konuyu seçer, üyelerle bir araya gelerek uzman gruplarını oluştururlar. Sınıftaki her grup seçtikleri bir konuda uzmanlaşmaya yönelik çalışmalarına devam ederler.
- Süre bittiğinde oluşturulan uzman gruplar dağılarak her üye ilk gruplarına yeniden dönerler ve ilk oluşturulan gruplar şekline dönerler.
- Öğretmen en son aşamada, bütün gruplara işlenen tüm konularla alakalı bir genel soru yöneltir (Yavuz, 2005, s.222).

2.17.2.4. Takım Destekli Bireyselleştirme

Bu teknik, Slavin ve ekibinin özellikle matematik dersine yönelik geliştirdikleri bir tekniktir. Öncelikle öğrenciler, karma bir biçimde 3-4 kişilik kümeler şeklinde bir araya getirilir. Zaman geçtikçe yani altı hafta aralıklarla kümeler yeniden oluşturulur. Öğrencilere öncelikle konuyla alakalı giriş davranışlarını ortaya koymak için bir ön test yapılır ve testten aldıkları sonuçlara göre kendi seviyelerine uygun yere yerleştirilirler. Öğretmen oluşturulan kümelere konuyla alakalı bilgiler verir. Grup içerisinde yer alan öğrenciler, işlenen üniteye bir arada çalışırlar, problemleri çözmeye çalışırlar. En son aşamaya gelindiğinde ise baştaki testten daha kapsamlı sorulardan oluşan geniş bir test alırlar ve testi gruptan bağımsız bir şekilde tek başlarına çözmeye çalışırlar. 10 sorudan oluşan 8'ini cevaplayanlar sonraki aşama olan 15 soruluk ünite testini alabilirler. Öğretmen her hafta sonunda, kümelerin puanlarını hesaplar, en yüksek puanı alan kümeye ödül verir (Aktrn. Taşpınar, 2010, s.189).

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği olarak da adlandırılan bu tekniğin temel öğeleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Takımlar: Sınıf içerisindeki öğrenciler, birbirlerinden cinsiyet, başarı, etnik köken gibi özellikler bakımından heterojen yani farklı yapılarda olmalı ve 4-6 kişilik gruplardan oluşmalıdır.

2. Öğretmen Anlatımı: Öğretmen içerisinde buldukları haftada üniteye anlatılması gereken tüm konuları, öğrencilere aktarır. Konuların temel hususlarını anlattıktan sonra konuyla alakalı örnek soruların çözümünü yapar.

3. Çalışma Yaprakları: İçerisinde bulunulan haftanın, konusuyla alakalı dörder soru bulunan iki veya üç kutucuktan oluşan çalışma sayfalarıdır. Bu çalışma yapraklarındaki her kutucukta yer alan sorular birbiriyle aynı özelliktedir. Her öğrenci kendisine verilen çalışma kağıdındaki ilk soruyu önce kendisi çözer, sonrasında yanındaki arkadaşıyla kağıtları değiştirip yaptıkları çözümlerini inceler. Diğer kutucukta yer alan soruda da aynı yöntem izlenir. Burada önemli olan nokta, öğrencilerin en az bir kutucukta yer alan soruların hepsini doğru cevaplamasıdır.

4) İzleme Testleri: Öğrenciler, bir önceki aşamada yer alan çalışma yapraklarındaki işlemlerini bitirdikten sonra, içinde buldukları haftadaki kazanımları içeren İzleme Testi A dağıtılır. Bu testteki soruları her öğrenci kendisi cevapladıktan sonra karşılıklı olarak oturan öğrenciler, yaptıkları testleri kontrol ederler. Test sonucunda %80 ve üstünde başarı gösteren öğrenciler, direkt olarak konu sınavı alma fırsatını elde ederken, bu barajı geçemeyen öğrenciler ise, İzleme Testi B'yi alırlar. Bu test içinde bir önceki testteki işlemlerin aynısı yapılır. Bu testten de % 80 başarıya ulaşamayan öğrenciler, bireysel olarak çalışmalarını sürdürürler.

5)Konu Sınavı: Dersin son haftasında, kazanımları içeren bir konu sınavı yapılır. Öğrenciler soruları kendileri yanıtlarlar ve sınavdan elde ettikleri puanlar yer aldıkları kümelerinde başarı ortalamalarını etkiler. Her küme içerisinde yer alan öğrencilerin bu sınavdan aldıkları puanlar toplanarak, küme içerisindeki öğrenci sayısına bölünür. Böylece her kümenin başarı puanı hesaplanır.

6)Başarı Sertifikaları: Başarı sertifikaları verilirken, öğrenciler bireysel olarak gösterdikleri başarılarına göre değil, küme olarak başarılarına bakılır. Önceden öğretmen tarafından belirlenmiş kriterleri yerine getiren kümelere bu sertifikalar verilir (Gelici, Bilgin, 2011,s.44-45).

Takım Destekli Bireyselleştirme, farklı özellikteki öğrencilerin bir araya gelerek oluşturdukları heterojen sınıfların, programlı öğretimin bilgisayarlı öğretimin, tam öğrenmenin ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerin maliyet ve uygulanması sırasındaki bazı eksikleri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Öğrenciler bu teknikte, grup içerisindeki çalışmalarını sürdürürken, öğretmen ise aynı özelliklere sahip homojen gruplarda dolaysız öğretim yapma fırsatını bulabilir (Açıkgöz, 2009, s.198).

2.17.2.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)

Madden, Slavin and. Stevens (1986) tarafından geliştirilen bu teknik ilkökul sınıflarında okuma- yazma öğretimi için uygulanan bir programdır. Bu teknikte, öğretmenin kullandığı temel araç- gereçler, romanlar ve temel okuma kaynaklarıdır. Öğrenciler düzeyleri birbirinden farklı bir şekilde ikiye bölünmüş bir biçimde takımda yer alırlar. Takım içerisinde bir öğrenci, bir metni, romanı ya da hikayeyi diğerine okuması,

anlatılan hikayenin nasıl biteceğinin tahmin edilmesi, hikayenin hakkında ne düşünüldüğünün yazılması, çözümlemeleri ve sözcük incelemelerini içerir. Öğrencilerin önemli bir görevi de kendi takımları içerisinde, ana fikri ve diğer okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalarını kontrol ederler, yanlışlarını düzeltirler (Ekinci, 2007). Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, okuma- yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir program olmasının yanında, Takım Destekli bireyselleştirmede olduğu gibi BİOK' ta da okuma-yazma öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen uygulamalar tanıtılmaya çalışılmıştır. İşbirlikli öğrenmede önemli olan, grup amacı ve bireysel değerlendirilebilirlik vurgulanmıştır. Aynı zamanda TDB programında homojen ve heterojen çalışma gruplarının pratik ve etkili olduğu açıklanmıştır (Açıkgöz, 2009, s.201). Bir başka kaynakta, işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniğini, geleneksel olarak kullanan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımına katkı sağlamak amacıyla geliştirildiği ifade edilmiştir (Aktrn. Senemoğlu, 2011, s.506). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyonun geliştirilmesinde geleneksel okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların çözümlenmesinden hareket edilmiştir. Bu öğeler şunlardır:

1) İzleme: Geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı gruplar şeklinde gerçekleştirilen okuma çalışmalarının en önemli problemi, öğretmen bir grupta ilgilenirken, diğer grupların derse karşı ilgisinin azalmasının önüne geçememesidir. BİOK tekniği bu duruma, uygulama sırasında, işbirlikli ödül kullanarak gidermeye çalışmıştır.

2) Sesli Okuma: Sınıf içerisinde sesli okuma etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir. Halbuki sesli okuma etkinlikleri öğrencilerin kodlama ve kavrama süreçlerine olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Sesli okuma etkinliklerinde, bir öğrenci önündeki metni sesli okur, diğer öğrenci de okunan metni dinlemektedir. BİOK' un temel hedefleri arasında öğrencilerin takım arkadaşlarına sesli okuma imkanı tanınması ve birbirlerinin okumalarına nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğretmek olarak sıralanabilir.

3) Okuduğunu Anlama Becerileri: BİOK' un temel uygulamalarından biri okunan bir metnin anlama becerilerini geliştirebilmesi için işbirliği takımlarından

yararlanmaktadır. Öğrencilerin izleme sırasında beş özelliği saptamaları istenir. Bunlar; kişiler, sorunlar, denenen çözümler, son çözümlerdir. Aynı zaman da öğrencilerden, okunan metindeki sorunları kavramaları ve metnin sonuyla alakalı tahmin etmeler istenir.

4) Yazma ve Dil Becerileri: Takım üyeleri, yazma ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik birbirlerine yardım ederler (Açıkgöz, 2009,s.201-202).

2.17.2.6. Birleştirme 2 Tekniği

Aronson ve arkadaşlarının (1978) katkılarıyla geliştirilmiş olan “ Özgün Birleştirme” üzerinde tekniği daha işlevsel hale getirmek için Slavin (1986a) tarafından üzerinde bazı değişiklikler yapılmış ve “Birleştirme II” geliştirilmiştir. (Açıkgöz, 2009, s.212). Bu teknikte, öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır ve grubun hepsi konudan sorumlu olur. Ancak bir öğrenci bir konuda uzmanlaşır ve bu öğrenciler uzman grubunda yer alırlar, sonrasında da kendi gruplarını eğitirler. Öğrencilerin tümü, bireysel olarak sınava girerler ve aldıkları puanlarla küme puanları belirlenir. En başarılı olan grup bu puanlara bağlı olarak ilan edilir (Aktrn., Taşpınar, 2014, s.78). Birleştirme II tekniği konunun anlatıldığı yani yazılı materyalin olduğu her durumda kullanılabilir. Sosyal bilimler, edebiyat, fen bilgisi gibi alanlarda bu teknik oldukça uygundur. Bir önceki teknikler olan ÖTBB VE TOT ‘ta olduğu gibi öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Grup içerisindeki öğrencilerin her birine, çalışmaları için bir bölüm, alt bölüm ya da ünite verilir. Her bir üye çalışmasını bitirdikten sonra, aynı konuya hazırlanmış olan bireyler ile bir araya gelirler ve ele aldıkları konuları tartışırlar, sonrasında ise takımlarına dönüp öğrendiklerini tartışırlar ve o konuyu kapsayan bireysel sınava tabi tutulurlar aldıkları puanlarla da takım puanları belirlenir, yüksek puan alan öğrenciler, sınıf içerisinde ilan edilerek ödüllendirilir (Açıkgöz, 2009, s.213).

2.17.2.7.Karşılıklı Sorgulama

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarından bir diğeri, Karşılıklı Sorgulama’dır (Reciprocal Questioning). Bu teknik, yaş düzeyleri farklı çocuklarda ve konu alanlarında kullanılır. Teknikte ayrıca özel olarak hazırlanmış materyaller ve özel test tekniklerine ihtiyaç duyulmaz. Öğretmen, o haftanın konusunu anlattıktan sonra

öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Karşılıklı olarak konuyla alakalı birbirlerine sorular yöneltirler ve cevaplarını verirler. Öğretmen bazı durumlarda, öğrencileri cevaplara yöneltecek ipucu niteliğinde soru kökleri de verebilir.

- nasıl kullanırdınız?
-nedenlerini anlatınız?
-benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
-olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

Öğretmen, öğrencilere soruları nasıl sormaları gerektiği konusunda yardımcı olur. Öğrenciler de öğretmenin verdiği bu talimatlara uyarak kendi sorularını hazırlarlar ve karşılıklı olarak soruları sorup cevaplarlar. Bu sürecin, geleneksel tartışma yöntemine göre daha etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Nedeni ise, öğrencileri derin düşünmeye sevk etmesidir (Aktrn. Senemoğlu, 2011, s.507-508).

Sharan (1999), öğretmenin, işbirliğine dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda ve okullarda, geleneksel öğretimin mevcut olduğu sınıflar ve okullara göre, daha kapsamlı roller üstlendiğini ifade etmiştir. Bir öğretmenin bu süreçteki rolleri şöyle sıralanabilir:

- Sınıftaki öğrenciler, heterojen yapıya dikkat edilerek küçük gruplara ayrılır ve bu gruplar sınıfın bir sistemi olarak algılanır ve etkin kılınır.
- Öğrencilerin, bireysel olarak çalışmalarını yerine, diğer öğrenciler ile etkileşim içerisinde bulunmaları sağlanarak yani işbirliği içerisinde çalışmalarını önerilir.
- Öğretim programlarını, işbirlikli öğrenmeye uygun bir biçimde yeniden düzenleyip, öğrenme sürecinde tek bir kaynağa bağımlı kalmaktansa, farklı kaynakların incelenmesini de sağlayarak öğrenme ortamlarına çeşitlilik ve zenginlik katılır.
- Öğrenci gruplarının, konularını ve süreçlerini kendilerinin bir plan dahilinde düzenlemelerini sağlar. Grup başkanlarının öğrendiklerini, diğer gruplardaki öğrencilerle paylaşmalarını sağlayarak karşılıklı olarak bir yardımlaşma ve işbirliği ortamı oluşturarak, tüm üyelerin süreçlere katılımını teşvik eder.

Öğretmen gruplara yardım ederek, grup üyeleri arasındaki etkileşime katkıda bulunur.

- Öğretmen, öğrencilere, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına en uygun olan materyalin seçiminde de yardımcı olur. Özgün, yaratıcı araçların seçiminde, öğrencilere bazı tavsiyelerde bulunur. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarına sunmalarında yardımcı olarak değerlendirmelerde bulunur (Kara, Biçen, Uzunboylu, 2009, s.45).

2.17.3.İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme ortamında aktif bir şekilde yer almasını, güdülenmesini, ders boyunca dikkatlerini canlı tutmasını sağlamaktadır. Düşük yetenekli öğrencilere, üst düzey öğrenme becerilerinden olan problem çözme gibi nitelikler kazandırmaktadır. Bilişsel yeteneklerin yanı sıra, öğrencilere başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörü duyma, empati kurma ve tartışma, öğrenme gibi yeteneklerin gelişimini de sağlar. Bu durumun neticesinde, eğitim – öğretim ortamı eğlenceli hale gelmekte ve öğrencilerin hata yapma kaygıları en aza inmektedir (Taşpınar, 2010, s.187). Saban(2006), göre bu teknik, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını sağlama, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunma, birbirlerine olumlu duygular geliştirmelerini sağlama gibi sosyal becerilerinin kazandırmalarının yanında, okula ve derse karşı olumlu duygular geliştirmelerine de etki etmektedir. Kırbaş'a göre ise öğrencilerin öğrenme ortamlarında birbirleriyle etkileşim içerisine girip, iletişimde bulunmaları gerekir. Tek başlarına üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirirler. Her öğrenci birbirine ihtiyaç duyduğu için konuları öğrenmek ve verilen görevlere katkıda bulunmak ihtiyacını duyarlar (Topal, Kırbaş, 2014, s.209).

Başka bir kaynakta işbirliğine dayalı öğretimin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendilerini ve birbirlerini tanımaları sınıf içerisindeki etkileşimlerine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin, bir ekip halinde çalışmalarını, empati kurma becerileri kazanmaları, büyük ölçüde işbirliğine dayalı öğretimle gerçekleşir.

- İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin öğrenme ortamlarına katılmalarını teşvik eder.
- Öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde odaklanmaları, dikkatlerini sürdürmeleri ve güdülenmelerini kolaylaştırır.
- İşbirliğine dayalı öğretim, aynı zamanda öğrencilere karşılarındaki kişilerin, düşüncelerini ve dünya görüşlerini de öğrenme imkanı verir. Böylece öğrencilerin, demokratik yaşamın temel ilkeleri olan, hoşgörü ve anlayışa sahip olmaları sağlanır. Farklı düşüncelere saygılı olma, öğrencilere tartışma ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmakta ve takım içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin bir takım ve işbirliği içerisinde öğrenme ortamlarına katılmalarını sağlar. Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak, öğrencinin kendisini geliştirmesine katkıda bulunur.
- İnsan yapısı gereği, ait olma, sevgi ve kabul görme gibi olumlu özelliklerle donatılmıştır. Bu özelliklerin kazandırıldığı en önemli yaklaşım ise işbirliğine dayalı öğretimdir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolü, öğrenme-öğretme süreçlerine rehberlik etmektir. Çünkü öğrenci, grup içinde hem kendi öğrenmelerinden hem de başkalarının deneyimlerinden de öğrenirler. Bunun neticesinde, öğrenci sınıfta daha aktif bir konumda olur ve öğrenme ortamı öğrenci merkezli olur.
- Öğrenciler, öğrenme-öğretme ortamında, hata yapma korkusu nedeniyle, duydukları kaygı ve heyecan yüzünden başarısız olmaktadır. İşbirliğine detaylı öğretim bu korku ve kaygıyı en aza indirmektedir ve her öğrenciye yeteneği ölçüsünde öğrenme fırsatı vermektedir.
- Modern toplum, farklı din etnik ve kültürel yapıların oluşturduğu karmaşık bir bütünlük arz etmektedir. İşbirliğine dayalı öğretim, bu toplumsal farklılıkların benimsenmesini ve bu yolla da toplumsal bütünleşmenin sağlanması için en ideal yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2009).

2.17.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dezavantajları

İşbirlikli öğrenmenin dezavantajları şöyle sıralanabilir:

- Öğrenme bakımından yeteri kadar sorumluluk taşımayan öğrenciler, diğer öğrencileri de öğrenme bakımından engelleyebilirler.
- Yetenek bakımından yüksek olan öğrenciler, bu teknikle daha az beceri gösterebilirler.
- Grup içerisinde, üst düzey bakımından yüksek olan öğrenciler daha baskın olabilirler.
- Grubun ortak başarısı, bir bakıma bireylerin ortak başarısına bağlıdır bu durum da bireysel çaresizliğe neden olmaktadır.
- Grup içerisinde, sorumluluk paylaşıldığı için zamanın boşa geçme tehlikesi de vardır.
- Grup içerisindeki öğrenciler, öğrenmeye karşı direnebilirler.
- Öğrenme ortamında yıkıcı tartışmalar yaşanabilir (Taşpınar, 2010,s.187-188).

2.17.5. İşbirlikli Öğretim İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Erden (1988), Ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışma Erden'in 1988' de yaptığı “ Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasıdır. Bu deneysel çalışma, Sosyal Psikoloji dersi alan Eğitim Bilimleri Bölümü'nde okuyan 53 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada grup etkililiği öğretim tekniğinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmazken, araştırmanın bitiminden bir hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları açısından deney grubu aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Açıkgöz (1990), tarafından “İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmış. Bu araştırmaya 1989-1990 güz döneminde Malatya

Gazi İlkokulunda devam etmekte olan 5.sınıf öğrencileri arasından seçilen 80 denek katılmıştır. Araştırma bulgularına göre yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazanılmasında ve hatırda tutulmasında, grupla yarışma ve grup üyelerine bireysel sorumluluk dağılımı yapılarak uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, bireysel çalışmaya yer veren geleneksel öğretim ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılamadan uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinden daha etkili olmuştur. Geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmış işbirliği ve yapılandırılmamış işbirliği etkinliklerinin etkinlik dereceleri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermektedir. Grupla yarışmanın etkililiği ile bireysel sorumluluk dağılımının yapıldığı işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiği arasında önemli farklılıklar görülmemiştir.

Redd (1992), tarafından “7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısında, Grup İçi Yarışma ile Birlikte İşbirlikli Öğrenmenin Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarında işbirlikli öğrenme stratejilerinin etkileri belirlenmek istenmiştir. Bir öğrencinin işbirlikli öğrenme stratejileri grubuna katılıp katılmadığı ya da bireysel / rekabetçi öğretim alıp almadığını gösteren okul kayıtlarına dayanarak, 50 yedinci sınıf öğrencisi Chicago’ da tamamı azınlık öğrencilerinden oluşan düşük sosyo ekonomik durumda bir mahallede bulunan bir ilkokuldan seçilmişlerdir. 1991 ve 1992 yılı baharında yapılan Iowa temel yetenek testindeki matematik bölümündeki puanlar iki grubunda matematik başarılarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi öğrenim öncesi, gruplarda hiçbir farkın olmadığını fakat işbirlikli öğrenme gruplarının son testte önemli ölçüde yüksek aldıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları işbirlikli öğrenme stratejilerinin matematik başarısını arttırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Nichols (1996), tarafından “ İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci başarısına ve Lise Geometri Dersinde Motivasyona Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, lise geometri dersinde öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerine işbirlikli grup öğretimi oluşturmanın etkileri incelenmiştir. 80 öğrenci rastgele deney ve kontrol grubuna yerleştirilmiştir. Iowa temel yetenek testinden ya da öğretmen tarafından hazırlanan testlerden alınan puanlar kullanılarak geometri başarısı değerlendirilmiştir. Etkinlik,

gerçek değerlendirme, hedefe odaklanma ve bilişsel sürecin değerlendirilmesinde ön test, son test ve son test sonrası test olarak 83 maddelik bir anket kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin geometri başarısında, etkinlikte, geometriyi gerçek değerlendirmede, hedefe odaklanmayı öğrenmede, kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek kazanımlar elde ettikleri görülmüştür.

Bilen (1996), işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan üç grup öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İşbirlikli öğretim yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır; fakat kulaktan öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin derse ilgiyi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Tümkiye (1997), tarafından “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin akademik başarıları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Üzerindeki Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden yeniden uyarlanmış birleştirme tekniğı ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre yeniden son testte önemli ölçüde yüksek aldıklarını göstermiştir. Bu bulgular benzer çalışmaların sonuçlarını doğrulamıştır. Araştırma bulguları işbirlikli öğrenme yönteminin matematik başarısını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kocabaş (1998), tarafından “İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme I ve birlikte öğrenme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme I ve birlikte öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerinde halen yaygın olarak kullanılmakta olan öğretmen merkezli öğretim ve bütün parça bütün tekniklerine göre daha olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Yıldız (1998), yapmış olduğu, “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut

Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini, bu etkilerin cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Bunun yanında, okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgili görüşlerini, bu görüşlerin yaş, kıdem, öğrenim durumu, geliştirilen programla ilişkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocuklarının matematik becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nakiboğlu (2001), çalışmasında “Maddenin Yapı Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” ni ele almıştır. Bu çalışmada, deneme modelini kullanarak işbirlikli öğrenme yöntemi, soru-cevap yöntemi, grup ve sınıf tartışması yöntemlerinin kullanılmasının, öğrenci başarısına bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenmenin anlamlı öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin yorum yapma yeteneklerinin gelişmesi ve kavram yanlışlarının azalmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2001), tarafından yapılan bir diğer araştırmada, “ İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” araştırılmış, geleneksel yöntemle işbirlikli öğrenme karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini, Balıkesir Mehmetçik İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.. Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.

Çetin (2002) tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişim puanlarını ve

öğrencilerdeki kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Başarının cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve aylık gelir durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Günay (2002) tarafından “ Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme II tekniği uygulanmıştır. Öğrencilere yirmi beş sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci başarısını arttırmada ve öğrendiklerini hatırd tutma konusunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Gömleksiz ve Onur (2003) tarafından “ İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmadaki denekler, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu'nun 7. Sınıfına devam eden öğrencilerdir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarındaki öğrenci başarısını arttırdığı, son test puanlarına göre işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür. Bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağındaki amaçlara ulaşmada işbirlikli öğrenme yöntemin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Box ve Little (2003) tarafından yapılan “ Gelişmiş Düzenleyicilerle Birleşmiş Küçük İşbirlikçi Grup ve onların İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarılarına Etkisi” adlı araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı birleştirme tekniğinin gelişmiş düzenleyiciler halinde sunulan sosyal bilgiler materyalleriyle birlikte kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını pozitif yönde etkileyip etkilemeyeceğini belirlemektir. Çalışmada 4'ü deney ve biri kontrol olmak üzere beş grupta gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Sezer ve Tokcan (2003) tarafından “İşbirliğine Dayalı öğrenmenin Coğrafya Derslerinde Akademik Başarıya Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada öğrenci takımları başarı bölümleri adlı işbirliğine dayalı öğrenme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre Coğrafya öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilgin ve Geban (2004) tarafından “ İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmadaki işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlerine göre öğrenci başarısını daha da arttırdığı gözlenmiştir.

Baş (2012) tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrenci Başarısına Olan Etkisi” isimli deneysel çalışmada son testler açısından bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür.

2.17.6. Sosyal Bilgiler, Zihin Haritası ve İşbirlikçi Öğrenme İlişkisi

Sosyal Bilgiler ile zihin haritası tekniği arasında sıkı bir ilişki vardır. Sosyal bilgiler disiplinler arası bir yapıya sahiptir ve diğer disiplinlerle de ilişkisi mevcuttur. Bu disiplinler arası yapıyı öğrencilere öğretmenin en etkili yolu zihin haritası tekniği ile sosyal bilgiler dersinin alt boyutları olan Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık, Siyaset gibi disiplinlerle aktarılabilir. İyi hazırlanmış bir zihin haritası öğrencilerde kalıcı bir öğrenme sağlar. Sosyal bilgiler dersinin etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesinde, zihin haritasının yeri şüphesiz inkar edilemez. Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritası tekniğinin kullanılması, öğrenme ortamında olumlu yöndeki etkileri yadsınamaz. Öğrenciler için öğrenme ortamları daha somut hale gelmekte ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Aynı zamanda temel bir kavram çerçevesinde ilgili olduğu diğer konu alanlarını da bir bütün halinde ilişki kurup öğrenmek mümkündür. Öğrenciler ezber öğrenmeden kurtulup, daha kalıcı bir öğrenme elde ederler.

Son zamanlarda sosyal bilgiler öğretiminde sıkça kullanılan yöntemlerden biri de İşbirlikli Öğretim yöntemidir. Sınıf ortamında öğrenme- öğretme sürecini daha

olumlu hale getirmek için öğretmen ve öğrenci etkileşiminin, öğrenci-öğrenci etkileşiminde işbirlikli öğretim yönteminin önemi büyüktür. Öğrenme ortamındaki öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim, öğrencilerin öğrenme seviyelerini, öğretmene ve okula olan yaklaşımlarını, karşılıklı olarak birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve öz saygılarını önemli bir biçimde etkilemektedir (Ekinci, 2005, s.93).

Öğretilecek olan konuya dikkat edilmeksizin, öğretmenler sınıflarını genellikle 3 şekilde yapılandırmaktadırlar. Bunlar;

1. Rekabetçi sınıf ortamı
2. Bireyselci sınıf ortamı
3. İşbirlikçi sınıf ortamı

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, 1970' li yıllardan günümüze değin önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle eğitim sosyologların araştırma konuları olan küçük grup teknikleri ve grup içindeki öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri, işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinin gelişiminde önemli katkılar sağlamıştır (Erden, Tarihsiz, s,126). Olumlu bir sınıf ortamında öğrenciler, olumlu bir rekabet içerisinde kendilerinin ve diğer arkadaşlarının da öğrenmelerine katkı getirecek şekilde öğrenme ortamlarına katılırlar (Saban, 2004, s.81).

İşbirlikli öğrenme (Kubaşık), Vygotsky, Piaget, Bruner ve Slavin tarafından geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir. Bu öğretim yöntemi, öğrencilerin küçük (heterojen), gruplar oluşturarak, bir sorumluluğu yerine getirmek, bir konuyu kavramak, bir soruna çözüm getirmek ya da problemin çözümünü bulmak amacıyla ortak bir amaç doğrultusunda bir arada çalışmalarını yoluyla oluşturdukları bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım geleneksel sınıflardaki öğrencilerin yarışma ve rekabet içerisindeki öğrenmelerine karşın, öğrencilerin işbirliği içerisinde beraberlik duygusu ile öğrenmelerini hedef alır (Dilci, 2011, s.130). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük heterojen gruplar oluşturarak bir arada öğrenmeleridir. Bu yaklaşım bu özelliğiyle bazen geleneksel küme çalışmasıyla karıştırılabilmektedir. Küme çalışması bir grup etkinliğidir ki bu yönüyle işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımına benzetilebilir. Mesela, öğrencilerin yetenek ya da başarılarına göre gruplandırılmaları işbirliğine dayalı öğretim değildir. Bir grup

çalışmasının işbirliğine dayalı öğretim olabilmesi için grup üyelerinin hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmelerine öğrenmelerini en üst seviyeye yükseltmeyi amaçlamaları gerekir. Yani grup içerisindeki her bir üye, diğer üyelerin başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir. Ortaya çıkan başarı, grup üyelerinin tek tek katkılarıyla ortaya çıkmıştır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999, s.125).

Yapılan araştırmalara göre, birey öğrenme sürecine duyu organlarını ne kadar çok kullanarak katılırsa, öğrenme de o kadar çok kalıcı hale geldiği sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan, öğrencilerin bizzat öğrenme ortamlarına katılıp çok sayıda duyu organlarının kullanmalarına fırsat veren işbirlikli öğrenme bunun dışında da birçok avantajlar sağlamaktadır. Öğrenciler bu öğrenme metodunda bir amaç doğrultusunda birleşirler ve ortak çıkarlar söz konusudur. Oluşturulan öğrenci gruplarının yetenekleri, güçleri, seviyeleri bakımından birbirinden farklı özellik taşırlar. Bir öğrenci sadece kendi öğrenmesinden değil diğer öğrencinin de öğrenmesinden sorumludur. Değerlendirme bireysel olduğu gibi, grup değerlendirmesi de söz konusudur. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının temel felsefesi “ Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz içindir.” anlayışına dayanmaktadır. Bu yöntemde grubu oluşturan öğrenciler arasında zorunluluktan doğan bir bağ söz konusu değildir, gönülden gelen bir arkadaşlık bağı vardır (Yel, Taşdemir, Yıldırım, 2011, s.53).

İşbirliğine dayalı öğrenme eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış bir yaklaşım değildir. Bu öğrenme yaklaşımının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Çok eski dönemlerde, öğretmenler, öğrencilere grup projeleri, grup tartışmaları, grup çalışmaları ve akran öğretiminde birlikte çalışmalarına izin vermiş ya da bu yönde onları desteklemişlerdir. Ancak bu yöntemler, belli bir plan dahilinde değil gelişigüzel yapılmaktaydı. 1970’li yıllarda yaşanan bazı önemli gelişmeler nedeniyle bu yöntemler önemini yitirmiş, bunların yerine modern yöntemlerden biri de sayılan işbirlikli öğrenme yönteminin çok çeşitli öğrenme ortamlarında geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılan çok sayıda araştırmalar ve öğretmen uygulamalarının bir sonucu olarak işbirlikli öğrenme yönteminin günümüzdeki her türlü öğretimsel amaca yönelik (fen ve matematikten okuma- yazmaya, temel becerilerden karmaşık problem çözmeye), çok çeşitli seviyelerdeki öğrencilere kolaylık derecesi farklı konuları öğretmek için

geliştirilmiştir. Günümüz sınıf ortamlarında işbirlikçi öğretim yöntemini, öğretmen ara sıra başvurmakta, sık sık bu yöntemi öğretim amaçlarını gerçekleştirmek ve öğretim sürecini verimli kılmada, sınıfın düzenlenmesinde kullanılmaktadır.

İşbirlikli öğretim yönteminin en önemli özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerde güdülenme ve dikkat en üst seviyededir.
- Başarı ve başarısızlık bireye değil tüm üyelere aittir.
- Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin psiko-sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunur, özsaygı ve öz yeterliliği geliştirir (Dilci, 2011, s.130).

Yeni öğretim programların öngördüğü amaçların gerçekleşmesi daha çok işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçekleşebilir. Bu yöntemi kullanan birçok öğretmen, bu yöntemin özünü tam olarak kavrayamamaktadırlar. Öğrencileri masanın etrafında toplayarak çalışmalarını sağlamak, işbirlikli öğretim yönteminin uygulanması anlamına gelmez. Yani bu yöntem, öğrencilerin kendi bireysel çalışmalarını sürdürmek diğer öğrencilerle bir arada oturması anlamına gelmez. Ya da bir öğrencinin grup içinde tüm sorumluluğu üzerine aldığı diğer öğrencilerin de isimlerinin yazılı olduğu bir grup raporu sunmak da değildir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin olabilmesi için;

- Grupların belirlenmiş olan pozitif bağlılıklara sahip olmaları,
- Grubu oluşturan üyelerin birbirlerinin öğrenmelerini ve başarılarını desteklemeleri,
- Üyelerin, birbirlerini üzerlerine düşen görevler için sorumlu tutmaları,
- Küçük grup becerilerini üyelerin uygun olarak kullanmaları,
- Üyelerin birbirlerini çalışma sürecinde düzenli olarak değerlendirmeleri,

Bu öğeler, grup çalışmalarında amaçlanan öğrenci işbirliğini gerçekleşmesini ve tüm grupların etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır.

İşbirlikli öğretim yöntemi, sosyal bilgiler dersinde sıkça başvurulan yöntemlerden biridir. Özellikle konular, öğrenciler arasında paylaşılır ve ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerinin de öğrenmelerine katkıda bulunarak, kendilerine verilen konuları sunmaları istenir. Bu yöntemde öğrenciler birbirleriyle rekabet etmektense olumlu bir öğrenme ortamı içerisine girerek, karşılıklı olarak öğrenmelerinden sorumlu olurlar.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, bir araştırmacının amacına uygun bir şekilde verilerin toplanması, uygulanması, çözümlenmesi için bilinçli bir şekilde geliştirmiş olduğu ve gerekli koşulları oluşturmuş olduğu düzenli bir planı ifade etmektedir.

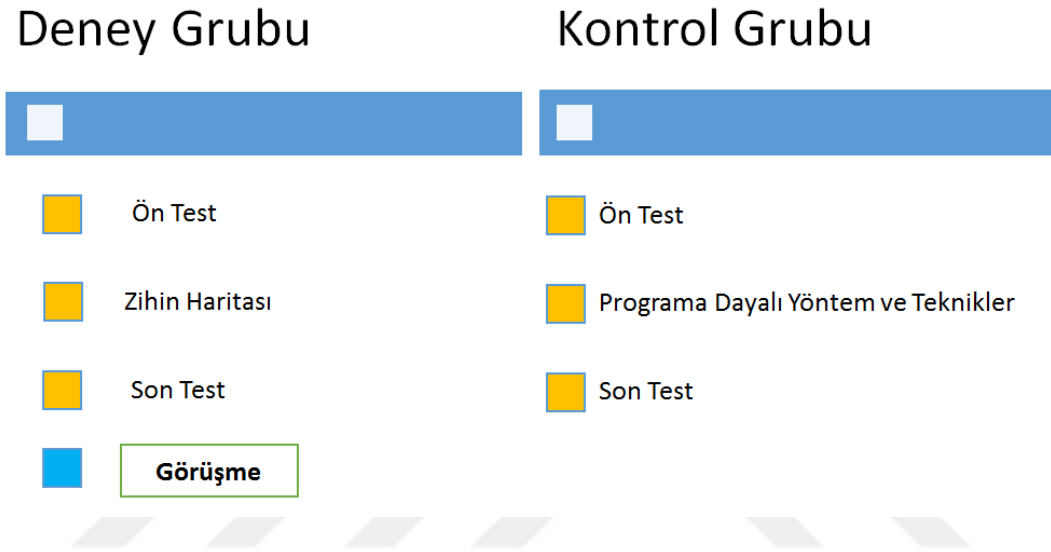
6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritaları tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkilerinin incelendiği ve teknik hakkında öğrenci görüşlerinin alındığı bu çalışmada karma araştırma modeli (mixed) kullanılmıştır.

Karma araştırma modelinde, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılır. (Fraenkel and Wallen, 2006) Karma yöntem araştırması nicel yöntemlerden yararlanarak sayıları, nitel yöntemlerden yararlanarak kelimeleri bir araya getirip bağımsız ve orijinal yeni sonuçlar ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 4).

Araştırmanın nicel kısmında, programa dayalı öğretim yöntem ve teknikler ile işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniği kullanımı, akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği olarak uygulanmıştır. Dolayısıyla akademik başarı ve tutum ölçeğinin etkileri sınıdığından ön test-son test kontrol gruplu **yarı deneysel** araştırma modeli bu çalışmada kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, kontrol ve deney grupları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken rastgele (random) kuralının gerçekleştirilmesinin çok zor, gereksiz ya da bazı zaman imkânsız olduğu koşullarda uygulanır (Baştürk, 2009) Bu çalışmada işbirlikli öğrenme destekli zihin haritası tekniği ile yapılan uygulamalar deney grubunu, mevcut öğretim programına göre yapılan uygulamalar ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ise işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritaları tekniği ile sosyal bilgiler öğretimi yapılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubunda yer alan 16 öğrenciye gönüllük ilkesi doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu verilerek öğrencilerin araştırma konusu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırmada Kullanılan Modelin Tasarımı Şekli Aşağıda Verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Modelin Tasarımı

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim- öğretim bahar yarıyılında Mustafa Kemal Ortaokulu 6. sınıfında öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır.

Mustafa Kemal ortaokulunda 10 tane 6. sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan sosyal bilgiler dersinin aynı öğretmen tarafından yürütüldüğü farklı iki sınıf yansız atama (random) yöntemi ile biri deney bir diğeri kontrol grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniği ile ülkemizin kaynakları ünitesi işlenirken kontrol grubunda yer alan öğrencilere aynı ünite mevcut programın öngördüğü yöntem ve tekniklere göre işlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı

Grup	Yöntem	Öğrenci Sayısı		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	İşbirlikli Öğrenme Destekli Zihin Haritası Tekniği	10	13	23
		11	10	21
Kontrol Grubu	Programa Dayalı Yöntem ve Teknikler			

Bağımlı Değişkenler

Çalışma boyunca kullanılan, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar bu çalışmanın bağımlı değişkenleridir.

Bağımsız Değişkenler

Çalışmada kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritaları tekniği ile programa dayalı yöntem ve teknikler bu çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla sosyal bilgiler başarı testi ve tutumlarını belirlemek amacıyla sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, zihin haritalarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla da açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

3.4. Başarı Testi

Araştırmada kullanılan bu testin amacı, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin” Ülkemizin Kaynakları” ünitesine ilişkin ön bilgilerini ölçmek bununla birlikte çalışma sonucunda öğrencilerin başarılarını tekrar karşılaştırmaktır. Bu amaçla deneysel işlemler esnasında öğretimi yapılacak olan ünite kazanımlarını öğrencilere kazandıracak ve hedeflenen her kazanımı kapsayacak bir başarı testine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden Babacan (2006) tarafından geliştirilen başarı testi bu çalışmada kullanılmıştır.

Test 4 seçenekli 40 sorudan oluşan bir testtir. Testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,79 olarak saptanmıştır.

3.5. Tutum Ölçeği

Bu çalışmada uygulamanın gerçekleştirildiği Elazığ merkez Mustafa Kemal Ortaokulu 6-A, 6-G sınıfı öğrencilerinin çalışmanın öncesinde ve sonrasında sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 15’i olumsuz 11’i olumlu olmak üzere toplam 26 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir.

Ölçek maddeleri olumludan olumsuzu doğru 5-4-3-2-1 şeklinde sıralanırken; olumsuzdan olumluya doğru ise tam tersi yönde sıralanacak şekilde kodlanmıştır. Ölçek için belirlenen değer aralıkları ve ölçek derecelendirilmesinde kullanılan puan karşılıkları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek derecelendirilmesinde kullanılan puan karşılıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi	Ölçek Derecelendirmesi
1.00 – 1.80	Hiç Katılmıyorum	1
1.81 – 2.60	Katılmıyorum	2
2.61 – 3,40	Kararsızım	3
3.41 – 4.20	Katılıyorum	4
4.21 – 5.00	Tamamen Katılıyorum	5

Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ile birlikte tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek alt boyutları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları

Boyut	Cronbach Alfa
1. Boyut: Öğrenme İsteği	0,901
2.Boyut: Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	0,839
3.Boyut: Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	0,762
4.Boyut: Sosyal Bilgiler Sevgisi	0,720
Testin Bütününe İlişkin Cronbach Alfa	0,932

Çalışmada uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.906 bulunmuştur. Bartlett testi sonucu 2431,319 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testi 0,001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Testin birbirine eşit iki ayrı bölüme ayrılması ile hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0.931 ve Guttman iç tutarlılık katsayısı 0.930'dur (Demir ve Akengin, 2010). Bu veriler doğrultusunda ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. (Demir ve Akengin, 2010, s.34-35). Bu çalışma için ise belirlenen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, 874 olarak belirlenmiştir.

Demir ve Akengin (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda geliştirilen sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin, ilköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilceği sonucunu ortaya koymuştur.

Görüşme Formu

İşbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritaları tekniğinin kullanılmasına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, önerilerini tespit etmek amacıyla 6 adet açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, soru madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan bu sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Konu ile ilgili sosyal bilgiler alanında iki öğretim üyesi, bir lisansüstü öğrencisi ve bir Türkçe öğretmenin görüşü alındıktan sonra sorunlu olan soru maddeleri formdan çıkarılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler deney grubunda yer alan gönüllü 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere sorular hakkında bilgi verilmiş, soruların nasıl irdelenmesi ve nasıl cevaplanması gerektiği hususunda bilgiler verilmiştir. İkinci aşamada öğrencilere, verecekleri yanıtların sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve bu sonuçların kesinlikle öğretmen ile paylaşılmayacağı hususunda bilgilendirme yapılarak öğrencilerin not kaygısı olmadan gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtılmaya çalışılmıştır. Tüm öğrenciler ile görüşme yapıldıktan sonra elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Uygulanması

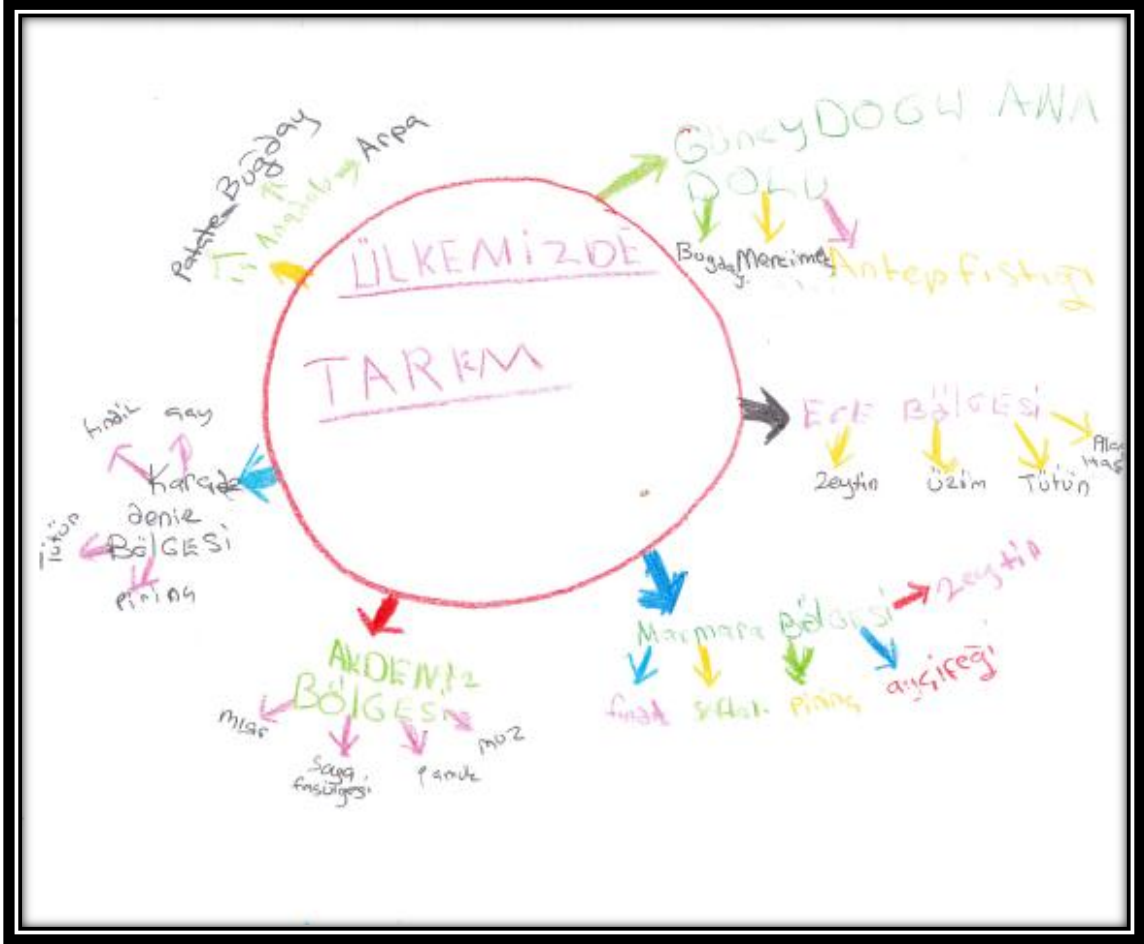
3.6.1. Deney Grubunda Uygulama

Deney grubu ile 8 hafta boyunca işbirlikli öğrenme destekli zihin haritası uygulama çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmaya 6.sınıf öğrenim gören, 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ü deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Uygulama süreci başlamadan önce ders öğretmeni ile uygulamalara ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Öğretmene uygulanacak olan teknikler hakkında geniş çaplı bilgiler verilmiştir. İşbirlikli öğrenme ve zihin haritası teknikleri öğretmene tanıtılmıştır. Bu tekniklerin aşama aşama nasıl yapılacağı ve uygulanacağı hakkında öğretmen bilgilendirilmiştir. Öğretmen ile uygulama çalışmaları yapılmıştır. Uygulamaların öğretmene tanıtılmasının ardından deney grubu öğrencilerine ön-test olarak sosyal bilgiler dersi başarı testi, ön tutum olarak da sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonraki süreçte deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme destekli zihin haritası tekniği hakkında bilgiler verilmiş, tahta da örnek bir zihin haritası oluşturulmuş ve işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun bir şekilde öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılırken heterojen yapı dikkate alınarak yani farklı seviyelere ve özelliklere sahip bir şekilde ayrılmıştır. Grup üye sayısı en fazla 6 kişi olacak şekilde ayarlanmıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak, uzman grubu da oluşturulmuştur. Üyeler kendi gruplarında çalışmalarını yaptıktan sonra her gruptan bir üye, uzman grubuna gitmiş orada da çalışmalarda bulunduktan sonra kendi kümesine dönüp öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu süreç içerisindeki ders içeriği öğretim programına uygun olacak şekilde yürütülmüştür.

Yapılan çalışmada ele alınan ünite “ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI” ünitesidir. Bu ünite hafta hafta şu şekilde deney grubu ile ele alınmıştır.

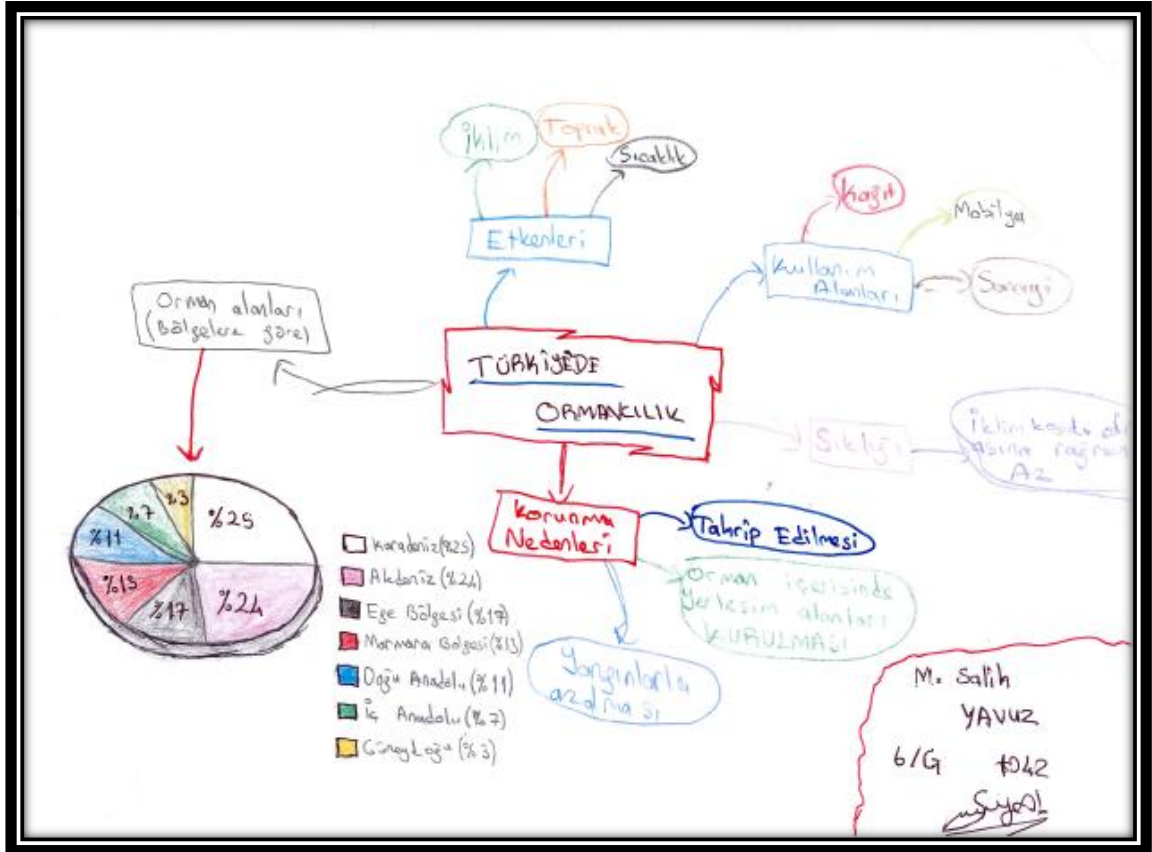
Birinci Hafta: Türkiye 'de Tarım konusu ele alınmıştır. Bu konunun alt başlıkları olan, tarımda verimi etkileyen faktörler, Türkiye' de tarımı destekleyen kuruluşlar, başlıca tarım ürünlerimiz yani tahıllar, baklagiller, sanayi bitkileri, sebze ve meyvecilik gibi konular ele alınmıştır. Derse geçmeden önce öğrenciler heterojen yapı dikkate alınarak gruplara ayrılmış ve her gruptaki her üye bir konu başlığını seçerek kendi alanıyla alakalı çalışmalarda bulunmuştur sonrasında o kişi grubundan ayrılıp

uzman grubuna yönelmiş orada da çalışmalarda bulunduktan sonra kendi grubuna geri gelip bildiklerini arkadaşlarına aktarmıştır. Gruptaki öğrenciler, en son aşamada da bireysel olarak kendi zihin haritalarını oluşturmuşlardır. Öğretmen ise çizilen zihin haritalarını tek tek inceleyerek eksiklikler ve yanlışlıklar varsa öğrencilere bildirmiştir.



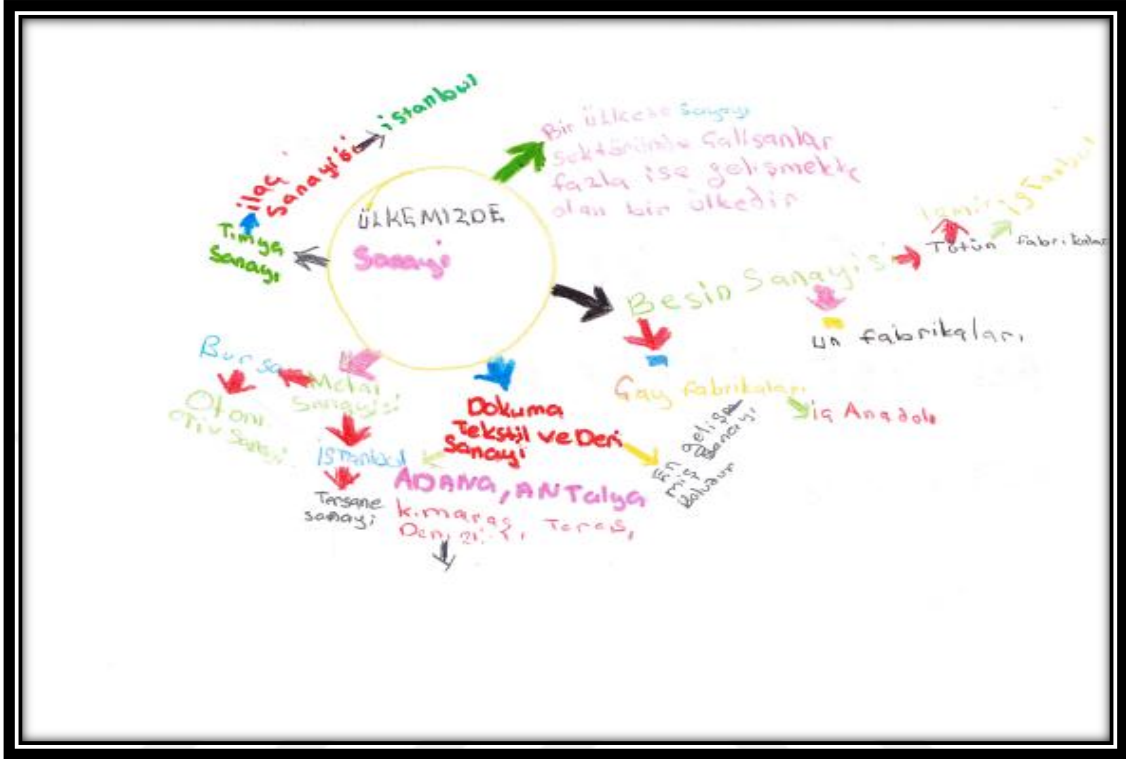
İkinci Hafta: Türkiye’de Hayvancılık konusu işlenmiştir. Bu konunun alt başlıkları olarak da Türkiye’de balıkçılığın yeterince gelişmemesinin nedenleri ve Türkiye’ de hayvancılığın gelişmesi için gerekli olan koşulları önce öğretmen anlatmış sonrasında ise kümelere ayrılan öğrenciler konuyla alakalı yaptıkları çalışmalarını aralarında tartışmışlardır. İşlenen konunun her bir alt dalını seçen öğrenci, kendi grubundan ayrılmış, uzman grubuna yönelmiş oradaki üyelerle konuyu tartıştıktan sonra kendi grubuna dönüp öğrendiklerinin ışığında zihin haritalarını çizmişlerdir. Öğretmen ise sonrasında çizilen zihin haritalarının hepsini incelemiş ve değerlendirmiştir.

Üçüncü Hafta: Türkiye’ de ormancılık konusu ele alınmıştır. Bu konunun da alt başlıkları olarak, ormanların önemi ve ormanların korunması ele alınmıştır. Konunun her bir alt konusundan bir tanesini seçen üye, kümesinde çalışmasını bitirdikten sonra ayrılıp, uzman grubuna yönelir, oradaki bilgilerin ışığında kendi grubuna geri dönüp öğrendiklerini arkadaşlarına aktarmış ve üyelerin hepsi bireysel zihin haritalarını çizmişler, çizilen zihin haritaları dersin öğretmeni tarafından incelenmiştir.

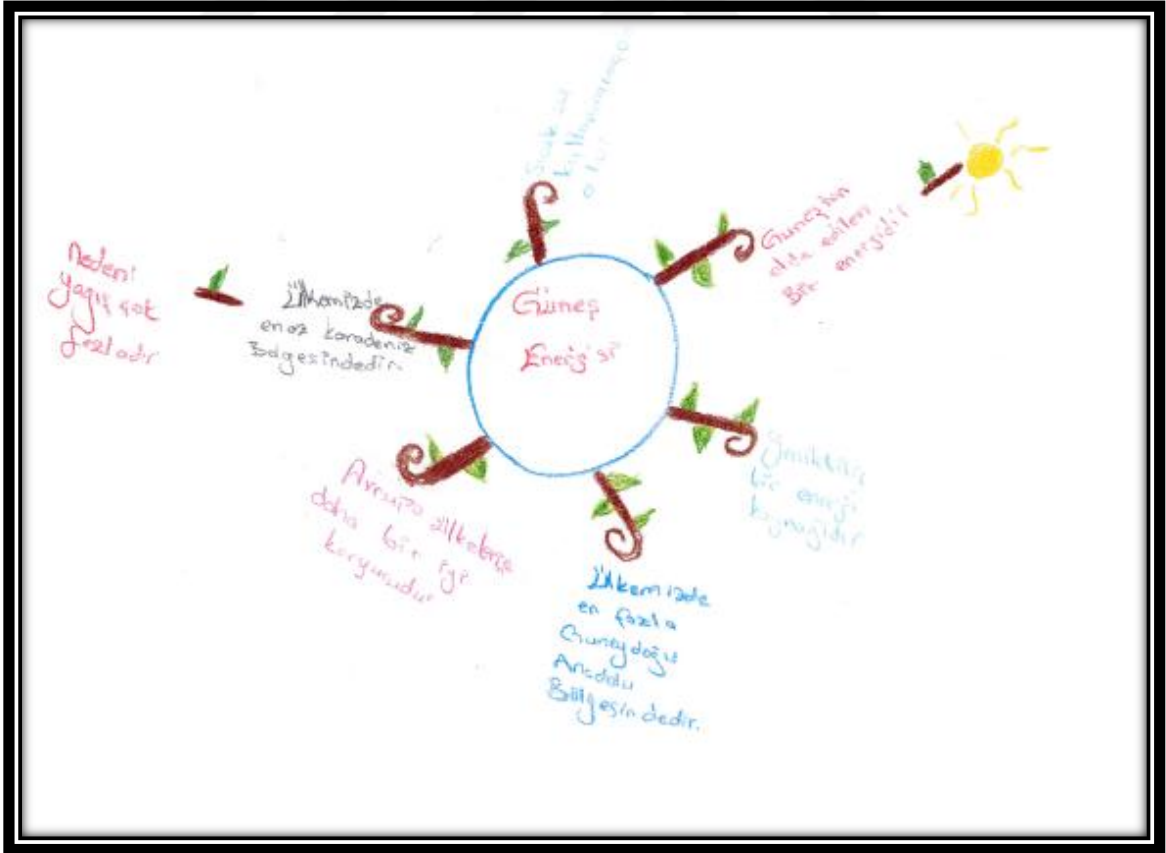
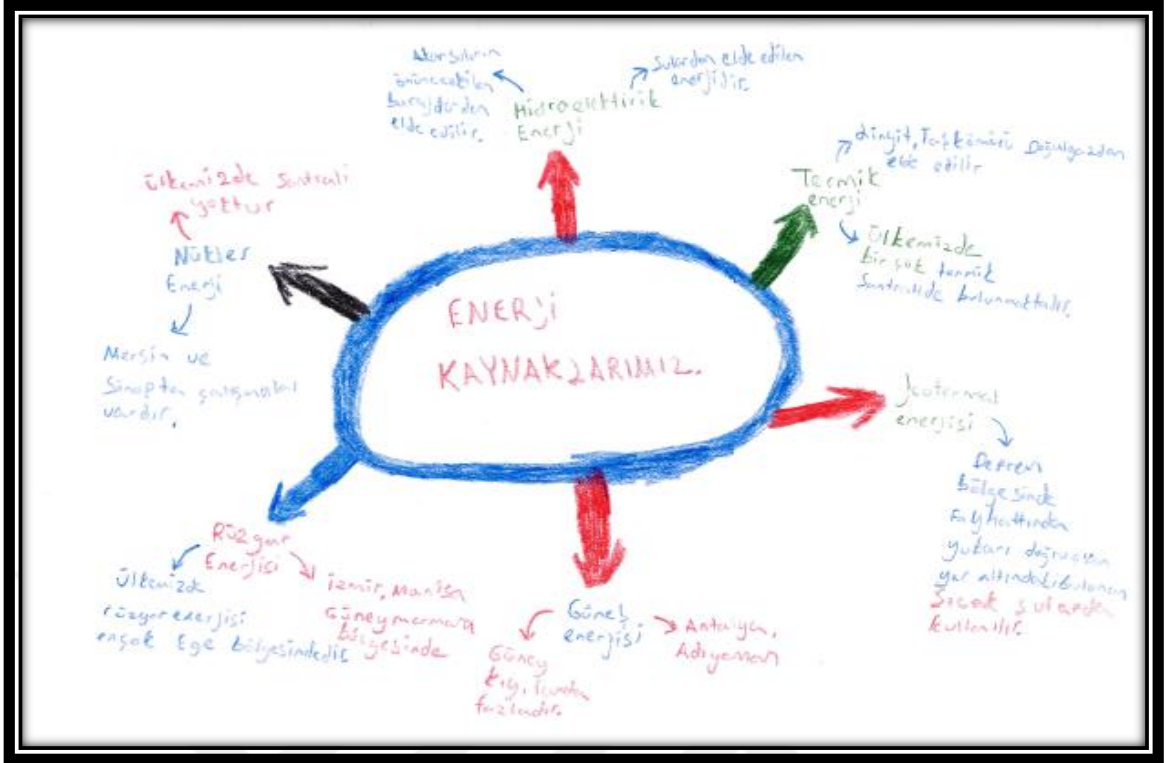


Dördüncü Hafta: Sanayi ve Ticaret konusu ile Türkiye’ de sanayi kolları işlenmiştir. Bu ünite de sanayi ve ticaretin tanımı yapılmış ve sanayi kolları olan Besin (Gıda) sanayisi, Dokuma(Tekstil) sanayisi, Deri sanayisi, Maden sanayisi, Kimya sanayisi, Orman ürünleri sanayisi ve Çimento, Cam, Seramik sanayisi kollarına, Madenlere değinilmiş öğrencilerin de bu konular hakkında çalışmaları incelenmiştir. Önceki haftalarda uygulandığı gibi yine öğrenciler ders başlamadan heterojen gruplara ayrılmış ünite de ki her bir konuyu seçen kişi, sırası geldiğinde uzman grubuna gitmiş orada çalışmalarda bulunmuş tekrar grubuna döndüğünde öğrendiklerini arkadaşlarına

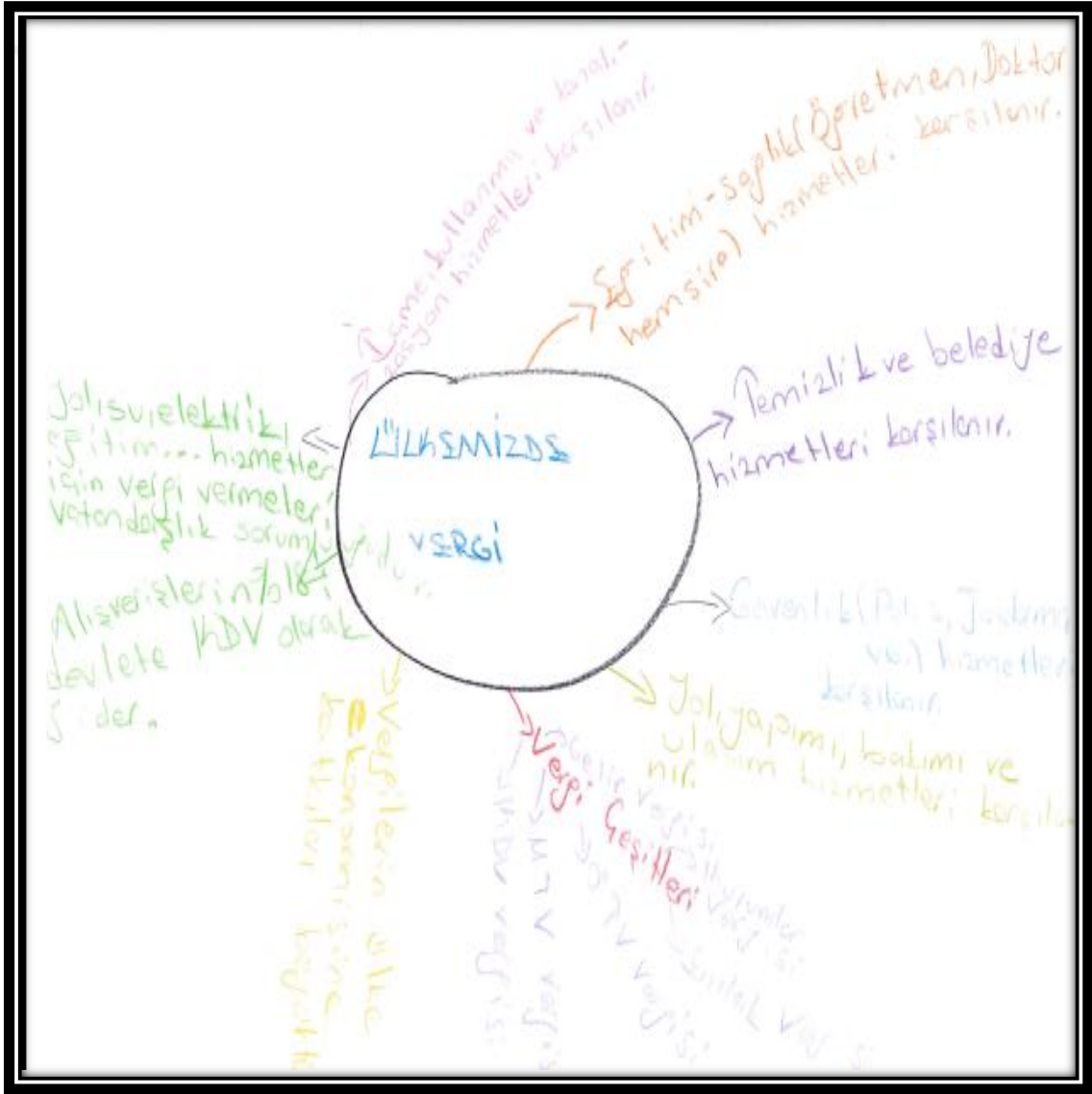
anlatmıştır. Sonuçta gruptaki her öğrenci, öğrendiklerinden yola çıkarak zihin haritalarını çizmişlerdir. Öğretmen de yapılan çalışmaları incelemiştir.



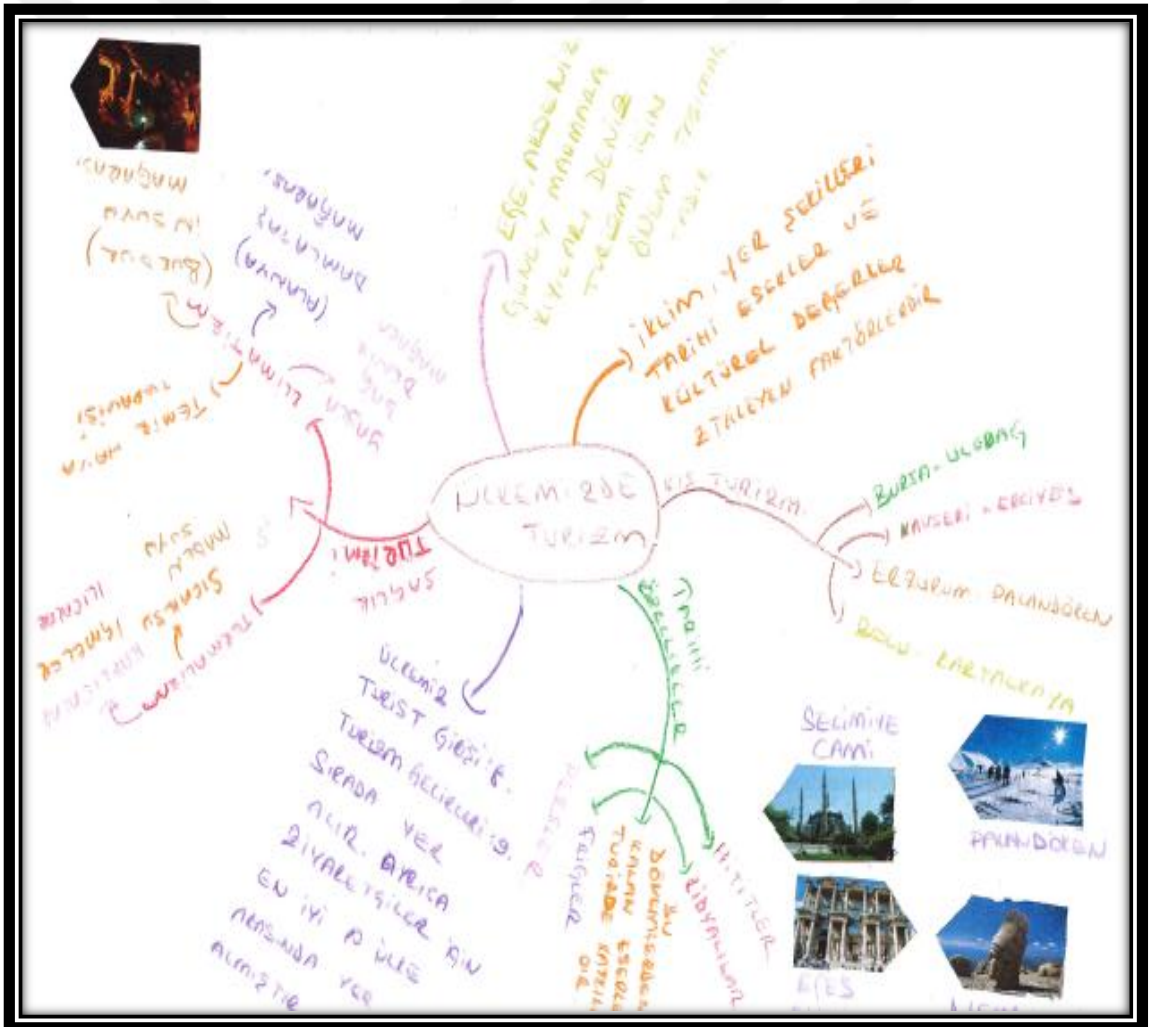
Beşinci Hafta: Türkiye’ de Enerji Kaynakları, Ticaret, Hayat veren Proje olan Gap, gibi konulara değinilmiştir. Ticaretin tanımı ders öğretmeni tarafından hem kendisi hem de öğrenciler tarafından yapılmış, Ticaret çeşitleri olan İç ticaret ve Dış ticaret’e değinilmiş, Gap’ın sağladığı avantajlardan bahsedilmiştir. Öğrencilerin de bu konuda yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Öğrenciler dersin başında gruplara ayrılmış, her bir konuyu seçen öğrenci kendi grubundan kısa bir süreliğine ayrılarak uzman grubuna yönelmiş, oradaki üyelerle çalışmalarda bulunmuş, sonra kendi grubuna yönelmiş konu hakkında öğrendiği yeni bilgileri de arkadaşlarına aktarmış ve her öğrenci öğrendiklerinden yola çıkarak zihin haritalarını çizmişlerdir ve bu haritalar ders öğretmeni tarafından teker teker incelenmiştir.



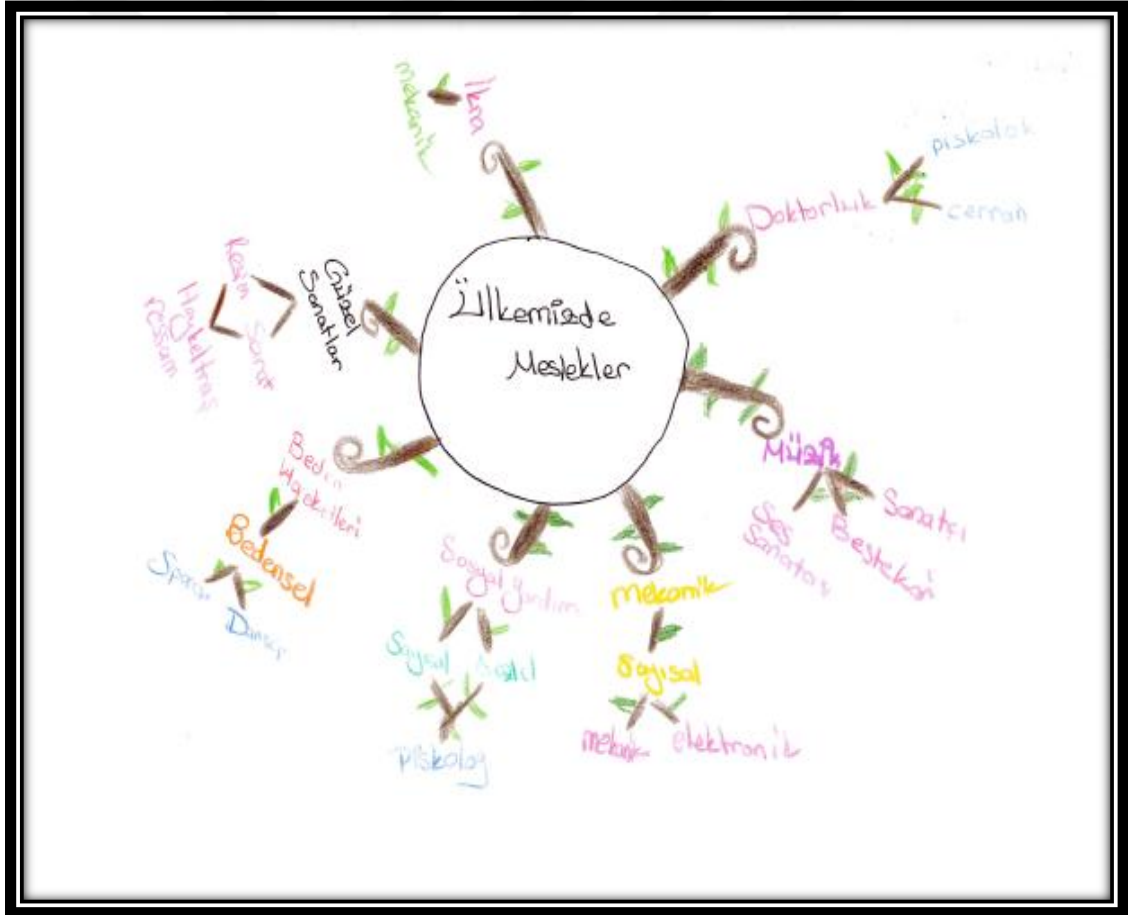
Altıncı Hafta: Vergim Bana Dönüyor, Doğal Kaynaklarımız Bize Emanet, konuları ele alınmıştır. Verginin ne olduğu, neden ödememiz gerektiği ve vergi ödemenin bir yurttaşlık görevi olduğu öğrencilere aktarılır. Ders başlamadan öğrenciler birbirlerinden farklı özelliklere sahip bir şekilde gruplara ayrılır, konu dağılımları yapılır, sırası gelen öğrenci uzman grubuna gider, bildiklerini aktarır, yeni şeyler öğrenir. Kendi grubuna döndüğünde bildiklerini ve yeni öğrendiklerini arkadaşlarına iletir. Yeni öğrenilen ve karşılıklı olarak birbirlerine aktarılan bilgilerin ışığında her öğrenci zihin haritasını çizer ve ders öğretmeni tarafından çizilen zihin haritaları değerlendirilir.



Yedinci Hafta: Doğal Kaynaklarımız Bize Emanet ve Turizm, Turizm'in sağladığı yararlar konusuna değinilmiştir. Doğal kaynaklarımızın neler olduğu, nasıl korumamız gerektiği, Turizmin tanımı, yararları, ülke ekonomisine katkılarının neler olduğu ders öğretmeni tarafından öğrencilere aktarılmış, öğrencilerde konu hakkındaki görüşlerini bildirmişlerdir. Konuyu seçen her bir öğrenci kendi konusu hakkında çalışmalarda bulunmuş, araştırmalar yapmış, sırası geldiğinde uzman grubuna giderek bildiklerini diğer üyelere aktarmıştır, diğer üyelerin bildiklerinden de faydalanmıştır. Sonrasında grubuna dönmüş, uzman grubundaki öğrendiklerini kendi grubundaki arkadaşlarıyla paylaşmış ve her öğrenci süreç sonucunda konuyla ilgili zihin haritalarını çizmişlerdir ve ortaya çıkardıkları ürün öğretmen tarafından değerlendirilmiştir.



Sekizinci Hafta: Nitelikli insan gücü ve Mesleğimizi seçerken, gibi konular ele alınmış ve bu konular ders öğretmeni ve öğrenciler tarafından karşılıklı olarak işlenilmiştir. Öncelikle öğrenciler, heterojen yapı dikkate alınarak gruplara ayrılmıştır. Nitelikli insan gücünün ne olduğu, nitelikli insanda bulunması gereken özellikler, mesleğin tanımı, meslek seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiği, yetenek- meslek arasındaki ilişkiler öğretmen ve öğrenciler tarafından karşılıklı olarak paylaşılır. Gruptaki öğrenciler tarafından konu dağılımı yapıldıktan sonra, sırası gelen öğrenci, uzman grubuna gider döndüğünde bildiklerini ve yaptığı çalışmaları arkadaşlarıyla paylaşır. Her bir öğrenci zihin haritalarını öğrendiklerinin ışığında çizerler. Öğretmen tarafından, öğrencilerin çizdiği zihin haritaları değerlendirilir, hatalar ve eksiklikler varsa öğrencilere dönüt verilir.



Sekiz haftalık uygulama süreci sonucunda, son test olarak öğrencilere Sosyal bilgiler dersi başarı testi, son tutum olarak da Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

3.6.2. Kontrol Grubunda Uygulama

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile sosyal bilgiler dersleri haftada üç saat olmak üzere yaklaşık sekiz hafta boyunca programın öngördüğü yöntem ve tekniklere göre işlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce sosyal bilgiler akademik başarı testi ön test, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ise ön tutum ölçeği olarak bu gruba uygulanmıştır. Kontrol grubunda derslerin işlenmesine hiçbir şekilde müdahale edilmemiş dersler mevcut ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına bağlı olarak mevcut programın öngördüğü araç ve gereçler yoluyla sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. 6 haftalık uygulamalardan sonra başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği kontrol grubundaki öğrencilere son test ve son tutum ölçeği olarak uygulandıktan sonra kontrol grubundaki çalışmalara son verilmiştir.

3.6.3. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler toplanarak uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma boyunca elde edilen verilerin analizinde hem parametrik testlerden hem de non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Uygulanacak olan testlerin tespit edilmesinde örneklem büyüklüğü ve varyansların dağılımı dikkate alınmış ve bu doğrultuda alt problemler test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma boyunca elde edilen verilerin nicel boyutları SPSS 17.00 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular üzerinde doğru analiz yapabilmek amacıyla verilerin normal bir dağılım sergileyip-sergilemediğini kontrol etmek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte Varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden: Bağımlı Örneklem (Paired Samples Statistics) T-Testi, Bağımsız Örneklem Independent T- Testi ve One Way ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Varyansların normal bir dağılım sergilemediği durumlarda ise bu testlerin non-parametric karşılığı olan Mann-Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli sıralar testi, Kruskal-Wallis-H gibi testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır. İstatistiksel sonuçların değerlendirilmesinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test akademik başarı puan ortalamaları ile tutum ölçeğinin ön tutum-son tutum puan ortalamaları hem kendi içlerinde hem de gruplar arasında karşılaştırılarak arada bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri tanımlayarak açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz işlemiyle özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analiz yoluyla daha ayrıntılı bir işleme sokularak betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilmesini sağlar. Bu nedenle toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede bu yolla (içerik analizi) verileri tanımlamaya, veriler içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.259).

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan verilerin (görüşmeler) değerlendirilebilmesi için N-VİVO-9 nitel veri analiz programından faydalanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analize uygun bir hale dönüştürülmüştür. Elde edilen ifadeler analizi kolaylaştırmak için kısa, basit ve net semboller halinde kodlanmıştır. Zihin haritası tekniği hakkında öğrencilere sorulan sorular alt başlıklar haline dönüştürülerek her soru için öğrencilerin ifade ettikleri görüşler üzerinden kavramlar belirlenmiştir. Böylece kaç öğrencinin aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konmuştur. Daha sonra kodlama ve çözümlenmelere ilişkin ortaya bir model konmuştur. Kodlamanın yapılmasından sonra kod listesi oluşturularak bunların ortak yönleri belirlenerek çalışmanın temel hatlarını oluşturacak bazı temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar yorumlanarak çalışmaya son verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın konusu olan 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası kullanılmasının öğrencilerin Akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini ortaya koymak için çalışma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Başarı Testine İlişkin Analizler Ve Yorumlar

4.1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Gruplar arasındaki bu durumu belirlemek için T-testi yapılmasına karar verilmiştir. T testi iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın manidar olup olmadığını test edilmesi veya iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında kullanılır.

Bağımsız t testinin uygulanabilmesi bir takım ön koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Bunlar

- ✓ Puanları karşılaştırılacak olan örneklem ilişkisizdir.
- ✓ Bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı iki grupta da normal bir dağılım göstermelidir.
- ✓ Bağımlı değişkene ait ölçümler aralık ya da oran ölçeğindedir.
- ✓ Her iki gruptaki ölçümlere ait varyansların dağılımı eşittir (Seçer, 2015, s.59).

Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında **ön test** başarı puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov, (K) ve Shapiro-Wilk (S) testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada veri sayısı gruplarda 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Normallik Test Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statisti	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,151	23	,186	,950	23	,300
Kontrol	,103	21	,200*	,963	21	,578

Tablodan elde edilen K-S normallik testi sonucuna göre hem deney hem de kontrol grubu ön test puanlarının normal bir dağılım sergilediği söylenebilir (P=300 ve P=578; P>, 050).

Varyansların Homojenliği

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin varyanslarının eşit olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Varyansların Homojenliği Sonuçları

Grup	F	Sig.
Deney Ön	5,124	,029
Kontrol Ön		

Tablo incelendiğinde yapılan Levene testi sonucuna göre, her iki grubun ön test varyanslarının eşit olmadığı görülmektedir (F=,5,124, P=,029; P<,050). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için t-testi yerine bu testin non parametric karşılığı olan Mann-Whitney U testi yapılmasına karar verilmiştir. Bu test, hem varyansların eşit dağılmadığı durumlarda hem de veri sayısının az olduğu (20 ve altı) durumlarda kullanılır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Başarı Mann-Whitney U testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Ön	23	24,33	559	199	,322
Kontrol Ön	21	20,50	430		

Deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre grupların ön test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu söylenemez. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başlangıçtaki bilgi seviyelerinin birbirine yakın veya aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik Testi Sonuçları

Deney grubunda yer alan öğrencilerin **ön test-son test** akademik başarı puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Bu grupta veri sayısı 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 8. Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu						
Fark (Son-Test- Ön Test)	,148	23	,200*	,907	23	,035

Tablodan elde edilen K-S normallik testi sonucuna göre **deney grubu** ön test – son test puan ortalamalarının normal bir dağılım sergilemediği görülmektedir (P=035; P<,050). Aynı zamanda veri sayısı da az olduğu için non-parametric test yapılması daha uygundur. Bu sonuca göre deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımlı t-testi yerine bu testin non- parametric karşılığı olan **Wilcoxon İşaretli Sıralar testi** yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9. Deney grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Betimsel İstatistik Tablosu

	N	Mean (Ortalama)	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Deney son	23	78,1739	12,01761	48,00	98,00
Deney ön	23	59,5652	16,37022	25,00	85,00

Tablo 10. Deney Grubu Ön Test - Son Test Başarı Puan Ortalaması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test - Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplaması	Z	P
Negatif Sıra	23 ^a	12,00	276,00		
Pozitif Sıra	0 ^b	,00	,00	-4,199^a	,000
Eşit	0 ^c				

*Negatif Sıralara Dayalı

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları **ön test** ve **son test** başarı puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını anlamak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir (Z= -4.199, p <,050). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın negatif sıralar lehine yani son test (X=78,1739) lehine olduğu

anlaşılmaktadır. Buna göre uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin başarılarını geliştirme noktasında etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

4.1.3. Kontrol grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik Testi Sonuçları

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin **ön test-son test** başarı puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Bu grupta veri sayısı 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 11. Kontrol grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Fark (Son-Test-Ön Test)	,124	21	,200*	,937	21	,188

Tablodan elde edilen K-S normallik testi sonucuna göre kontrol grubu ön test – son test puan ortalamalarının normal bir dağılım sergilediği görülmektedir ($P=188$; $P>,050$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test başarı puan ortalamalarının normal bir dağılım sergilediği söylenebilir.

Elde edilen bu sonuca göre kontrol grubu ön test - son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımlı örneklem (ilişkili örneklem) t-testi yapılmasına karar verilmiştir. İlişkili örneklem için “ t testi” deneysel ve boylamsal çalışmalarda aynı gruba ait iki ölçüm arasındaki farkı belirlemeye yarayan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2015, s.66)

Tablo 12. Kontrol grubu ön test - son test başarı puan ortalamaları Betimsel İstatistik Tablosu

Grup	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kontrol Son	63,8095	21	16,27151	3,55073
Kontrol Ön	55,0000	21	11,06797	2,41523

Tablo 13. Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Bağımlı Örneklem (Paired Samples Statistics) T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	P
Kontrol Ön	21	55,00	11,06797	3,610	,002
Kontrol Son	21	64,00	16,27151		

Tablodan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı t- testi sonucuna göre son test puanları ön test puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{20}=3,610$, $p<,050$). Öğrencilerin ön test aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=55,00$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=64,00$) olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programının da öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında **son test** başarı puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov, (K) ve Shapiro-Wilk (S) testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada veri sayısı gruplarda 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Son	,148	21	,200*	,935	21	,177
Kontrol Son	,196	21	,035	,914	21	,067

Tablodan elde edilen K-S normallik testi sonucuna göre hem deney hem de kontrol grubu son test başarı puan ortalamalarının normal bir dağılım sergilediği görülmektedir (P=177 ve P=067; P>, 050).

Varyansların Homojenliği

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen son test başarı puan verilerinin varyanslarının eşit olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları Varyansların Homojenliği

Grup	F	Sig.
Deney Son	2,967	,092
Kontrol Son		

Tablo İncelendiğinde yapılan Levene testi sonucuna göre, her iki grubun son test varyanslarının eşit olduğu söylenebilir (F=2,967, P=,092; P >,050). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için bağımsız Independent Samples (Bağımsız Gruplar) T Testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları
Betimsel İstatistik Tablosu

Grup	N	Mean (Ortalama)	Std. Deviation	Std. Error
Deney Son	23	78,1739	12,01761	2,50584
Kontrol Son	21	63,8095	16,27151	3,55073

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Independent (Bağımsız) T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	P
Deney Son	23	78,1739	12,01761	3,351	,002
Kontrol Son	21	64,0000	16,27151		

Tablo 17’den elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu son test puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($t = 3,351$, $p < ,050$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 78,017$) ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 63,80$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan tekniğin kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programına göre öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

4.2.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında ön tutum puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov, (K) ve Shapiro-Wilk (S) testi ile test

edilmiştir. Bu çalışmada veri sayısı gruplarda 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 18. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *ön tutum* puanları Normallik Testi Sonuçları

Grup	Boyut	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	Ön Tutum 1.Boyut	,165	23	,106	,953	23	,336
	Ön Tutum 2.Boyut	,113	23	,200*	,972	23	,747
	Ön Tutum 3Boyut	,256	23	,000	,880	23	,010
	Ön Tutum 4Boyut	,162	23	,121	,869	23	,006
Kontrol Grubu	Ön Tutum 1.Boyut	,206	21	,021	,896	21	,029
	Ön Tutum 2.Boyut	,166	21	,132	,856	21	,005
	Ön Tutum 3Boyut	,243	21	,002	,776	21	,000
	Ön Tutum 4Boyut	,170	21	,118	,851	21	,004

Tablo 18’de verilen normallik testi sonuçlarına baktığımızda deney grubu **ön tutum** ölçeğinin 1 ve 2. alt boyutunda veriler normal bir dağılım sergilerken 3 ve 4. alt boyut için aynı durum söz konusu değildir. Bununla birlikte kontrol grubunun hiçbir alt boyutunda verilerin normal bir dağılım sergilediği görülmemektedir. Ancak Tabachnik ve Fidell’e göre deney ve kontrol gruplarındaki eleman sayılarının 20’den fazla olması ve bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının sayılarının birbirine yakın olması bu veri dağılımlarının normal olduğu varsayımı için yeterli bir nedendir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s.79).

Varyansların Homojenliği

Deney ve kontrol gruplarının ön tutum puanlarından elde edilen verilerin varyanslarının eşit olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 19. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *ön tutum* puanları Varyansların Homojenliği

Alt Boyut	Grup	F	Sig.
Öğrenme İsteği	Deney Ön	2,193	,146
	Kontrol Ön		
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Deney Ön	2,169	,148
	Kontrol Ön		
Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Deney Ön	2,955	,093
	Kontrol Ön		
Sosyal	Deney Ön	4,454	,041
	Kontrol Ön		

Tablo 21’de verilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının ön tutum puanlarından elde edilen verilerin varyanslarının eşit olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön tutum puanlarının homojenliği açısından ölçeğin ilk üç alt boyutunda (Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar) verilerin dağılımında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani her iki grupta yer alan öğrencilerin araştırmanın başlangıcında ölçeğin ilk üç boyutuna ilişkin verdikleri cevapların dağılım biçimlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir ($P = ,146; ,148; ,093$: $P > ,050$). Ancak Ölçeğin dördüncü alt boyutuna (Sosyal) ilişkin verilerin dağılımına baktığımız zaman aksi yönde bir sonuç görmekteyiz. Levene Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön tutum puanlarının homojenliği açısından ölçeğin dördüncü alt boyutuna baktığımızda verilerin dağılımında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($P = ,041$: $P < 050$). Yani her iki grupta yer alan öğrencilerin araştırmanın başlangıcında ölçeğin dördüncü boyutuna ilişkin verdikleri cevapların dağılım biçimlerinin birbirine benzemediği ve belirgin oranda farklılaştığı söylenebilir.

Yukarıda elde edilen bulgular sonucunda varyansların homojen bir dağılım gösterdiği alt boyutlar için One – Way ANOVA, varyansların homojen bir dağılım göstermediği alt boyut için ise One – Way ANOVA testinin non parametric karşılığı olan Kruskal-Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu *Ön Tutum* (İlk Üç Boyuta İlişkin) One – Way ANOVA Sonuçları ve Yorumlar

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P*
Öğrenme İsteği	Gruplar arası	,421	1	,421	1,936	,171
	Gruplar içi	9,128	42	,217		
	Toplam	9,549	43			
Sosyal Bilgiler Dersinden	Gruplar arası	,056	1	,056	,070	,793
	Gruplar içi	33,448	42	,796		
	Toplam	33,504	43			
Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Gruplar arası	,640	1	,640	3,287	,077
	Gruplar içi	8,183	42	,195		
	Toplam	8,823	43			

Tablo 20’deki verilere göre yapılan One – Way ANOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön tutumlarının üç alt boyutunda (Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar) gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmemiştir (P= 171, 793, 077; P> 0,50) Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaların başlangıcında sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarının benzer seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Ön Tutumlarının Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Sosyal	Deney Grubu	23	20,13	1	1,708	,191
	Kontrol Grubu	21	25,10			
	Total	44				

Yukarıdan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puanlarının dördüncü alt boyutuna (Sosyal) göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde

edilmiştir [χ^2 (sd=1, n=44) = 1,708, P >,191.]. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaların başlangıcında sosyal bilgiler dersine karşı olan ön tutumlarının dördüncü alt boyutuna (Sosyal) ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu **görülmemiştir**. Buna göre her iki grupta yer alan öğrencilerin başlangıçta, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin son boyutu olan sosyal boyutuna ilişkin tutumlarının birbirine denk olduğu söylenebilir (P=191; P> 0,50)

4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *son tutum* puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında *son tutum* puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov, (K) ve Shapiro-Wilk (S) testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada veri sayısı gruplarda 30 ve altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 22. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *son tutum* puanları Normallik Testi Sonuçları

Grup	Boyut	Kolmogorov-			Shapiro-Wilk		
		Statisti	df	Sig.	Statist	df	Sig.
Deney	Son Tutum 1.Boyut	,319	23	,00	,781	23	,000
	Son Tutum 2.Boyut	,134	23	,20	,928	23	,101
	Son Tutum 3Boyut	,235	23	,00	,828	23	,001
	Son Tutum 4Boyut	,268	23	,00	,783	23	,000
Kontrol	Son Tutum 1.Boyut	,322	21	,00	,730	21	,000
	Son Tutum 2.Boyut	,136	21	,20	,920	21	,086
	Son Tutum 3Boyut	,273	21	,00	,808	21	,001
	Son Tutum 4Boyut	,233	21	,00	,788	21	,000

Tabloda verilen normallik testi sonuçlarına baktığımızda deney grubu son tutum ölçeğinin 2. alt boyutunda veriler normal bir dağılım sergilerken 1, 3 ve 4. alt boyut için aynı durum söz konusu değildir. Bununla birlikte kontrol grubunun sadece 2. alt boyutunda verilerin normal bir dağılım sergilediği görülmektedir. Ancak Tabachnick ve

Fidell'e göre deney ve kontrol gruplarındaki eleman sayılarının 20'den fazla ve bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının sayılarının birbirine yakın olması bu veri dağılımlarının normal olduğu varsayımı için yeterli bir neden olarak kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s.79).

Varyansların Homojenliği

Deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarından elde edilen verilerin varyanslarının homojen olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır.

Tablo 23. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *son tutum* puanları varyansların homojenliği

Alt Boyut	Grup	F	Sig.
1. Öğrenme İsteği	Deney Son	1,373	,248
	Kontrol Son		
2.Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Deney Son	6,368	,015
	Kontrol Son		
3.Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Deney Son	1,621	,210
	Kontrol Son		
4.Sosyal	Deney Son	1,397	,244
	Kontrol Son		

Tabloda verilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarından elde edilen verilerin varyanslarının eşit olup olmadığı durumu Levene Testi ile sınanmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son tutum puanlarının homojenliği açısından ölçeğin 1, 3 ve 4.boyutunda (Öğrenme İsteği, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar, Sosyal) verilerin dağılımında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani her iki grupta yer alan öğrencilerin araştırmanın sonucunda ölçeğin 1-3 ve 4. boyutuna ilişkin verdikleri cevapların dağılım biçimlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir ($P = ,248; ,210; ,244$: $P > ,050$). Ancak Ölçeğin ikinci alt boyutuna (Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma) ilişkin verilerin dağılımına baktığımız zaman aksi yönde bir sonuç görmekteyiz. Levene Testi sonucuna göre deney ve kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin son tutum puanlarının homojenliği açısından ölçeğin ikinci alt boyutuna baktığımızda verilerin dağılımında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($P = ,015$; $P < 050$). Yani her iki grupta yer alan öğrencilerin araştırmanın sonucunda ölçeğin ikinci alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların dağılım biçimlerinin birbirine benzemediği ve belirgin oranda farklılaştığı söylenebilir.

Yukarıda elde edilen bulgular sonucunda varyansların homojen bir dağılım gösterdiği alt boyutlar için One – Way ANOVA, varyansların homojen bir dağılım göstermediği alt boyut için ise One – Way ANOVA testinin non-parametric karşılığı olan Kruskal-Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Son Tutumlarının 1-3 ve 5. Boyutuna İlişkin One – Way ANOVA Sonuçları ve Yorumlar

Alt Boyut	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
1.Öğrenme İsteği	Gruplar	,495	1	,495	1,940	,171
	Gruplar içi	10,720	42	,255		
	Toplam	11,215	43			
3.Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Gruplar	,044	1	,044	,249	,621
	Gruplar içi	7,398	42	,176		
	Toplam	7,441	43			
4.Sosyal	Gruplar	1,056	1	1,056	1,364	,249
	Gruplar içi	32,503	42	,774		
	Toplam	33,559	43			

Tablo 24'deki verilere göre yapılan One – Way ANOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son tutumlarının üç alt boyutunda (Öğrenme İsteği, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar, Sosyal) gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu **görülmemiştir**. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar sonucunda sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarının benzer seviyede olduğu söylenebilir. Bu durum aynı öğretmen tarafından yürütülen sosyal bilgiler dersinin hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrenciler tarafından çok sevilmiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü eğer hem ders hem de öğretmen öğrenciler tarafından ciddi manada önemseniyorsa bu durumda

gruplar arasında farklı bir sonuç elde etmek zor olacaktır. Bununla birlikte deney grubunda uygulanan teknik öğrencilerin akademik başarılarını kontrol grubuna göre daha fazla arttırmış olabilir; ancak derse karşı tutum noktasında gruplar arasında istatistiksel açıdan bir farklılık oluşturacak ölçüde değişiklik oluşmasına neden **olmamış** olabilir.

Tablo 25. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci Alt Boyuta İlişkin Son Tutumlarının Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Deney Grubu	23	24,50	1	1,177	,278
	Kontrol Grubu	21	20,31			
	Total	44				

Yukarıdan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puanlarının ikinci alt boyutuna (Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma) göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir [χ^2 (sd=1, n=44) = 1,177, P >,278.]. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaların sonucunda sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarının ikinci alt boyutuna ilişkin tutumlarında bir farklılık olmadığı kısacası öğrencilerin bu boyutla ilgili tutumlarının birbirine benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu durum aynı öğretmen tarafından yürütülen sosyal bilgiler dersinin hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrenciler tarafından çok sevilmiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü eğer hem ders hem de öğretmen öğrenciler tarafından ciddi manada önemseniyorsa bu durumda gruplar arasında farklı bir sonuç elde etmek zor olacaktır. Bununla birlikte deney grubunda uygulanan teknik öğrencilerin akademik başarılarını kontrol grubuna göre daha fazla arttırmış olabilir; ancak derse karşı tutum noktasında gruplar arasında istatistiksel açıdan bir farklılık oluşturacak ölçüde değişiklik oluşmasına neden **olmamış** olabilir.

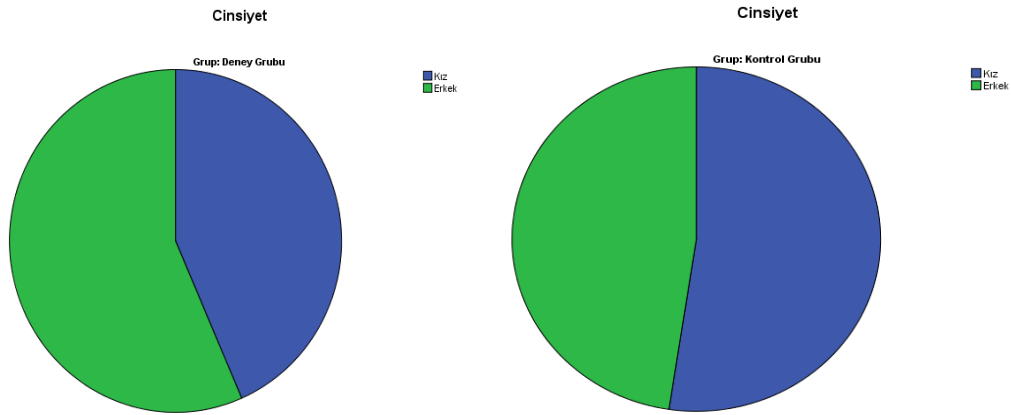
Cinsiyet Değişkenine göre Öğrencilerin Ön tutum ve Son tutumları Arasında Anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma kapsamında cevap aranan sorulardan biri uygulamalar yapılmaya başlamadan önce ve uygulamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 26. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzdelerle frekans tablosu

Grup	Cinsiyet	Frequency (Frekans)	Percent (Yüzde)
Deney Grubu	Kız	10	43,5
	Erkek	13	56,5
	Total	23	100,0
Kontrol Grubu	Kız	11	52,4
	Erkek	10	47,6
	Total	21	100,0

Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımları aşağıdaki pasta grafikte verilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumuna

Verilen pasta grafiğe baktığımızda deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise kız öğrenciler oran olarak daha fazla bir yer kaplamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda independent t (bağımsız) – testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ön Tutumlarının Independent T (Bağımsız) - Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
1.Öğrenme İsteği	Kız	21	2,2177	,44862	1,002	,322
	Erkek	23	2,3182	,45802		
2.Sosyal Bilgiler Dersinden	Kız	21	4,0238	,84467	1,303	,200
	Erkek	23	3,6875	,92320		
3.Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Kız	21	2,1032	,56391	1,691	,098
	Erkek	23	1,8864	,29719		
4.Sosyal	Kız	21	1,7048	,84052	,192	,849
	Erkek	23	1,6909	,67253		

Yukarıda verilen tablodan elde edilen bilgiler “Cinsiyet” değişkenine göre incelenmiş ve sosyal bilgiler dersi **ön tutum** ölçeğinin hiçbir alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmanın başlangıcında sosyal bilgiler dersine karşı var olan tutumlar cinsiyet değişkenine göre sorgulandığında kızlar ve erkekler arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kısacası sosyal bilgiler dersine karşı tutum noktasında kızlar ve erkeklerin benzer düşünce ve hislere sahip oldukları söylenebilir (P =,**322**;**,200**;**,098**;**,849**: P >,050)

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Son Tutumlarının Independent (Bağımsız) T-Testi Sonuçları

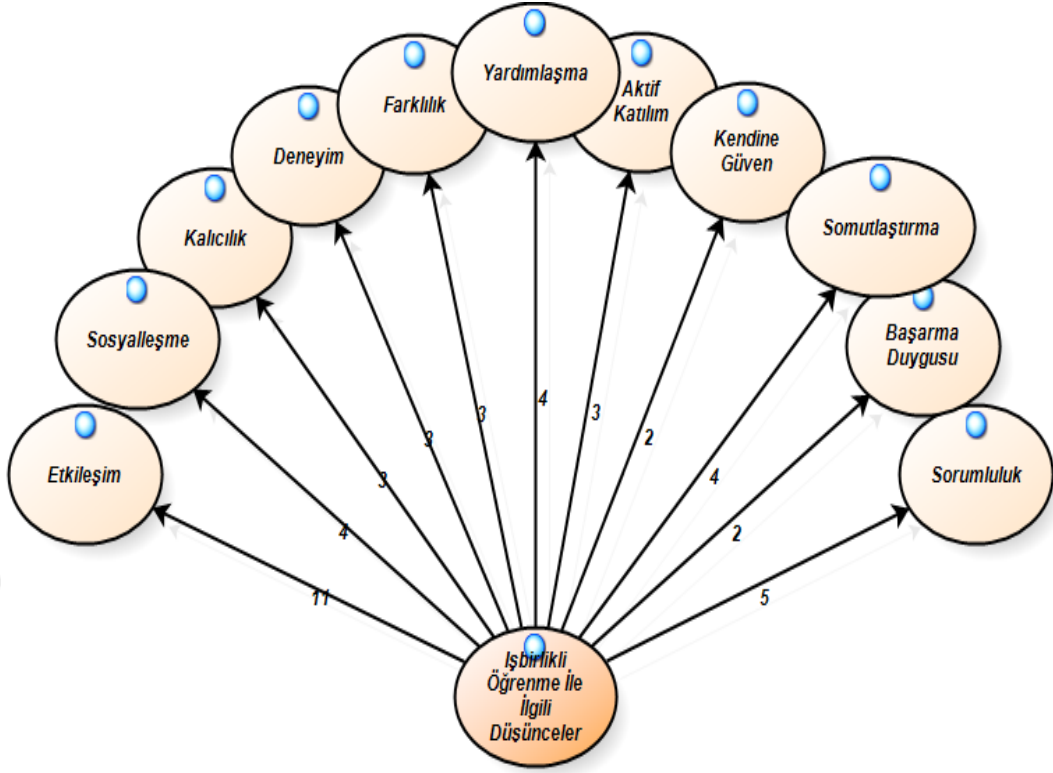
Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
1.Öğrenme İsteği	Kız	21	2,3741	,57937	,529	600
	Erkek	23	2,2919	,44862		
2.Sosyal Bilgiler	Kız	21	3,6667	1,03557	,484	,631
	Erkek	23	3,7614	1,00133		
3.Öğretmenden Kaynaklanan	Kız	21	1,8730	,33294	1,071	,290
	Erkek	23	2,0227	,47800		
4.Sosyal	Kız	21	1,7810	,87842	,544	,590
	Erkek	23	1,6636	,90182		

Yukarıda verilen tablodan elde edilen bilgiler “Cinsiyet” değişkenine göre incelenmiş ve sosyal bilgiler dersi **son tutum** ölçeğinin hiçbir alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmanın sonunda sosyal bilgiler dersine karşı var olan tutumlar cinsiyet değişkenine göre sorgulandığında kızlar ve erkekler arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kısacası sosyal bilgiler dersine karşı tutum noktasında kızlar ve erkeklerin benzer düşünce ve hislere sahip oldukları söylenebilir (P =,600;,631;,290;,590: P >,050)

4.3. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlendiği bu bölümde deney grubunda yer alan 16 öğrenciye altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Verilerin analizi için nitel veri analiz programı N- VIVO 9 kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda benzerlik gösteren ifadeler araştırmacı tarafından belirlenen temalara yerleştirilerek çözümleme işlemi yapılmıştır.

Soru 1: Bu çalışmada ilk olarak, öğrencilere “*Sınıf İçerisinde Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uyguladığımız İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir ?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. İşbirlikli Öğrenme Metoduna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin düşüncelerinin *Etkileşim* (f=11), *Sosyalleşme* (f=4), *Kalıcılık* (f=3), *Deneyim* (f=3), *Farklılık* (f=3), *Yardımlaşma* (f=4), *Aktif Katılım* (f=3), *Kendine Güven* (f=2), *Somutlaştırma* (f=4), *Başarma Duygusu* (f=2), *Sorumluluk* (f=5), kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Özellikle **“Etkileşim”** kategorisi öğrenciler tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. Buna göre öğrencilerin bu tekniği sınıf içi iletişimde faydalı buldukları yönünde bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakıldığında öğrencilerin İşbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İşbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri,

Ö.1. (E) “Arkadaşlarımızla eksik olan bilgilerimizi birbirimize aktardık. Sosyalleştiğimi fark ettim. İşbirlikli öğretim yönteminde arkadaşlarımızla yoğun bir etkileşim içerisine girmemiz sosyalleşmemizde faydalı oldu.” cümlesiyle durumu açıklarken, bir diğer öğrenci ise konuya ilişkin düşüncesini

Ö.3. (K) *“İşbirlikli öğretim yönteminde sayesinde arkadaşlarımızla etkileşime giriyorduk, öğrendiklerimizi birbirimizle paylaşp eksik olan noktalarımızı paylaşıyorduk.”* şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci

Ö.5. (E) *“Öğretmenimizin önce bizleri farklı seviyelerdeki öğrencilerle bir araya getirmesi, konu dağılımı yapması bizim istediğimiz konuyu seçmemiz, uzman grubuna gidip o konu hakkında bildiklerimizi sunmamız eksik öğrenmelerimizi tamamlamamız dikkat çekiciydi ve oldukça farklıydı.”* diyerek durumu özetlemiştir. Yine bir başka öğrenci

Ö.7. (K) *“Konuları daha iyi kavradım. İşbirlikli öğretim yönteminde karşılıklı etkileşim, dayanışma ve birbirimize eksik öğrenmeler konusundaki yardımlaşmamız soyut olan konuları daha somutlaştırdı.”* cümlesiyle görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini

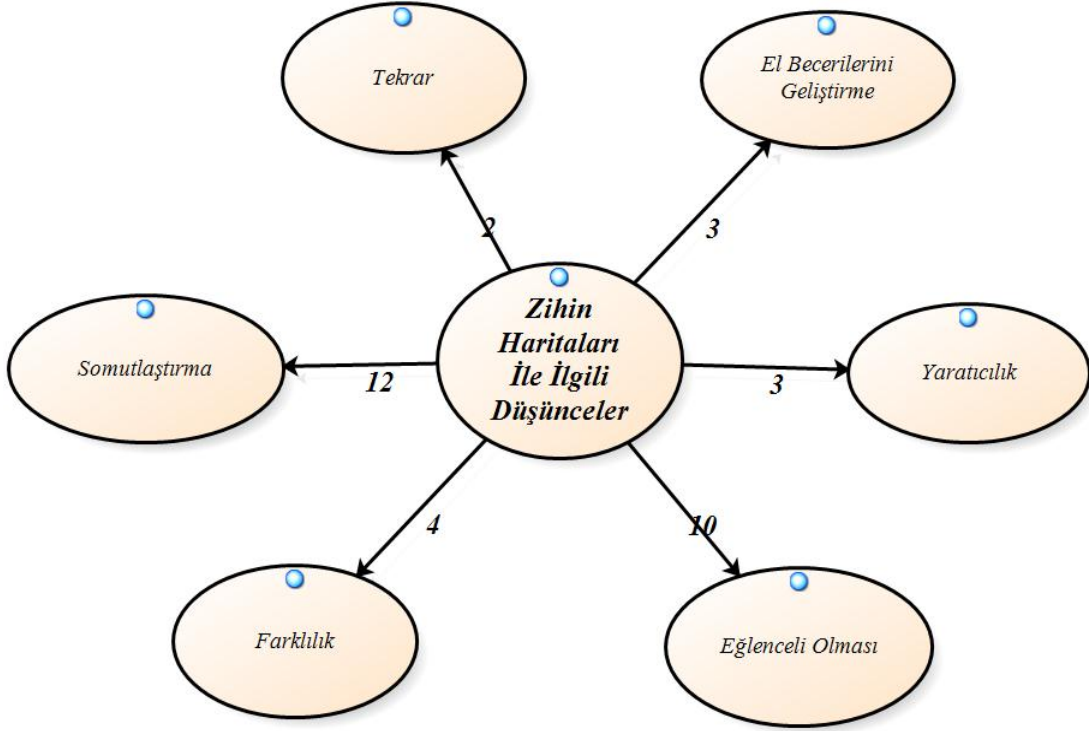
Ö.8. (E) *“Aşırı derecede faydalı ve akılda kalıcı bir yöntem. Öğrenciler için gayet iyi bir yöntem.”* biçiminde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci fikrini,

Ö.11. (K) *“Arkadaşlarımızla işbirliği içerisinde bir şeyler başarma duygusu yaşadık. İşbirlikli öğretimde gruplara ayrılıp her bir grup üyesinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları, eksik olan öğrenmelerini tamamlamaları sonrasında bir şeyleri başaracağımız dair kendimize olan inancımız arttı.”* şeklinde ifade derken, başka bir öğrenci,

Ö.12.(E) *“İşbirliği içerisinde arkadaşlarımızla bilgilerimizi paylaşarak ve eksik öğrenmelerimizi tamamlayarak karşılıklı sorumluluk duygusu içerisinde hareket etmemizi sağladı.”* cümlesiyle düşüncesini açıklamaya çalışmıştır. Yine öğrencilerden biri,

Ö.16. (K) *“İşbirliği içerisinde karşılıklı etkileşime girdik. Derse aktif bir katılım sağladık. İşbirlikli öğretim yönteminde aynı grubu oluşturan arkadaşlarla sürekli bir etkileşim içerisindeydik, birbirimizin öğrenmelerine katkı sağlıyorduk, eksik öğrenmelerimizi tamamlıyorduk.”* cümlesiyle görüşlerini belirtmiştir.

Soru 2: İkinci soru olarak öğrencilere “*Sınıf İçerisinde Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uyguladığımız Zihin Haritası Tekniği Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir ?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Zihin Haritaları Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin “Zihin Haritaları” tekniğine ilişkin düşüncelerinin *Somutlaştırma* ($f=12$), *Tekrar* ($f=2$), *El Becerilerini Geliştirme* ($f=3$), *Yaratıcılık* ($f=3$), *Eğlenceli Olması* ($f=10$), *Farklılık* ($f=4$) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Özellikle “*Somutlaştırma*” kategorisi ve “*Eğlence*” kategorisi öğrenciler tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. Buradan hareket ederek öğrencilerin zihin haritaları tekniğini eğlenceli ve konuları somutlaştırma açısından faydalı buldukları söylenebilir. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakıldığında öğrencilerin zihin haritaları tekniğine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zihin haritaları tekniğine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri, konuyla ilgili düşüncesini

Ö.2. (K) “*Bence çok eğlenceliydi, biraz yorucuydu ama benim çok hoşuma gitti. Zihin haritasının eğlenceli bir şekilde öğrenme yolu olduğunu öğrendik ve en güzel kısmı resim çizerek öğrenmek, Olumlu yönde etkiledi; çünkü bu etkinliklerle sosyal bilgiler dersine önemim ve sevgim daha çok arttı. Her sosyal bilgiler ünitesinde bu iki tekniğin kullanılmasını istiyordum. Çünkü ders hem çok zevkli, eğlenceli, bol etkileşimli konular somut hale getirilerek daha iyi öğreniliyordu. Önceleri sıkıcı gelen bu ders bu teknikler sayesinde nasıl geçtiğini bile anlamadan zevkli hale geldi.*” cümlesiyle açıklamıştır. Bir başka öğrenci

Ö.4. (E) “*Resimler, simgeler, semboller çizerek el becerilerimin arttığını gördüm.*” cümlesiyle durumu özetlerken bir diğer öğrenci

Ö.9. (K) “*Zihin haritasındaki bol görsellik, renkli kalemler, şekiller ve simgelerin çizimi soyut olan konuları daha somutlaştırdı. Böylece konular zihnimizde daha uzun süre kaldı. Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum; ama çabuk unuttuğum için anlamıyordum; ama bu teknikler sayesinde işlediğimiz konular hayli aklımda*” şeklinde fikrini ifade etmiştir. Yine bir diğer öğrenci

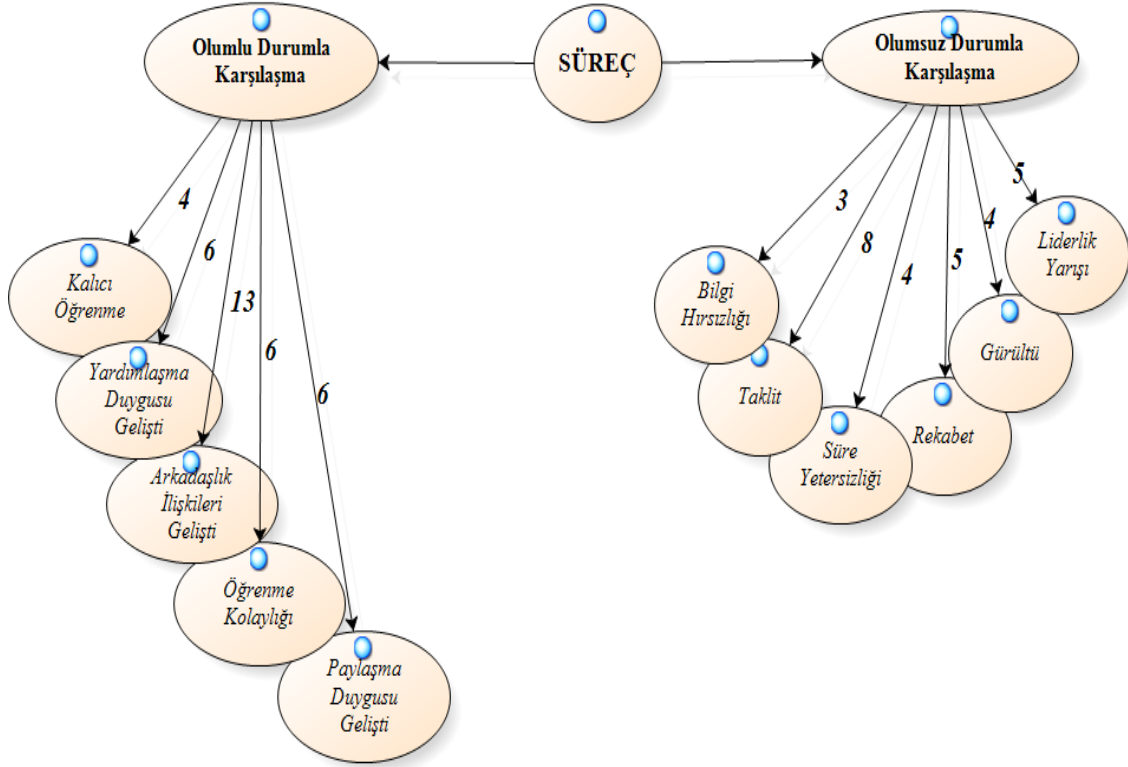
Ö.10. (E) “*Oklar saat yönünde ilerliyordu. Ağaca benziyordu oklar onun dalları, başlığımızda o ağacın köküydü. Zihin haritasının kendine özgü bu şekli dikkatimizi çok çekiyordu. Çünkü çok sıra dışı ve farklı bir ders işleme tekniğiydi bu teknik.*” biçiminde konuya açıklık getirmiştir. Bir başka öğrenci ise

Ö.13. (E) “*Yaratıcılığın öğrenilmesi açısından son derece önemli bir teknik bence. Çünkü ben ve arkadaşlarım yeni kavramlar ürettik.*” cümlesi ile görüşlerini belirtmiştir. Yine öğrencilerden bir diğeri ise düşüncesini,

Ö.14. (K) : “*Zihin haritasında bol renkli kalem kullanarak şekil ve resimlerle de öğrenilenlerin tekrarı bilgilerin daha kolay öğrenilmesini sağlamıştır.*” şeklinde özetlemeye çalışmıştır.

Soru 3: Üçüncü soru olarak öğrencilere “*Bu yöntem ve teknikler uygulanırken (İşbirlikli Öğrenme, Zihin Haritaları) olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaştınız mı?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda

oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin süreçte karşılaşmış oldukları **olumlu** duruma ilişkin düşüncelerinin *Kalıcı Öğrenme* (f=4), *Yardımlaşma Duygusu* (f=6), *Arkadaşlık İlişkileri* (f=13), *Öğrenme Kolaylığı* (f=6), *Paylaşma Duygusu* (f=6), kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin süreçte karşılaşmış oldukları **olumsuz** duruma ilişkin düşüncelerinin ise düşüncelerinin *Bilgi Hırsızlığı* (f=3), *Taklit* (f=8), *Süre Yetersizliği* (f=4), *Rekabet* (f=5), *Gürültü* (f=4), *Liderlik Yarışı* (f=5) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. **Olumlu durum** başlığı altında öğrencilerin en çok “*Arkadaşlık İlişkisi*” kategorisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan bu yöntem ve teknikleri arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi yönünden sürece olumlu bir katkı sağladığı yönünde bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri düşüncesini,

Ö.2 (K) “Arkadaşlık ilişkilerimiz güçlendi çünkü birbirimizin öğrenmesinden sorumluyduk yani birbirimize eksik olan noktalarda yardım ediyorduk.” biçiminde ifade ederken bir diğeri,

Ö.7 (K) “Ben bilmediğim bilgileri ondan öğrendim. Ben de onun bilmediklerini ona söyledim. Karşılıklı bir dayanışma ve yardımlaşma içerisindeydik. Bu sayede arkadaşlık bağlarımız güçlendi.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci konuyla ilgili

Ö.8 (E) “Olumlu olarak arkadaşlarımla beraber olduk. Araç gereçlerimizi paylaştık. Yardımlaşmayı, dayanışmayı öğrendik.” cümlesini üretmiştir. Yine başka bir öğrenci düşüncesini

Ö.11 (K) “Gerçekten öğrenilenler zihnimizde kalıyordu, sınav günü fazla çalışmadan yüksek not alabiliyorduk. Çünkü öğrendiklerimizi unutmuyorduk.” cümlesiyle ifade ederken, bir diğeri ise

Ö.12 (E) “Olumlu bir etkileşim içerisine girdik. Arkadaşlarımızla rekabet içerisine girdik çok eğlenceliydi kümelerde yardımlaşmalarımız oldu. Bilmediğimiz konularda birbirimize yardım ettik Kalem alışverişi vardı çok güzeldi.” ifadeleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Ö.9 (K) kodlu başka bir öğrenci ise “Arkadaşlarımız grup içerisinde lider olmak istiyorlardı, kendilerini ön planda tutmaya çalışıyorlardı. Hep benim dediğim olsun diyorlardı.” cümlesiyle süreçte yaşanan bir sıkıntıya dikkat çekmiştir. Yine öğrencilerden biri düşüncesini,

Ö.14 (K) “Bazılarıyla anlaşamıyorduk özellikle aramın iyi olmadığı arkadaşlarımla tartışıyorduk. En çok tartıştığım nokta ise benim çalışmalarımı kopya etmeleriydi.” biçiminde ifade ederken, bir başkası

Ö.3 (K) “En çok tartıştığım nokta ise benim çalışmalarımı kopya etmeleriydi. Çizdiğim zihin haritasının aynısını çizmeye çalışıyorlardı.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci

Ö.15 (K) “Bazen birbirimizle bir rekabet içerisine de özellikle zihin haritasını çizerken her birimiz daha güzelini çizmek için uğraşıyorduk. Bazı arkadaşlarımız çizdiğimiz

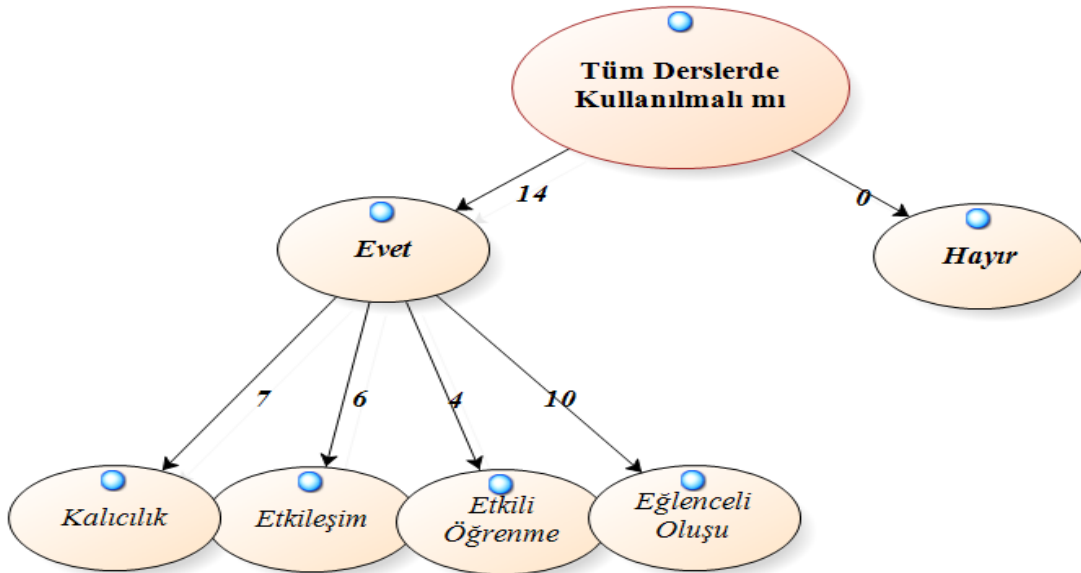
zihin haritalarının aynılarını kendileri yapamaya çalışıyorlardı, bu hiç hoşuma gitmiyordu.” cümlesiyle memnuniyetsizliğini ifade ederken, bir başka öğrenci ise,

Ö. 16 (K) “Zihin haritası yönünden yaşadığım olumsuz yön ise zamanın kısa olmasıydı. Zamanı yetiştiremiyorduk, biraz daha uzun olsaydı daha güzel haritalar çizebilirdim, ama zaman yetmiyordu.” cümlesiyle sürenin yetersiz olmasına değinmiştir. Öğrencilerden bir diğeri yine benzer şekilde,

Ö. 5 (E) “Süre yetmiyordu, istediğim gibi çizemiyordum” ifadeleriyle sürenin yetersiz olmasına dikkat çekmiştir. Bu kategoride son olarak bir başka öğrenci

Ö. 6 (E) “Ortamda aşırı gürültü oluyordu, yaptığımız etkinliğe odaklanamıyorduk.” cümlesini üretmiştir.

Soru 4: Dördüncü soru olarak öğrencilere “İşbirlikli Öğrenme Yönteminde ve Zihin Haritası Tekniklerini başka derslerde de kullanılmasını ister miydin? sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir



Şekil 6. Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ve zihin haritaları tekniğinin diğer derslerde kullanılmasına ilişkin düşüncelerinin *Evet* (f=14), kategorisinde yoğunlaştığı

görülmüştür. Bu durumun gerekçesi ise *Kalıcılık* (f=7), *Etkileşim* (f=6), *Etkili Öğrenme* (f=4), *Eğlenceli Olma* (f=10), alt kategorileri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kategoride ise yine en çok **“Kalıcılık”** ve **“Eğlence”** kategorilerine vurgu yapıldığını görmekteyiz. Elde edilen bu kategorilere bakarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan yöntem ve tekniği bilgilerin kalıcılığı ve derslerin eğlenceli geçmesi açısından oldukça faydalı buldukları ifade edilebilir. Bu nedenle öğrenciler diğer derslerde de öğrenecekleri bilgileri kalıcı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmek ve bu durumu devam ettirebilmek bu yöntem ve tekniklerin diğer derslerde de uygulanması yönünde bir eğilim içerisine girmiş olabilirler. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakıldığında öğrencilerin duruma ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duruma ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri fikrini

Ö. 1 (E) “ *Evet kullanılmalı. Çünkü konuları daha etkili hale getiriyor. Zihnimizde kalıcı bir etki bırakıyor.*” cümlesiyle özetlemeye çalışırken, bir diğer öğrenci

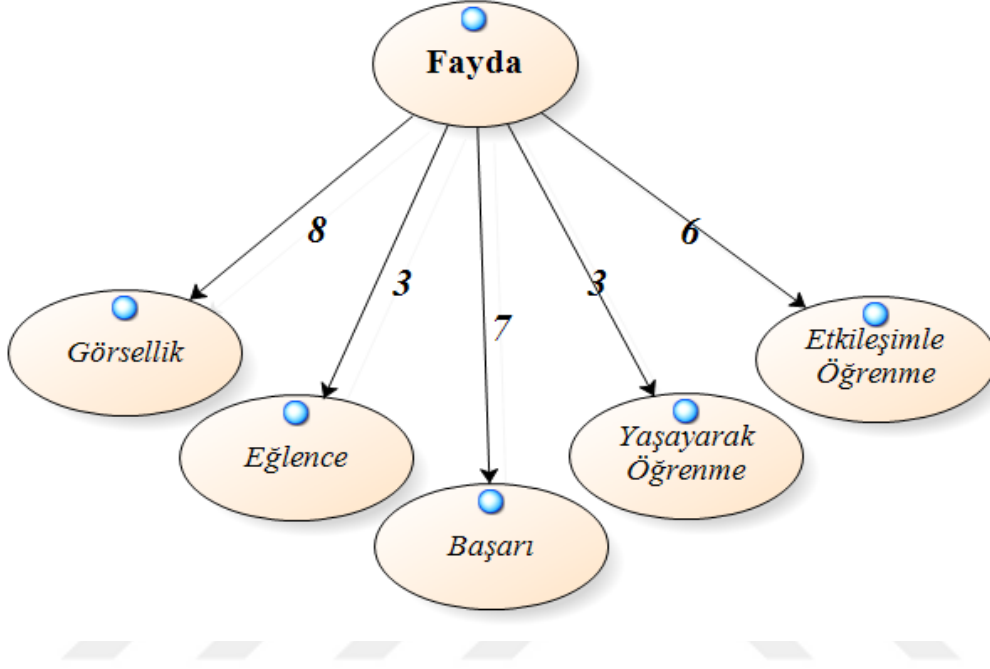
Ö. 7 (K) “*Diğer derslerde kullanılmasını isterdim; çünkü ortam eğlenceli ve bilgilerin zihinde daha kalıcı olmasını sağlıyor.*” konuyla ilgili olarak cümlesini oluşturmuştur. Bir başka öğrenci düşüncesini,

Ö.4 (E) “*Matematik, fen gibi sayısal derslerde de uygulanmasını isterdim; çünkü bu derslerde çok başarılı değilim ve bu iki tekniğin bana başarı getireceğini umuyorum. Formülleri, kuralları tam aklımda tutamadığım için*” şeklinde ifade ederken bir diğeri,

Ö. 6 (E) “*Bu tekniklerin diğer derslerde kullanılmasını isterim; çünkü bu teknik sayesinde dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum. Hatta tüm derslerde kullanılmasını isterim, bilgileri karşılıklı paylaşarak etkileşim içerisinde ve bol görsellikle daha somut bir şekilde öğreniriz.*” cümlesiyle görüşlerini belirtmiştir. Son olarak başka bir öğrenci düşüncesini,

Ö. 13 (E) “*Bu teknikler kalıcı bir öğretme tekniğidir bana göre. Bu nedenle diğer derslerde uygulanması bizim açımızdan hem yorucu geçmez hem de çabuk öğrenmemizi sağlayan bir faktördür. Tüm derslerde uygulanmasını isterdik*” biçiminde ifade etmiştir.

Soru 5: Beşinci soru olarak öğrencilere “*Ülkemizin Kaynakları ünitesinde bu tekniklerin uygulanması size göre hangi yönlerden faydalı oldu?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 7. Fayda Yönüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin ülkemizin kaynakları ünitesinin uygulanan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinin *Görsellik* (f=8), *Eğlence* (f=3), *Başarı* (f=7), *Yaşayarak Öğrenme* (f=3), *Etkileşimle Öğrenme* (f=6) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Özellikle “**Görsellik**” kategorisi öğrenciler tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakıldığında öğrencilerin uygulanan yöntem ve tekniğin işlenen üniteye etki açısından olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin zihin haritaları tekniğine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri düşüncesini,

Ö. 15 (K) “*Karşılıklı etkileşim, dayanışma ile karşılıklı tartışarak konuları çok iyi kavradık yaşayarak öğrendik.*” şeklinde ifade ederken, bir diğeri

Ö. 13 (E) “Arkadaşlarımızla yoğun bir etkileşim içerisine girmemiz yaparak ve yaşayarak öğrenmemiz bilgileri daha iyi öğrenmemize, aklımızda daha uzun süre yer etmesine, sosyalleşmemize, konuları tekrar etmemize, katkılar sağladı. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersini daha çok sevmemizi sağladı.” biçiminde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci,

Ö. 14 (K) “Evet faydalı oldu. Bilgilerin aklımızda kalmasını sağladığı için de yazılılarda başarılı olmamızı sağladı. Aynı zamanda derslere karşı motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Kendime olan güvenim arttı, sosyal bilgiler dersini daha çok sevmeye başladım. Her hafta sosyal bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla bekliyordum.” şeklinde düşüncesini özetlemeye çalışırken, bir diğeri,

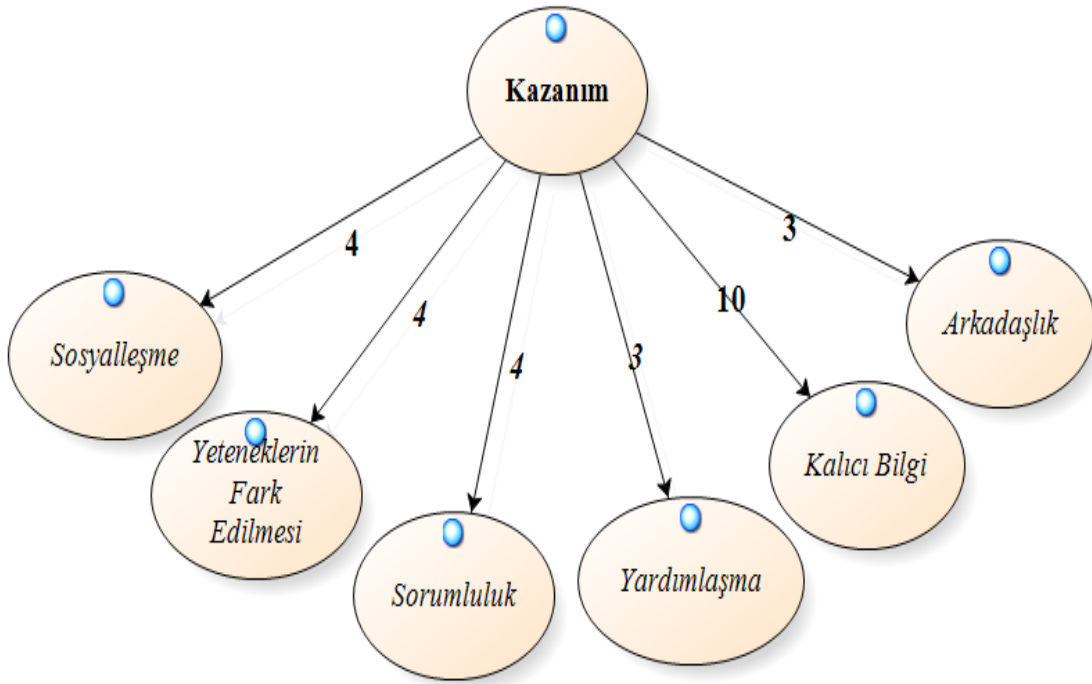
Ö. 9 (K) “Uzun uzun notlar yerine, kısa kısa notlar yazdık, resimlerle öğrendik. Konuların resimlerle aktarılması soyut olan konuları somut hale getirdi. Konuları daha kolay kavradık ve öğrenilenler daha kalıcı oldu ve derslerde başarılı olundu.” biçiminde açıklamıştır. Yine başka bir öğrenci fikrini,

Ö. 6(E) “Faydalı oldu. Çünkü ezberden kurtulduk, bilgileri, daha görsel halde kağıda aktarmamız akılda daha kalıcı hale getirdi, cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır. Başka bir öğrenci,

Ö. 5 (E) “Zihin haritası yoluyla da resimlerle, şekillerle öğrenme daha kalıcı hale geldi.” cümlesiyle tekniğin kalıcılık yönüne dikkat çekmiştir. Yine öğrencilerden biri benzer şekilde,

Ö. 1 (E) “Ülkemizin kaynakları ünitesi bayağı kapsamlı bir ders olduğu için eğlenerek öğrendik ve daha kalıcı oldu.” cümlesiyle tekniğin, kalıcılık ve eğlenceli olma yönlerine dikkat çekmiştir.

Soru 6: Son olarak öğrencilere “*Ülkemizin Kaynakları ünitesinde uygulanan bu tekniklerin size kazandırdığı en önemli şey ne oldu?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış bu doğrultuda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir



Şekil 8. Kazanım Yönüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin ülkemizin kaynakları ünitesinin uygulanan yöntem ve teknikler yönünden öğrencilere sağladığı kazanım açısından değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinin *Sosyalleşme* (f=4), *Yeteneklerin Fark Edilmesi* (f=4), *Sorumluluk* (f=4), *Yardımlaşma* (f=3), *Kalıcı Bilgi* (f=10), *Arkadaşlık* (3) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Özellikle “*Kalıcı Bilgi*” kategorisi öğrenciler tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. Buradan hareket ederek öğrencilerin bu süreçten elde etmiş oldukları en büyük kazanımın öğrenmiş oldukları bilgilerin zihinlerinde kalıcı bir yer edinmiş olması olarak ifade edilebilir. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakıldığında öğrencilerin durumdan memnun oldukları ve süreçten olumlu kazanım elde ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin zihin haritaları tekniğine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri

Ö. 5 (E) “Benim için en önemli kazanım, zihinde kalıcı bir etki bırakması ve bana yardımcı olması oldu. Çünkü bunun sayesinde sosyal bilgiler dersinde çok iyi oldum. Konuyu çok iyi kavradım.” cümlesi ile görüşlerini belirtmiştir. Yine öğrencilerden biri düşüncesini,

Ö. 3 (K) “*Bol görsellik katma, resim, şekil, sembol kullanma, bilgilerin birbirleriyle ilişkili ve bağlantılı olması zihnimizde bilgileri kalıcı hale getirmiştir.*” şeklinde ifade ederken bir başkası,

Ö. 8 (E) “*Arkadaşlarımızla gruplar oluşturarak bir araya geliyorduk. Bilgilerimizi paylaşıyorduk, karşılıklı olarak birbirimize yardım ediyorduk.*” biçiminde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci,

Ö. 11 (K) “*El becerilerimin ve resim yeteneğimin güçlü olduğunu fark ettim*” cümlesiyle görüşlerini belirtirken yine başka bir öğrenci

Ö. 6 (E) “*Aynı zamanda resim yeteneğim az olduğu için zihin haritası çizerekten resimde de iyi olacağıma inanmaya başladım. Kendime olan güvenim arttı*” diyerek konuya ilişkin düşüncesini özetlemiştir. Başka bir öğrenci düşüncesini,

Ö. 9 (K) “*Birlikte çalışmayı, paylaşmayı, yardımlaşmayı, birbirimizin eksik öğrenmelerini tamamlamayı öğrendik, her yönden bize katkı sağladı.*” cümlesiyle açıklamaya çalışırken, bir diğer öğrenci düşüncesini,

Ö. 13 (E) “*Daha sosyal oldum ve arkadaşlık bağlarımız daha da güçlendi.*” biçiminde ifade etmiştir. Son olarak bir başka öğrenci konuyla ilgili olarak,

Ö. 14 (K) “*Dersin karşılıklı etkileşim içerisinde eğlenceli geçmesi. Sorular sorulması, eksikliklerin tamamlanması, sorumluluk duygusu çünkü gruptaki her birey diğerinin öğrenmesinden sorumlu olması benim için en büyük kazanımlar oldu.*” cümlesini üreterek tekniğin sorumluluk alma yönüne dikkat çekmeye çalışmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “ülkemizin kaynakları ünitesinin işlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritaları tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına olan etkisi incelenmiş; bununla birlikte zihin haritaları tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **ön test başarı** puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir. Yani uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön bilgilerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.
- 2) Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin **ön test- son test** akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarını arttırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte birçok yöntem ve tekniğin az veya çok öğrenci başarı puanını arttırmada bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.
- 3) Deney ve kontrol gruplarında uygulanan farklı öğretim yöntem ve teknikleri sonucunda elde edilen bulgulara göre son test uygulamasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yani hem deney hem de kontrol grubunda uygulanan etkinlikler sonucunda elde edilen akademik başarı puanını arttırmada deney grubundaki öğretim yöntem ve tekniklerinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Özellikle deneysel çalışmalarda araştırmanın sonucunu belirleyen ve araştırmacılara, etkisi araştırılan bağımsız değişken hakkında fikir veren 3. madde (deney ve kontrol grubu son test uygulaması) sonucuna baktığımız zaman araştırmanın amacına ulaştığını söyleyebiliriz. Bu çalışmanın sonucunu destekleyen yakın çalışmalara baktığımız zaman şu sonuçlarla karşılaşmaktayız.

Kan (2012) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığına ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*” adlı deneysel çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir. Grupla zihin haritası yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Yani Kan (2012) tarafından elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bunların yanı sıra Bütüner ve Gür (2008) tarafından yapılan “*Açılar ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V Diyagramları Ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi*” adlı deneysel çalışmada; Gömleksiz ve Yetkiner (2012) tarafından yapılan “*İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Kalıcılık İle İngilizceye İlişkin Görüş Ve Tutumlarına Etkisi*” adlı deneysel çalışmada ; Keskinliç Yumuşak (2013) tarafından yapılan “*Fen Dersinde Zihin Haritaları Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*” isimli deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yine Aydın (2010) tarafından yürütölen “*Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenini Anlamaya ve Kalıcılığına Etkisi*” isimli bir başka çalışmada zihin haritalama tekniğinin ve klasik not alma tekniklerinin öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğu ve dinlemenin anlamaya yönelik test puanlarında deney öncesine göre daha ileri bir seviye elde edilmesini sağlayan zihin haritalama tekniğinin klasik not alma tekniklerine göre öğrencilerin dinlediklerini anlamaları üzerindeki etkisini arttırmada daha etkili olduğu sonucunu ortaya koyduğu görölmektedir.

Ancak buna karşın Kartal ve Turan (2015) tarafından gerçekteştirilen “*Zihin Haritalama Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Olan Etkisi*” isimli deneysel çalışma ile yine bu araştırmaya çalışılan teknik açısından benzer olan “*Zihin haritası kullanımının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve*

fene yönelik tutumlarına etkisi” (Akıncı, 2015) isimli bir başka deneysel çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla **örtüşmemektedir**. Her iki çalışmanın sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır. Bu sonuç öğretmen faktöründen kaynaklanabileceği gibi öğrenci, araştırmacı gibi faktörlerden de kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca, Baş (2012) tarafından yürütülen “*Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*” isimli yakın deneysel çalışmada; bununla birlikte Kuş ve Karatekin (2009) tarafından yapılan “*İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi*” adlı deneysel çalışmada ; deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonuçlarının elde edilmesi bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Yine Şimşek ve Koç (2013) tarafından yapılan “*Sınıf Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini Sınıfta Uygulama Düzeyleri*” isimli betimsel bir çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini derslerde aktif bir şekilde kullanmak istedikleri ancak modele ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını belirterek bu modelin derslerde aktif bir şekilde kullanılması gerektiği yönünde görüş belirttikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

- 4) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **son tutum** puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmemiştir. Bu sonuç Kan (2012) tarafından yürütülen çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Kan (2012) çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır. Grupların toplam tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde dilememiştir. Buna karşın Taş (2003) tarafından gerçekleştirilen “*Zihinsel Haritalama Ve Öğrencilerin Zihin Haritalarını Geliştirme Yolları*” isimli bir başka çalışmada ise öğrencilerin sıkıcı ve ezberci ders işleme anlayışı yerine öğrencilerin var olan kaynak ve potansiyellerini ortaya çıkaracak ve öğrencilere derse karşı motive edecek zihin haritaları gibi tekniklerin kullanılmasına vurgu yapılmıştır.
- 5) Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ön tutum ve son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

- 6) 6.Sınıf sosyal bilgiler dersinde Ülkemizin kaynakları ünitesinin işlenmesinde zihin haritası tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerine baktığımızda genel olarak **şu sonuçların** elde edildiği görülmektedir.
- ✓ Birinci soruya verilen cevaplara baktığımızda öğrencilerin en çok *Etkileşim* ($f=11$) ve *Sorumluluk* ($f=5$) kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Buna göre öğrencilerin uygulanan yöntem ve teknikler sayesinde sınıf içerisinde arkadaşları ile iletişime girerek, sorumluluk sahibi olma yönünde bir eğilim kazandıkları söylenebilir.
 - ✓ İkinci soruya verilen cevaplara baktığımızda en çok *Somutlaştırma* ($f=12$) ve *Eğlence* ($f=10$) kategorilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin uygulanan yöntem ve tekniği derslerin eğlenceli geçmesi ve öğrenilen konuların somutlaştırılması açısından faydalı buldukları söylenebilir.
 - ✓ Üçüncü soruya verilen cevaplara baktığımız zaman, süreç boyunca karşılaşılan **olumlu durum** açısından en çok Arkadaşlık ilişkilerini Geliştirme ($f=13$) **olumsuz durum** açısından ise en çok Taklit ($f=8$), Rekabet ($f=5$), Liderlik Yarışı ($f=5$) gibi kategorilere vurgu yaptıkları görülmüştür.
 - ✓ Dördüncü soruya verilen cevaplara baktığımız zaman en çok *Kalıcılık* ($f=10$) ve *Eğlence* ($f=7$) kategorilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin diğer dersleri işlerken de eğlenmek istedikleri ve bilgilerinin kalıcı olması yönünde görüş belirttikleri ifade edilebilir.
 - ✓ Beşinci soruya verilen cevaplara baktığımız zaman öğrencilerin en çok *Görsellik* ($f=8$), *Başarı* ($f=7$), *Etkileşimle Öğrenme* ($f=6$) kategorilerine vurgu yapılmıştır.
 - ✓ Altıncı soruya verilen cevaplara baktığımız zaman öğrencilerin en çok *Kalıcı Bilgi* ($f=10$), *Sosyalleşme* ($f=4$), *Sorumluluk* ($f=4$), kategorilerine vurgu yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin uygulanan yöntem ve tekniği bilgilerin kalıcılığı, öğrencilerin sosyalleşmesi ve sorumluluk duygusu kazandırması yönünden faydalı buldukları söylenebilir.

- ✓ Tüm sorulara verilen cevaplar **genel olarak** değerlendirdiğinde öğrencilerin en çok *Eğlence, Sorumluluk, Kalıcı Bilgi, Sosyalleşme ve Etkileşim* kategorilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların Kan (2012) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılarak bu araştırmanın sonuçlarını perçinlemiştir.

Yukarıda verilen tüm bu bulgular neticesinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin derslerde aktif bir şekilde kullanılmasının öğrenci başarısını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle günümüz eğitim sisteminde yenilikçi eğitim anlayışının hız kazanmasıyla bu yöntem ve teknikler daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Bu yüzden elde edilen tüm bu bulgular ışığında konu ile ilgili gelecekte çalışma yapacak olan araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

- 1) Özellikle sosyal bilgiler gibi görsellerle zenginleştirilmesi ve desteklenmesi gereken ders ve konularda zihin haritası tekniğine sıkça yer verilmesi bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.
- 2) Öğrenciler arasında yardımlaşma, dayanışma, sosyal sorumluluk gibi duyguların geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması faydalı olabilir.
- 3) Özellikle kalabalık olmayan sınıflarda zihin haritaları tekniğinin kullanılması daha verimli olabilir. Çünkü sınıf mevcudu arttıkça öğrencinin konuya odaklanması zorlaşabilir.
- 4) Öğrencinin yaratıcılığının ön plana çıkarılmasında etkili bir teknik olduğu söylenebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin birçok ünitesine uyarlanabilir (Bu çalışmada “Ülkemizin kaynakları” ünitesine uyarlanmıştır.)
- 5) Çalışmaya başlamadan önce araştırmacıların zihin haritaları tekniğine ilişkin açıklayıcı bilgiler vererek somut örnek şablonlar göstermesi tekniğin daha etkili uygulanmasını sağlayabilir.
- 6) Zihin haritaları tekniği ve İşbirlikli öğrenme yöntemi sadece ortaokul düzeyinde değil birçok eğitim kademesinde sık ve kolay bir şekilde uygulanabilir. Özellikle

üniversite düzeyinde uygulanması sıra dışı ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını tetikleyebilir.

- 7) Her ders veya üniteye uygulanması öğrenciyi sıkabilir. Bu yüzden zaman zaman farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekebilir. (Özellikle teknoloji aksenli kullanılması derslerin daha keyifli, eğlenceli ve öğretici geçmesini sağlayabilir)
- 8) Hem zaman kaybını önlemek hem de derslerin verimli geçmesini sağlamak için gerekli olan malzemelerin (boya kalemleri, kağıt, cetvel vs....) önceden öğretmen veya okul idaresi tarafından temin edilmesini sağlamak beklenen olumlu etkiyi daha da arttırabilir.
- 9) Zihin haritaları tekniği sadece eğitim kurumlarında değil toplumsal bir çok kurum ve kuruluşlarda etkili bir fikir üretme veya var olan potansiyelleri ortaya çıkarma aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- ABI – EL – MONA, I., ABD – EL – KHALICK, F. (2008).**The influence of mind mapping on eighth eight graders science achievement school science and mathematics, *108 (7)*, 298-312.
- AÇIKALMAZ, A., TELKENAR, G. (2015).** Beyninizin Pusulası Tony, Buzan'ın Öğretileri ile Zihin Haritaları, İstanbul, Beyaz Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1990).** İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu: Malatya.
- AÇIKGÖZ, K., (2003).** Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü.(2009).** Aktif Öğrenme, Biliş yayınları, Ekim, 2009, İzmir.
- AKINCI, (2015),** Zihin Haritası Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Fen'e Yönelik Tutumlarına Etkisi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- ASLAN, A., (2006),** İlköğretim okulu 4. Sınıf Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, G. VE BALIM, A., G., (2007),** Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Kavramsal Değişim Stratejilerine Dayalı Örnek Etkinlikler, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, s.22.
- AYDIN G. (2009),** Zihin Haritaları Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- AYDIN G. (2010),** Zihin Haritaları Tekniğinin Dinleneni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14 (2), 1-16.

- AYKAÇ, N. (2005).** Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri, Naturel yayınları, Ankara.
- BALIM, A. G., AYDIN, G. TÜRKÖĞUZ, S., EVREKLİ, E., İNEL, D. (2009).** Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine Yönelik Teknoloji Destekli Zihin Haritaları Uygulamaları. Eğitimde Çağdaş Yönelimler ve Yapılandırmacı Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu, İzmir: Özel Tevfik Okulları.
- BALIM, A. G., AYDIN, G. VE EVREKLİ, E. (2006).** Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin haritaları ve Kavram Haritalarını Kullanmanın Önemi. VI. International Educational Technologies Conference. (6-8 may.), Turkish Republic of Norten Cyprus, Famagusta.
- BALIM A. G., EVREKLİ, E. AYDIN, G. (2006).** Zihin Haritalama Tekniğinin Fen ve Teknoloji Öğretimindeki Yeri. Avrupa Birliği ile Bütünleştirme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu, İzmir: TAKEV Özel İ.Ö.O.
- BABACAN, Ş.(2006)** Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden “Türkiye’imiz”in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişkiye Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- BASTEM, E. (2012).** 6.sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Dolaşım Sistemi Konusunun Zihin Haritalama Tekniğiyle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- BAŞ, K. (2012)** Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrenci Başarısına Olan Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- BAŞTÜRK, R. (2009).** Deneme modelleri, A. Tanrıöğen. (Editör). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Anı Yayıncılık, Ss.31-5+3'teki Bölüm.

- BENNET, D.C. (1984)**, The effects of the “mind mapping” technigue on learning unpublished dissertation fort he Degree of Master of Arts, Concordia Universty. Montreal Quebec, Canada.
- BİLEN, S. (1996)**. İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. **III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- BİLGİN, İ. VE GEBAN, Ö. (2004)**, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi 1 Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- BOX, J. A. & LITTLE, D. C. (2003)**. Cooperative small- group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school studnets.
- BRINKMANN, A. (2003)**. Graphical knowledge display- mind mapping and concept mapping as efficent tools matematik education. *Mathematic Education Review*, 16, 35- 48.
- BRINKMANN, A. (2007)**, Graphical Knowledge Display- Mind Mapping and Concept Mapping as Efficent Tools in Mathematics Educaın, çev. Suphi Önder Bütüner.
- BRINKMANN, A. (2003)**, Mind Mapping As Atol İn Mathematics Education. *Mathematic Teacher*, 96 (2), 96- 101.
- BÜTÜNER S., Ö., VE GÜR, H. (2008)**. Açılar ve Üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından V diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi (EFMED), 2 (1)., 1- 18.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. ÇİVİ, C. (1999)**. *Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama ve Uygulama*, Beta basım yayım,10. Baskı, Kasım, İstanbul.

- BUDD, J.W. (2004).** Mind map as classroom exercises journal of economic education, 35 (1), 35-46. [http : // econpapers.repecorg/ article / jeejournal/ default 35. Htm adresinden eklenmiştir.](http://econpapers.repec.org/article/jeejournal/default35.htm)
- BUZAN, T. (2009),** Akıl Haritaları ; Yaratıcılığınızı Harekete Geçirin ve Dönüştürün, Hakan Öneş (Edt.), İstanbul : Boyut Yayıncılık.
- BUZAN, T.,VE BUZAN, B., (2015).** Zihin Haritaları, Alfa yayıncılık, İstanbul
- BÜTÜNER, S. Ö. (2006),** Açılar ve Üçgenler konusunun İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine Vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- CRESWELL, J. W.VE PLANO CLARK, V. L. (2011).** *Designing and Concueting Mixed Methods Research.* (2nd Edition). California: SAGE Publications Inc.
- CUNNİGHAM, G., E.,(2005).** Mind Mapping : Its Effects on Students Achievement Inhigh School Bioglogy. Unpublished Dissertation For The Degree of Doctor of Philosopy, Universty of Texas at Austin, USA.
- ÇAMLI ÇAKIR, H., VE ALTUN, E. (2011)** Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Kavramları Algılama Düzeyleri ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1), 229-250.
- ÇAMLI, H. (2009).** Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniği'nin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN, B. (2002).** Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin 4.sınıf öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DAMGACI, F. K. KARATAŞ, H. (2015).** İşbirlikli Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Eğitimde Kullanımına İlişkin Deneysel Çalışma ve Sonuçlar, Eğitim – Öğretim Araştırmaları Dergisi, Şubat, cilt: 4, sayı: 1 Makale No:29 ISSN:2146- 9199.
- D' ANTONİ, A. V.(2009).** Relationship between the mind map learning strotegh and critical thinking, medical students. Un published Dissertation for the degree of doctor of philosopy in healt sciences, seton hall universty, new jersey.
- D' ANTONİ, A. V., ZİPP, G. P. OLSON, V.G. (2009),** Interrater meliability of the mind map assesment rubric in a cohort of medical students. BMC medical Education, 9 (19). [http : // www.biomedcentral.com / 14726920/ 9 / 19](http://www.biomedcentral.com/14726920/9/19) adresinden eklenmiştir.
- DEMİR, S.B. VE AKENGİN, H. (2010)** Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, E-İnternational Journal Of Educational Research Volume: 1 Issue: 1- Summer 2010 Pp. 26-40.
- DEMİR, S. VE GEDİKOĞLU, T. (2007),** Kuantum Öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 5 (2).[http :// web. firat. edu. tr/ daum / default, asprid : 82](http://web.firat.edu.tr/daum/default.aspx?id:82) adresinden edinilmiştir.
- DERELİOĞLU, Y. (2005),** Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akıl Haritası Kullanımı. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, (15- 16 Ocak) Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- DİLCİ, T. (2011).** Öğretim İlke ve Yöntemleri, İdeal yayıncılık, Ekim, 2011, İstanbul.
- EKİNCİ, N. (2005),** Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör: Özcan Demirel, Ağustos, 2005, Ankara.
- EKİNCİ, N. (2007).** Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (Ed.) *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* (ss.93-109), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- EPPLERC, M. J. (2006),** A Comporision between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphars as complementary tools for knowledge construction and sharing information visvalization, 5. 202 -210.
- ERBİL, D. G. KOCABAŞ, A. (2014).** İşbirlikli Öğrenme Yoluyla İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Uluslararası Eğitim Araştırma Kongresi.
- ERDEN, M. (1988).** İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(68), 335-338.
- ERDEN, M. (Tarihsiz).** Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kadıköy, İstanbul.
- ERDEN, M. (Tarihsiz).** Sosyal Bilgiler Öğretimi, İstanbul: Alkım Yayınevi
- EVREKLİ, E., (2010).** Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- EVREKLİ, E., İNEL, D. BALIM, A. G., (2011).** Fen Öğretiminde Kavram ve Zihin Haritalarının Birlikte Kullanımının Etkileri Üzerine Bir Araştırma. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi, (EFMED), 5(2), 58-85.
- FARNAND, P., HUSSAN, F., HENNESSY, E. (2002).** The efficacy of the ‘mind map’ study technigue medical education, 36, 420- 431.
- FİDAN, E.K. (2012).** Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- FRAENKEL, J. R. AND WALLEN, N. E. (2006).** How To Design And Evaluate Research In Education (Six Edition). New York: Megraw-Hill International Edition.
- GELB, M., (2002).** *Düşünmenin Tam Zamanı.(Çeviren: Taylan Bilgiç).* İstanbul; Arıan Yayınevi.
- GELİCİ, Ö. BİLGİN, İ. (2011).** İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Dergisi, I (1), (2011), 40-70.
- GENÇ, S. Z. (2008).** Öğretim İlke ve Yöntemleri, Editör: Prof. Dr. Mehmet Arslan, 2.Baskı, 2008, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, N. ONUR, E. (2003).** İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarıları Üzerindeki Etkileri(Vali Tevfik Gür İlköğretimokulu örneği). MİLLİ Eğitim Dergisi. 166, 183-200.
- GÖMLEKSİZ, M. TÜMKAYA, S. (1997).** Kubaşık Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (16), 42-54.
- GÜNAY, E.(2002).**Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli Gürol, M & Atıcı, B, (2002).
- ILGAR, R. BABACAN, Ş. (2012).** İşbirlikli Öğretim Yöntemi Destekli Çoklu Zeka Kuramının Coğrafya Konularının Öğretimde Başarıya Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, CH. U. Journal of Education, 42: 212- 224 (2012).
- ISMAİL, M. N., NİGAH, N. A.,UMAN, I. N. (2010),** The effects of mind mapping with cooperative learning on programming performance, problem solving

skill and meta cognitive knowledge among computer science students. J. Educational Comouting Research, 42 (1), 35-61.

KAHVECİ, G. (2004). Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAN, A. Ü., (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

KARA, N. S. BİÇEN, A. UZUNBOYLU, H. (2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *KKTC, Milli Eğitim Dergisi, TRNC-National Journal of Education*, 3.pp. 41- 56.

KARAÇALI, H.,(2012). 7.sınıf öğrencilerinin Zihin Haritasında Türk Dünyası Algısı, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KARTAL, A., VE TURAN, İ.,(2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Kırşehir, 13 (3), 67-81.

KELLY, M. (2010). Her yönüyle, Yeni Öğretmenler İçin El Kitabı, Arkadaş Yayınevi, 2010, Ankara.

KESKİNKILIÇ, YUMUŞAK (2013) Fen Dersinde Zihin Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:2 Sayı:3 Makale No:01 ISSN: 2146-9199kelimeleri ve düşünceleri birbirine bağlamak ve bunları bir anahtar kelime veya düşünce etrafında toplamak için kullanılan bir diyagramdır

KIDIK, E. F., (2005). “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin öğretiminde zihin haritalama tekniği kullanılarak geliştirilen yapılandırmacı öğretim yönteminin uygulanması ve geleneksel yöntemle karşılaştırılması.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- KILIÇOĞLU, G. (2009).** Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. Safran, M. (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.3-46), Ankara: Pegem Akademi.
- KOCABAŞ, A. (1998).** İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22 (108), 28-41.
- MOİ, N. A. G., LİAN, D. L. (2007).** Introducing mind map incomprehension Education Research Associattion Redesigning Pedagogy; Culture Knowledge And Understanding, Singapore. [http://conference, nie. Edu. Sg/ 2007/ paper / html/ LAN 469.html](http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/html/LAN469.html) adresinden 27.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- NAKİBOĞLU, C. (2001).** Maddenin yapı ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 131-143.
- NAS, R. (2006).** Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı Yöntem ve Etkinlikler, Ekim, 2006, Bursa.
- NİCHOLS, J. D. (1996).** The Effects of Cooperative Learning on Student Achievement And Motivation in A High School Geometry Class, *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 467-476.
- ORAL, B. (2000).** Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme ile Küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 43-49.
- ORUÇ, Ş., ULUSOY, K. (2008).** Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 26, S.121 -132.
- ÖNDER, A. (1999)** “Eğitimde Drama”, Epilson Yayınları, İstanbul,
- ÖZBUĞUTU, E., HASENEKOĞLU, İ. (2013)** Bitkisel Dokular Konusunun Öğretilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısı Ve

Kalıcılığına Etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p. 1013-1025, ANKARA-TURKEY

ÖZTÜRK, C., KESKİN, S.C., OTLUOĞLU, R. (2012). Sosyal bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: Pegem Akademi.

POOLLARD, E. L. (2010). Meeting the demands of Professional education: A study of mind mapping in a Professional doctoral physical the rapy education program. Unpublished Dissertation for Doctor of Philosophy, Capella Universty.

REDD, J. (1992). The effect of cooperative learning with intergroup competition the math ahievement of seventh garde students.

SABAN, A. (2002). **Öğrenme Öğretme süreci.** Ankara: Nobel Yayınları

SABAN, A. (2004). Öğrenme ve Öğretme Süreci, Yeni teori ve Yaklaşımlar, Nobel yayın dağıtım, 3. Baskı, İstanbul.

SEÇER, İ. (2015) Spss ve Lısrrel İle Pratik Veri Analizi, Anı Yayıncılık, Ankara

SENEMOĞLU, N. (2011), Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Pegem Akademi Yayınları, Ankara

SEZER, A. VE TOKCAN, H. (2003), İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227–242.

ŞEN, E. (2012). Zihin Haritası Tekniğinin Güzel Sanatlar ve Spor Liselerindeki Keman Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel ve Devinimsel Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel sanatlar Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

ŞEYİHOĞLU, A., AKBAŞ, Y.,KARTAL, A. (2012) Uygulama Örnekleri ile Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Zihin Haritaları, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- ŞEYİHOĞLU, A., VE KARTAL, A., (2010).** The views of the teachers about the mind mapping technigue in the elennentary life science and social studies lessons based on the constructivisit method. Educational sciences :The ory Praticce, 10 (3)., 1637- 1656.
- ŞEYİHOĞLU, A., VE GEÇİT, Y. (2012).** “*Mind maps*” in the metophos of geograpy teacher candidates. International online Journal of Educational sciences, 4 (2), 183- 295.
- ŞİMŞEK, U. KOÇ, Y. (2013).** Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini Sınıfta Uygulama Düzeyleri, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt : VIII, Sayı :11.
- TABACHNİCK, B. G., VE FİDELL, L. S. (2007).** *Using Multivariate Statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- TAŞ, H. İ.,(2003).** Zihinsel Haritalama ve Öğrencilerin Zihin Haritalarını Geliştirme Yolları, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:8, İstanbul.
- TOPAL, Y., KIRBAŞ, A. (2014).** *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Uygunluğu Açısından Türkçe Öğretmen Niteliklerinin Değerlendirilmesi*, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Number: 27. P.295- 306, Autumn I. 2014.
- TAŞPINAR, M. (2010).** Öğretim İlke ve Yöntemleri, Data Yayınları, Ankara
- TAŞPINAR, (2014).** Öğretim İlke ve Yöntemleri, Elhan Kitap Yayın ve Dağıtım, Ankara
- TUNÇEL, H. (2002).** Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, cilt: 12, s.2, Elazığ.
- TREVİNO, C. (2005).** Mind mapping and outlining : comparing two types og graphic organizers for lea ming seventh-grade life science. Un pulished Dissertation of Doctor of Philosopy, Texas Tech University, USA.

- WRIGHT, J., (2006).** Teaching and assessing mind maps. A Journal of Language Learning. 23-28. [http : //perlinguam journals. Ac. 2a/ pub / article / view / 59](http://perlinguam.journals.ac.2a/pub/article/view/59) adresinden 08. 11. 2012 tarihinde edinilmiştir.
- WOOLFOLK. A. (1993).** *Educational psychology*. Fifth Edition, Allyn & Bacon.
- YAŞAR, I. Z. (2006).** Fen öğretiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAVUZ, K. E. (2005).** Aktif Öğrenme Yöntemleri, Ceceli Yayınları, Ankara.
- YEL, S. TAŞDEMİR, A. YILDIRIM, K. (2011).** Özel Öğretim Yöntemiyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, 2011, Pegem yayıncılık, Ankara.
- YETKİNER, A. (2011).** İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2013)** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- YILDIZ, V.(1998).** İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi. Eğitim ve Bilim, 23(11), 42-50.
- YILDIZ, N. (2001).** İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ilköğretim 7.sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- YILMAZ, C. (2012).** Çokgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü.

YUMUŞAK, G.K. (2013). Fen Dersinde Zihin haritası Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching (Ağustos, 2013) cilt:2, sayı: 3.

ZAMPATEKİS, L. A., TSİRONİS L., MOUSTAKİS, V. (2007). Creativity development in engineering education: the case of mind mapping, Journal of management Development, 26 (4), 370.



EKLER

EK 1: Milli Eğitim İzin Belgesi



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605-E.2345103
Konu : Tez Uygulama İzni.

01.03.2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 16/02/2016 tarih ve 11611387/402.03.01/38069 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Dilek BAYIK'ın, "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı tutumlarına Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulama çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı merkez Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulamak için izin isteği, ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 26/02/2016 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni alınarak eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **29 Şubat - 15 Nisan 2016** tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı merkez Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
01.03.2016

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6e8d-7408-3352-a901-d3f1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi

ADI-SOYADI:

ŞUBE :

<p>1</p> <p>Belirli bir yerde km² düşen insan sayısına..... denir.</p>

<p>2</p> <p>Belirli bir alanda, belirli bir zamanda yaşayan insan sayısına.....denir.</p>

1.) Yukarıdaki boşluklara uygun düşecek kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A. 1. Yüzölçüm – 2. Nüfus Artışı
B. 1. Nüfus yoğunluğu – 2. Nüfus
C. 1. Yerleşme – 2. Nüfus
D. 1. Yerleşim – 2. Nüfus Artışı

2.) Devletler, bir ülkedeki nüfus sayım sonuçlarına bakarak ülkenin kalkınması ile ilgili bir takım önlemler alırlar.

Aşağıdakilerden hangisi alınan bu önlemlerden biri değildir?

- A. Devletin sahip olduğu topraklara nüfusuna yetmediğini düşünerek başka ülkelere savaş açmak.
B. Ülke çapında ilköğretim çağına gelmiş nüfusu tespit ederek eğitimle ilgili gerekli önlemler almak.
C. Ülkede nüfus sayımının sonucunda ortaya çıkan işsizlik oranını bilerek bununla ilgili önlemler almak.
D. Ülkede sağlık hizmetlerinin durumu ile ilgili önlemler almak.

3.) Ülkemizde yapılan nüfus sayımları ile aşağıdakilerden hangisi tespit edilemez?

- A. Askerlik çağına gelmiş kişi sayısı
- B. Ülkedeki seçmen sayısı
- C. Ülkede yaşayan hayvan sayısı
- D. Ülkede ilköğretim çağındaki çocuk sayısı

4.) Türkiye’de nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölge hangisidir?

- A. Marmara Bölgesi
- B. Doğu Anadolu Bölgesi
- C. Akdeniz Bölgesi
- D. Ege Bölgesi

5.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde nüfus yoğunluğunun düşük olduğu alanlardan biridir?

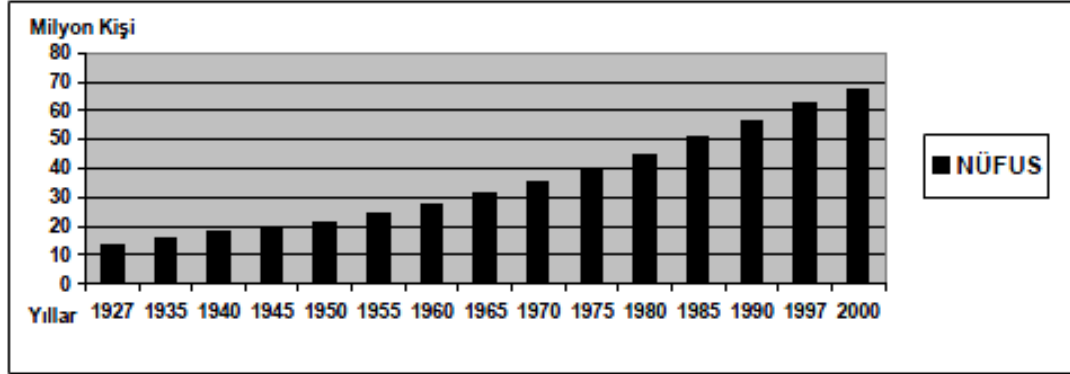
- A. Tarıma elverişli bölgeler
- B. Ticaret, ulaşım, tarımın gelişmiş olduğu yerler
- C. İklim şartlarının uygun olduğu düz ve su kenarları
- D. Dağlık bölgeler

6.) Aşağıdakilerden hangisi köyden kente göçün nedenlerinden biri değildir?

- A. Köylerde hızlı nüfus artışı
- B. Tarım topraklarının yetersizliği
- C. Büyük kentlerin çekiciliği
- D. Köylerde çevre kirliliğine bağlı sorunların ortaya çıkması

7.) Aşağıdakilerden hangisi köyden kente göçün sonucunda kentlerde meydana gelen olumsuzluklardan biri değildir?

- A. Gecekondulaşma ve çarpık kentleşme
- B. Kentlerde aşırı nüfus artışı
- C. Kentlerde trafik sorununun azalması
- D. Kentlerde sosyal ve ekonomik sorunların olması



8.) Yukarıdaki grafikte Türkiye'de 1927–2000 yılları arasındaki nüfus artışı verilmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi bu grafikten çıkarılabilecek bir sonuç değildir?

- A. Toplam nüfus en az 1927 yılındadır.
- B. Toplam nüfus en çok 2000 yılındadır.
- C. 1927 yılında nüfus 10 milyondan azdır.
- D. Toplam nüfus 2000 yılında 60 milyondan fazladır.

9.) Pek çok kişi iş bulmak ve yeni bir yaşam umuduyla kentlere göç etmektedir. Bu da kentlerde olumlu ve olumsuz bir takım sonuçlar ortaya çıkarır.

Aşağıdakilerden hangisi kentlere yapılan bu göçün yarattığı olumlu bir durumdur?

- A. Kentlerde hava kirliliğinin artması
- B. Kentlere göç edenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi
- C. Kentlerde çarpık yapılaşma
- D. Kentlerde trafik sorununun artması

10.) Nüfus artışı ekonomik gelişme ile aynı hızda olursa ülke için büyük bir gelişme yaşanır. Tam tersine nüfus artışı ekonomik gelişme ile aynı hızda değilse ülke bir takım olumsuzluklarla karşı karşıya demektir.

Aşağıdakilerden hangisi bu sorunlardan biri değildir?

- A. İşsizlik
- B. Sağlık, eğitim, sosyal hizmetlerin yetersizliği
- C. Yaşam standardının düşmesi
- D. Ekonominin düzelmesi

11.) Nüfus artış hızının dengede tutulabilmesi için herkesin bakabileceği kadar çocuk yapmasına ne denir?

- A. Aile planlaması
- B. Nüfus artışı
- C. Nüfus kaybı
- D. Nüfus hızı

12.) Aşağıdakilerden hangisi bir ülkedeki nüfus kaybının nedenlerinden biri değildir?

- A. Doğumlar
- B. Dış göçler
- C. Doğal afetler
- D. Hastalıklar

13.) *Genelde ekonomik nedenlerle kişiler yurt dışına giderek dış göç yapmış olurlar. Bu da o ülke için nüfus kaybı demektir.*

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun önüne geçebilmek için yapılabileceklerden biridir?

- A. Bu kişilere göç ettikleri yerlerde iş imkanları sağlamak
- B. Nüfus artışına paralel olarak ekonomik olanakları ve iş imkanlarının artırmak
- C. Kişilere ülkeleri tarafından yardım yapılmasının sağlamak
- D. Bu kişileri zorla geriye getirmek

14.) Aşağıdakilerden hangisi büyüklük açısından nüfusu 500.000'den fazla olan şehirler için kullanılan sınıflamadır?

- A. Küçük şehirler
- B. Orta büyüklükte şehirler
- C. Büyük şehirler
- D. Çok büyük şehirler (Metropoller)

15.) Aşağıdakilerden hangisi kentlerle ait sorunlardan biri değildir?

- A. Çevre kirliliği
- B. Gürültü
- C. Aydınlanma sorunları
- D. Kent içi ulaşım

16.) Aşağıdakilerden hangisi kentlerde yaşanan sorunların önüne geçebilmek için yapılabileceklerden biridir?

- A. Kentlere göçü arttırmak
- B. Kentleri cazip hale getirmek
- C. Köylerin sorunlarının göz ardı etmek
- D. Köyden kente olan göçü azaltmak ve insanların ekonomik durumlarının iyileştirmek

17.) Aşağıdakilerden hangisi yerleşim yerlerindeki sorunları giderebilmek için yapılabilecek çalışmalardan biri değildir?

- A. Devlet olarak önlemler almak
- B. Köyden kente göçü azaltmak
- C. Enflasyonu artırmak
- D. Kişilerin ekonomik koşullarının iyileştirmek

18.) Aşağıdakilerden hangisi ekonomik hayatı oluşturan geçim kaynaklarından birisi değildir?

- A. Eğitim
- B. Tarım
- C. Turizm
- D. Ticaret

19.) Aşağıdakilerden hangisi tarımda verimi artırmak için yapılan çalışmalardan bir değildir?

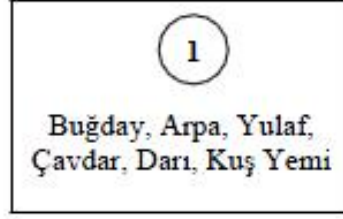
- A. Sulama
- B. Gübreleme
- C. Makineleşme
- D. Ağaç dikme



20.) Yukarıdaki sınıflamada “?” ile gösterilen alana yazılacak olan tarım ürünü grubu hangisidir?

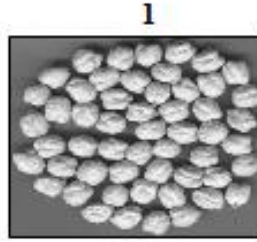
- A. Arıcılık
- B. Tahıllar
- C. Bitkiler
- D. Ağaçlar

21.) Aşağıdaki tarım ürünleri hangi tür tarım ürünleri sınıfına girer?



- | | | |
|-------------------|---|---------------------|
| A. 1. Baklagiller | - | 2. Sanayi Bitkileri |
| B. 1. Tahıllar | - | 2. Sanayi Bitkileri |
| C. 1. Meyve | - | 2. Sebzeler |
| D. 1. Sebze | - | 2. Tahıllar |

22.) Aşağıda resimleri gösterilen tarım ürünlerinden hangisi yanlış eşleştirilmiştir?



- A. Resim 1 - Fasulye
B. Resim 2 - Çay

- C. Resim 3 - Pamuk
D. Resim 4 - Ayçiçeği



23.) Yukarıdaki haritada işaretli alanda yetiştirilen tarım ürünü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Şeker Pancarı
- B. Pamuk
- C. Tütün
- D. Çay



24.) Yukarıdaki haritada yetiştirme alanı gösterilen tarım ürünü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Pamuk
- B. Zeytin
- C. Ayçiçeği
- D. Pirinç

25.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde yapılan hayvancılık türlerinden biri değildir?

- A. Büyükbaş hayvancılık
- B. Küçükbaş hayvancılık
- C. Arıcılık
- D. Balıkçılık



26.) Yukarıda resmi bulunan, koza elde etmek için beslenen, kozaların işlenerek kumaş elde edildiği ipekböcekçiliği, ülkemizde nerelerde yaygın olarak yapılan bir ekonomik faaliyettir?

- A. Bursa ve Bilecik
- B. Ankara ve Eskişehir
- C. Antalya ve Alanya
- D. Rize ve Artvin

27.) Aşağıdakilerden hangisi hayvancılığın gelişmesi için alınacak önlemlerden biri değildir?

- A. Hayvan soylarının ıslahı
- B. Ahır hayvancılığının geliştirilmesi
- C. Çiftçiye kredi verilmesi
- D. Orman alanlarının artırılması

28.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde balıkçılığın gelişmemesinin nedenlerinden biri değildir?

- A. Balıkçılıkla uğraşan insan sayısının az olması
- B. Açık deniz balıkçılığının yapılmaması
- C. Denizlerin iklim açısından uygunsuz ve aşırı dalgalı olması
- D. Deniz kirliliğinin ve aşırı avlanmanın yapılması

29.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizdeki orman varlığının korunması ve artırılması için yapılacak çalışmalardan biri değildir?

- A. Yakıt olarak sadece odun kullanmak
- B. Ağaçlandırma çalışması yapmak
- C. Ormanların korunarak, orman alanlarının artırılması için bireyleri bilinçlendirmek
- D. Orman yangınlarına karşı dikkatli olmak

30.) Elektrik (teller), elektronik, sanayi, motor, uçak vb. gibi alanlarda kullanılan ve Murgul, Maden, Küre'de çıkarılan yeraltı kaynağına ne nedir?

- A. Demir
- B. Bakır
- C. Çinko
- D. Kalay

31.) *Jet ve uçak yakıtı, cam elyaf, sabun, deterjan, kumaş boyaları, yapımı gibi pek çok alanda kullanılan ve Dünya'da bulunan bu madenin büyük bir bölümü Türkiye'de olan yer altı kaynağına.....denir.*

Yukarıdaki boşluğa uygun düşecek ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Demir
- B. Bakır
- C. Bor Mineralleri
- D. Krom

32.) **Yurdumuzda petrol en çok hangi bölgemizde çıkarılır?**

- A. Doğu Anadolu Bölgesi
- B. İç Anadolu Bölgesi
- C. Ege Bölgesi
- D. Güneydoğu Anadolu Bölgesi

33.) *Hammaddelerin fabrika ve atölyelerde işlenerek tüketime hazır duruma getirilmesinedenir.*

Yukarıdaki boşluğa uygun düşecek ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ticaret
- B. Madencilik
- C. Sanayi
- D. Tüketim

34.) **Türkiye'de en yaygın olan ulaşım şekli aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Karayolu
- B. Demiryolu
- C. Denizyolu
- D. Havayolu

35.) **Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde yaşanan trafik kazalarının nedenlerinden biri değildir?**

- A. Aşırı hız
- B. Trafik kurallarına uyma
- C. Dikkatsizlik
- D. Alkollü araç kullanma

36.) Aşağıdakilerden hangisi kullandığımız iletişim araçlarından birisi değildir?

- A. Telefon
- B. Telsiz
- C. Video
- D. Telgraf

37.) Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde turizmi geliştirmek için yapılabilecek çalışmalardan birisi değildir?

- A. Doğal güzelliklerimizi ve tarihi değerlerimizi korumak
- B. Ülke tanıtımına büyük önem vermek
- C. Yeni tarihi eserler yapmak
- D. Ülkemize gelen her turiste misafirperver, dürüst ve yardımsever olmak

38.) Bacasız sanayi olarak nitelendirilen ekonomik faaliyet aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Turizm
- B. Hayvancılık
- C. Tarım
- D. Balıkçılık

39.) Eğitimle ilgili aşağıda söylenenlerden hangisi yanlıştır?

- A. Eğitim, bireylerin ailesi, ulusu, devleti için iyi bir yurttaş olarak yetişmesini sağlar.
- B. Eğitim sadece okulda verilir.
- C. Eğitim bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını sağlar.
- D. Eğitim temel amacı; düşünen, yeteneklerini kullanabilen ve yeni şeyler üretebilen bireyler yetiştirmektir.

40.) Atatürk "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" derken neyin öneminden bahsetmiştir?

- A. Folklor
- B. Eğitim
- C. Sanat
- D. Spor

EK 3: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

	Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. BOYUT (Öğrenme İsteği)	1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
	2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.*					
	3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.*					
	4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.*					
	5-Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...					
	6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.*					
	7-Ah Ah keşke Soysa Bilgiler olmasa...*					
2. BOYUT (Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma)	8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
	9-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
	10 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
	11-Sosyal Bilgiler dersini iple çekiyorum.					
	12-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
	13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.					
	14-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.					
15-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.						
3. BOYUT (Öğretmen Kaynaklı Tutumlar)	16-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden soğuttu.*					
	17-Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Soysal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.*					
	18-Sosyal Bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.*					
	19-Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.*					
	20-Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.					
	21- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.*					
4. BOYUT (Sosyal Bilgiler Sevgisi)	22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.*					
	23-Sosyal Bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.*					
	24-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.*					
	25-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.*					
	26-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.*					
* Olumsuz Tutum Cümleleri ifade etmektedir						

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: “*Sınıf İçerisinde Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uyguladığımız İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir ?*”

Soru 2: “*Sınıf İçerisinde Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uyguladığımız Zihin Haritası Tekniği Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir ?*”

Soru 3: “*Bu yöntem ve teknikler uygulanırken (İşbirlikli Öğrenme, Zihin Haritaları) olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaştınız mı?*”

Soru 4: “*İşbirlikçi ve Zihin Haritası tekniklerini başka derslerde de kullanılmasını ister miydin?*”

Soru 5: “*Ülkemizin Kaynakları ünitesinde bu tekniklerin uygulanması size göre hangi yönlerden faydalı oldu?*”

Soru 6: “*Ülkemizin Kaynakları ünitesinde uygulanan bu tekniklerin size kazandırdığı en önemli şey ne oldu?*”

MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU 2016-2017 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI SOSYAL BİLGİLER DERSİ 6. SINIF ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

SÜRE		ÖĞRENME ALANI: ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM				ÜNİTE 4: ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI			
AY	HAFTA	SÜRE	KAZANIMLAR	ARA DİSİPLİNLER İLE İLİŞKİLENDİRME	DERS İÇİ VE DIŞIĞER DERSLER İLE İLİŞKİLENDİRME	ATATÜRKÇÜLÜK	KONU ADI	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR
ŞUBAT	3.HAFTA	3	1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirebilir.	2) Özel Eğitim (5-6) 3) Girişimcilik (6-11) 4) Karier Bilincini Geliştirme (6-5, 10, 12, 19, 20, 21) 5) Rehberlik ve Psikolojik Danışma (6-6,7)	<input type="checkbox"/> Kazanım için Matematik dersi "Tablo ve Grafikler" alt öğrenme alanı (Kazanım) <input type="checkbox"/> 1. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur" ünitesi (1.3. kazanım)			Öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, Zihin haritası uygulamaları, İşbirlikçi Öğretim Yöntemi, boşluk doldurma, testler kullanılarak değerlendirme yapılır.	II) Kaynak olarak; madenler, topraklar, sular (göl, akarsu ve denizler) ve ormanlar verilecektir. Ülkemiz kaynaklarından madenler, topraklar, sular ve ormanlarla ilgili gazete kupürlerinden yararlanarak ülkemizin kaynaklarının ekonomik kullanımına ilişkin uygulamalar değerlendirilebilir.
ŞUBAT	4. HAFTA	3	2. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.	1) Özel Eğitim (5-2) 2) Girişimcilik (6-11) 3) Karier Bilincini Geliştirme (6-5, 10, 12, 19, 20, 21) 4) Rehberlik ve Psikolojik Danışma (6-6,7)		11. Vatandaşların devlete karşı görevleri ve Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi. Açıktır: Vatandaşlık görevlerinin neler olduğu örneklerle açıklanır. Bu görevleri yapmanın neden gerekli olduğu ve kanunlara saygılı olmanın bir vatandaşlık görevi olduğu belirtilir. Vatandaşlık görevlerinden vergi vermeme önemini belirterek Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem verdiği örneklerle vurgulanır.	8. Eğitimin Önemi	Bu ünite de öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, Zihin haritası uygulamaları, İşbirlikçi Öğretim Yöntemi, boşluk doldurma, testler kullanılarak değerlendirme yapılır.	"Doğal Kaynaklar ve Tüketim" ile ilgili gazete kupürlerinden yararlanılarak kompozisyon yazdırılabilir.
MART	1. HAFTA	3	3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermeme gereğini ve önemini savunur.						

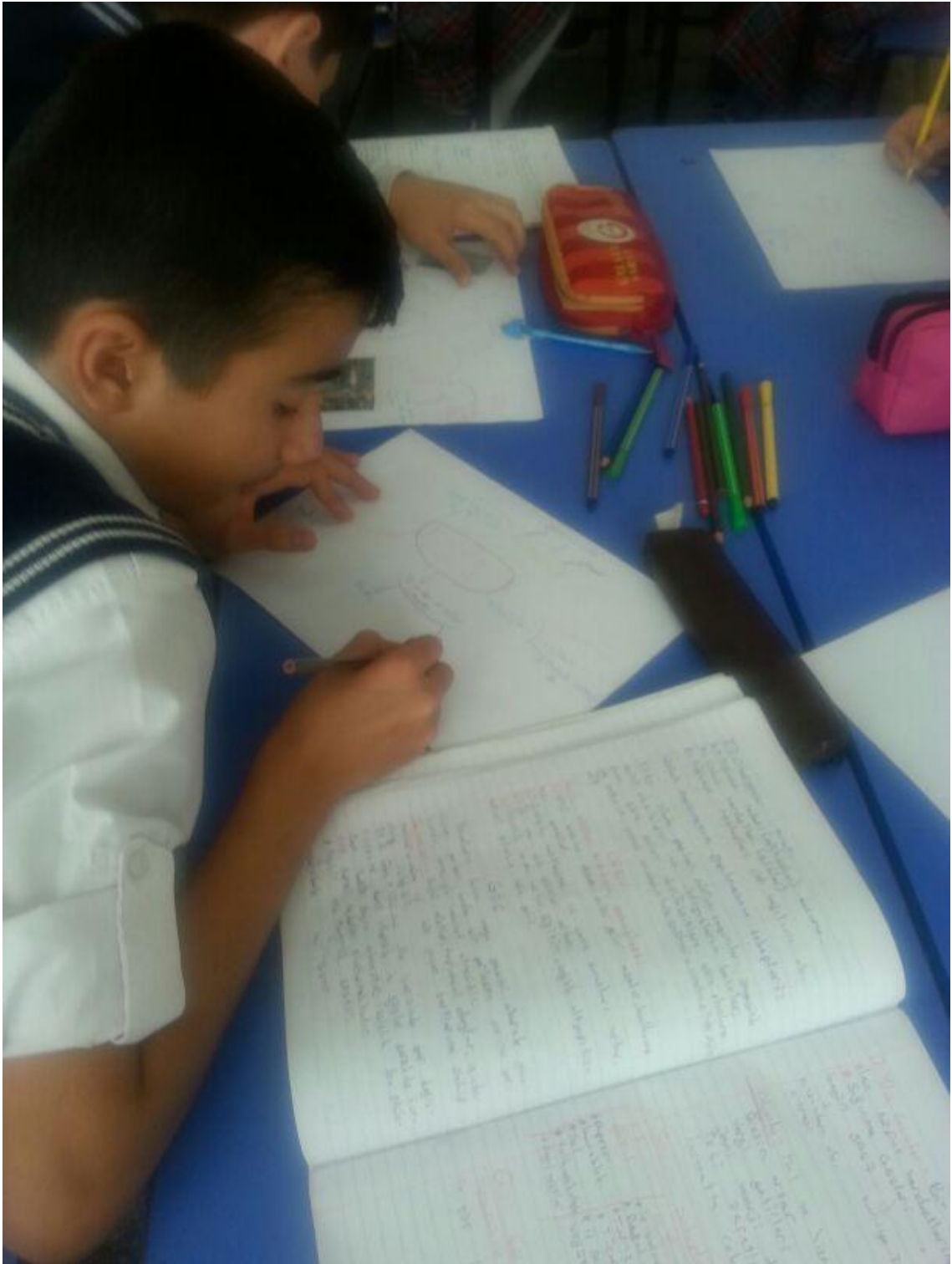
EK 7: Uygulamaya ilişkin Resimler





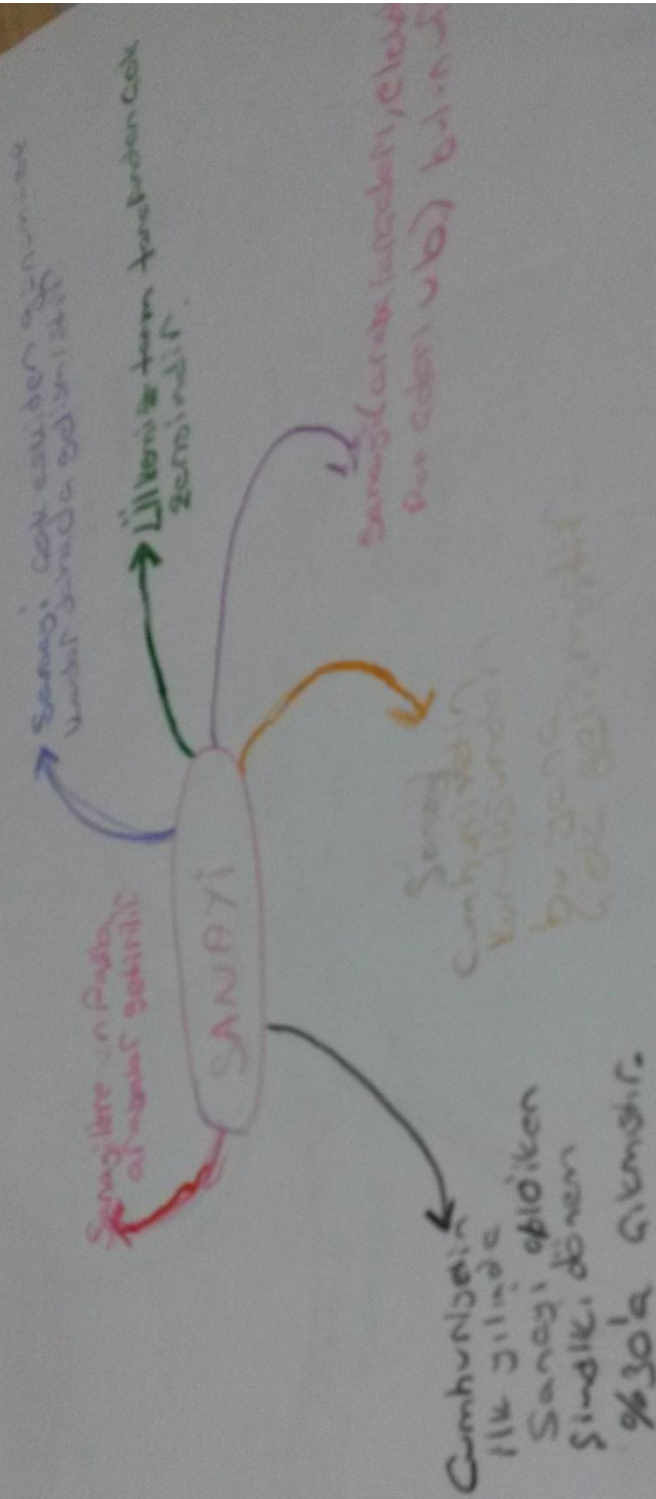


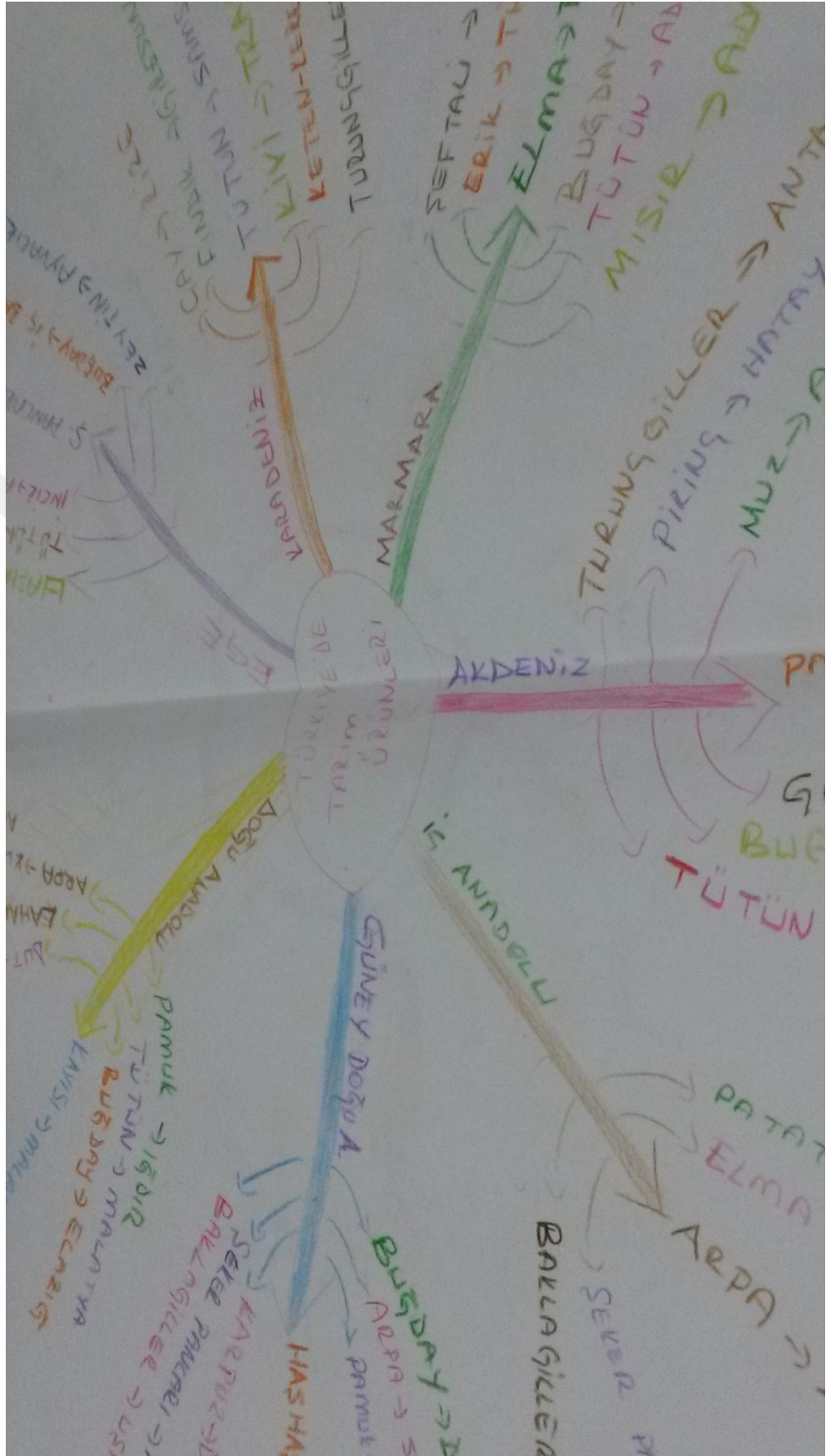


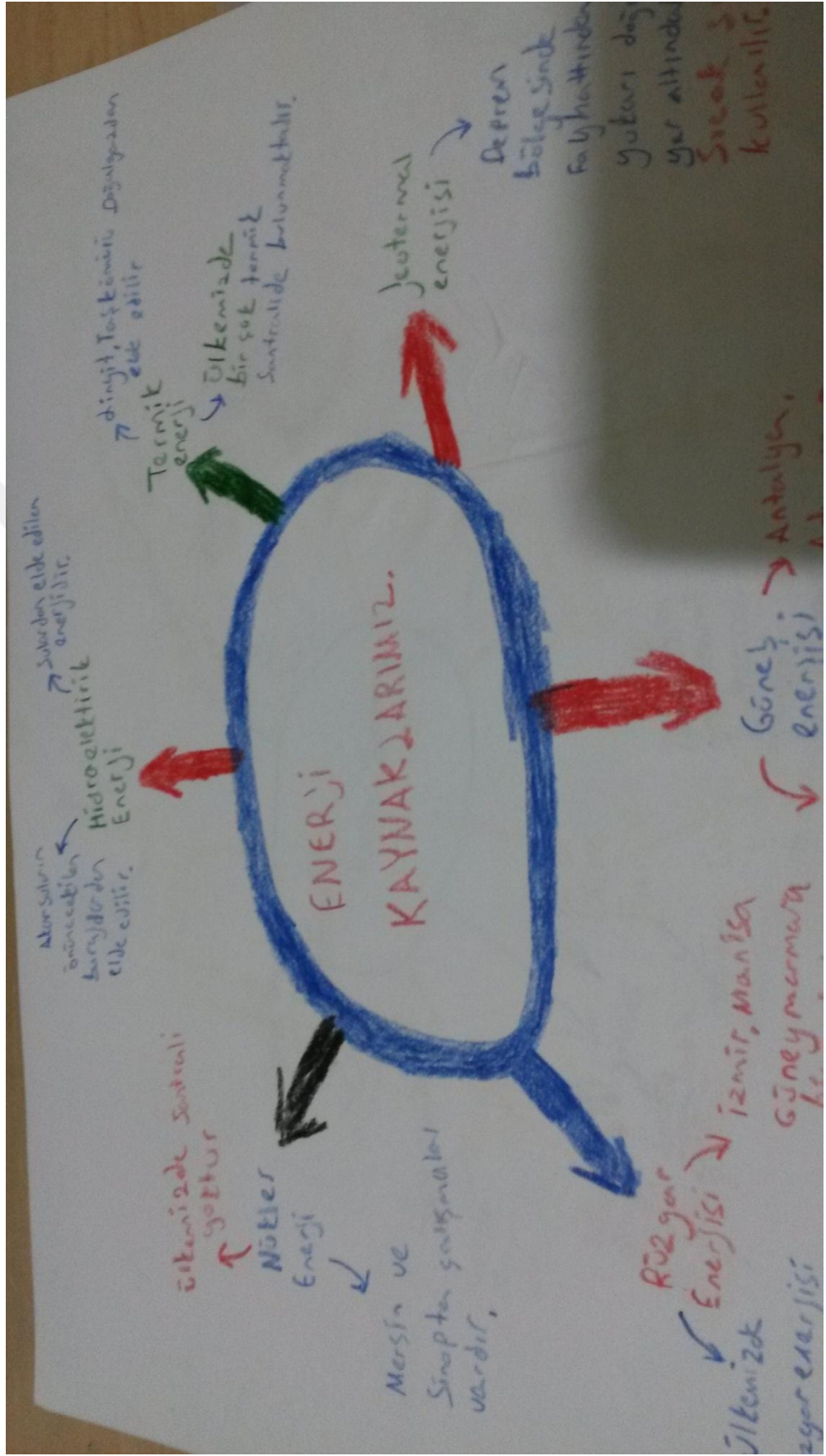




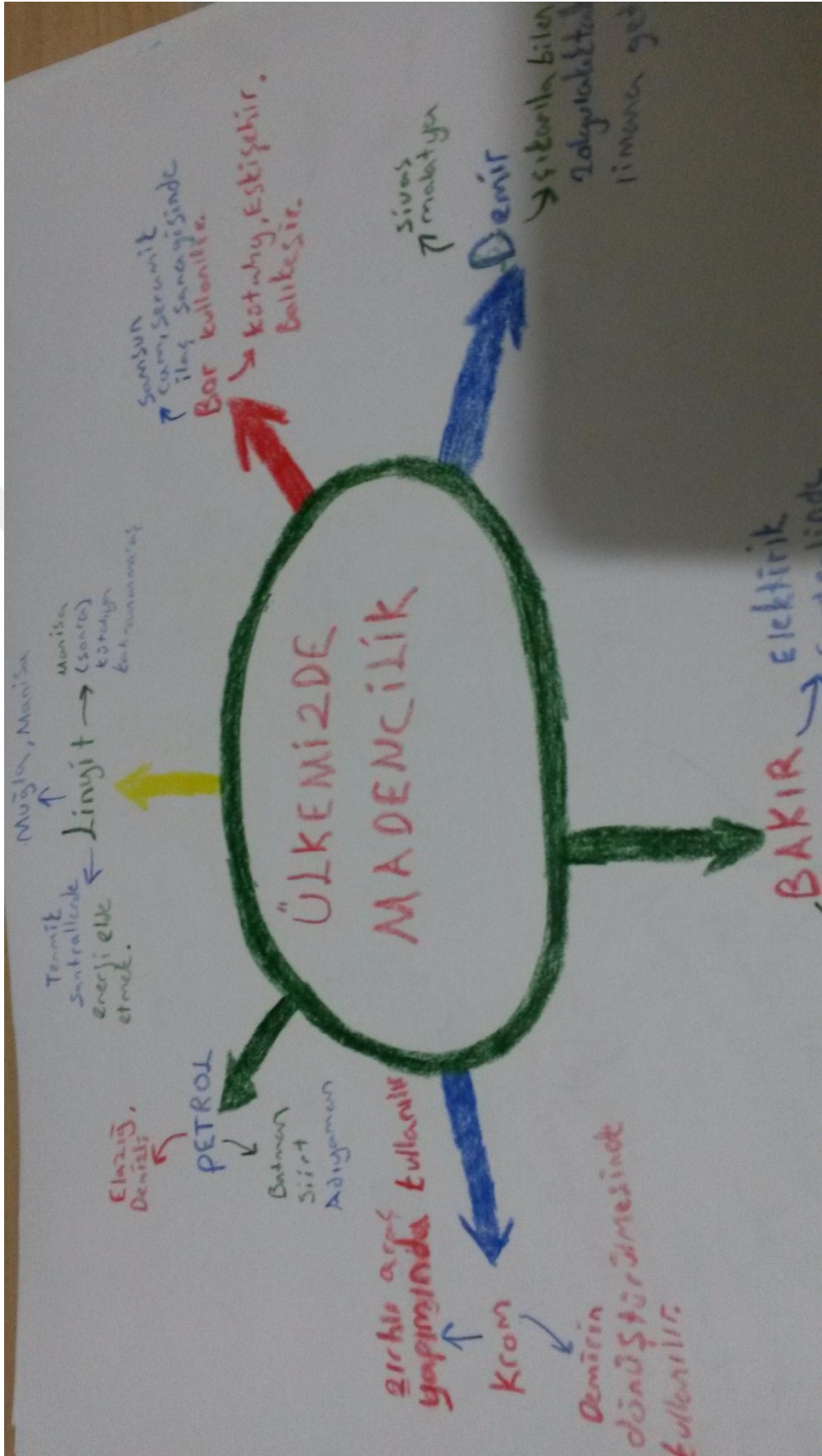
Armut-Geld
6/0 1121

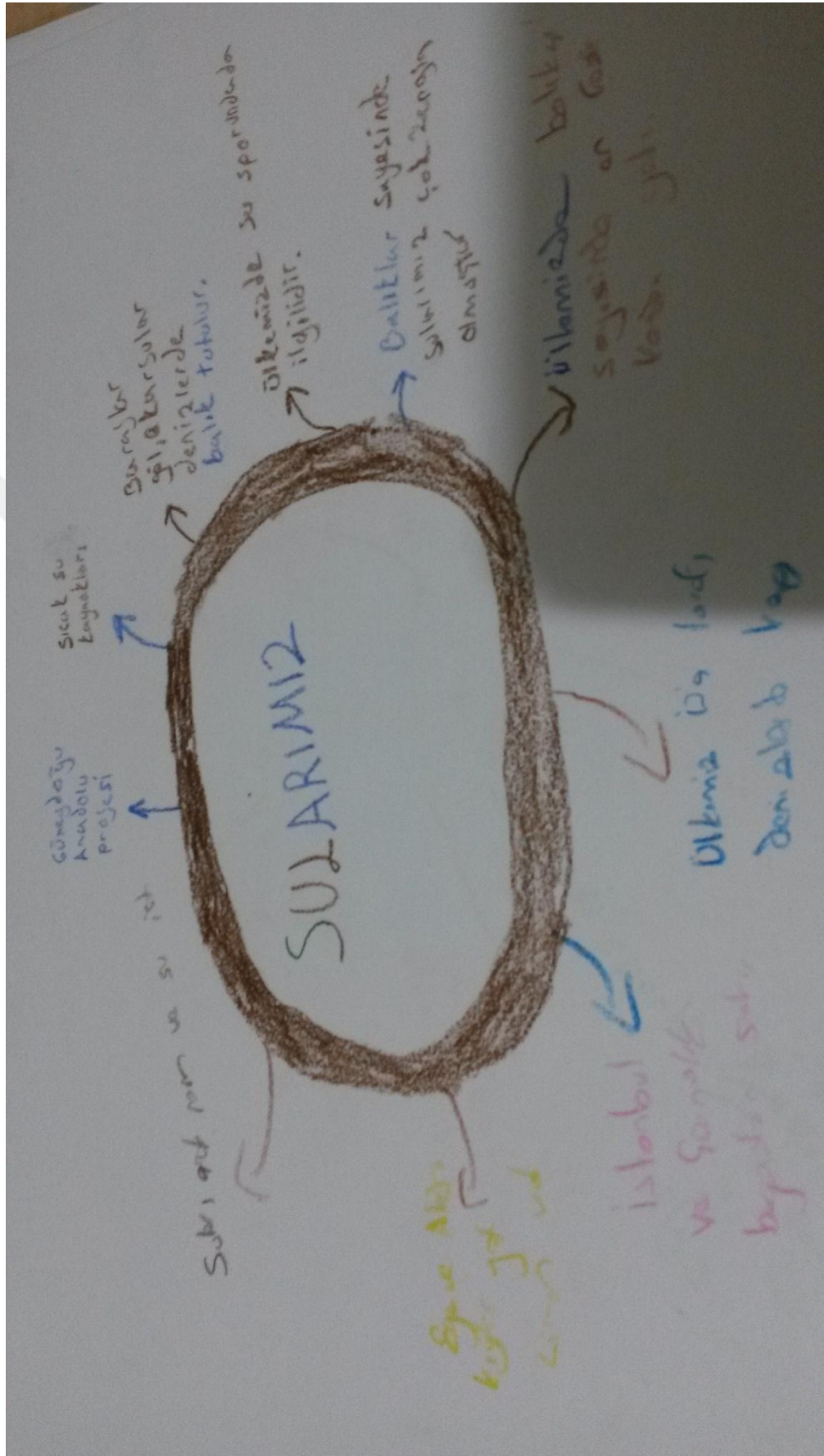


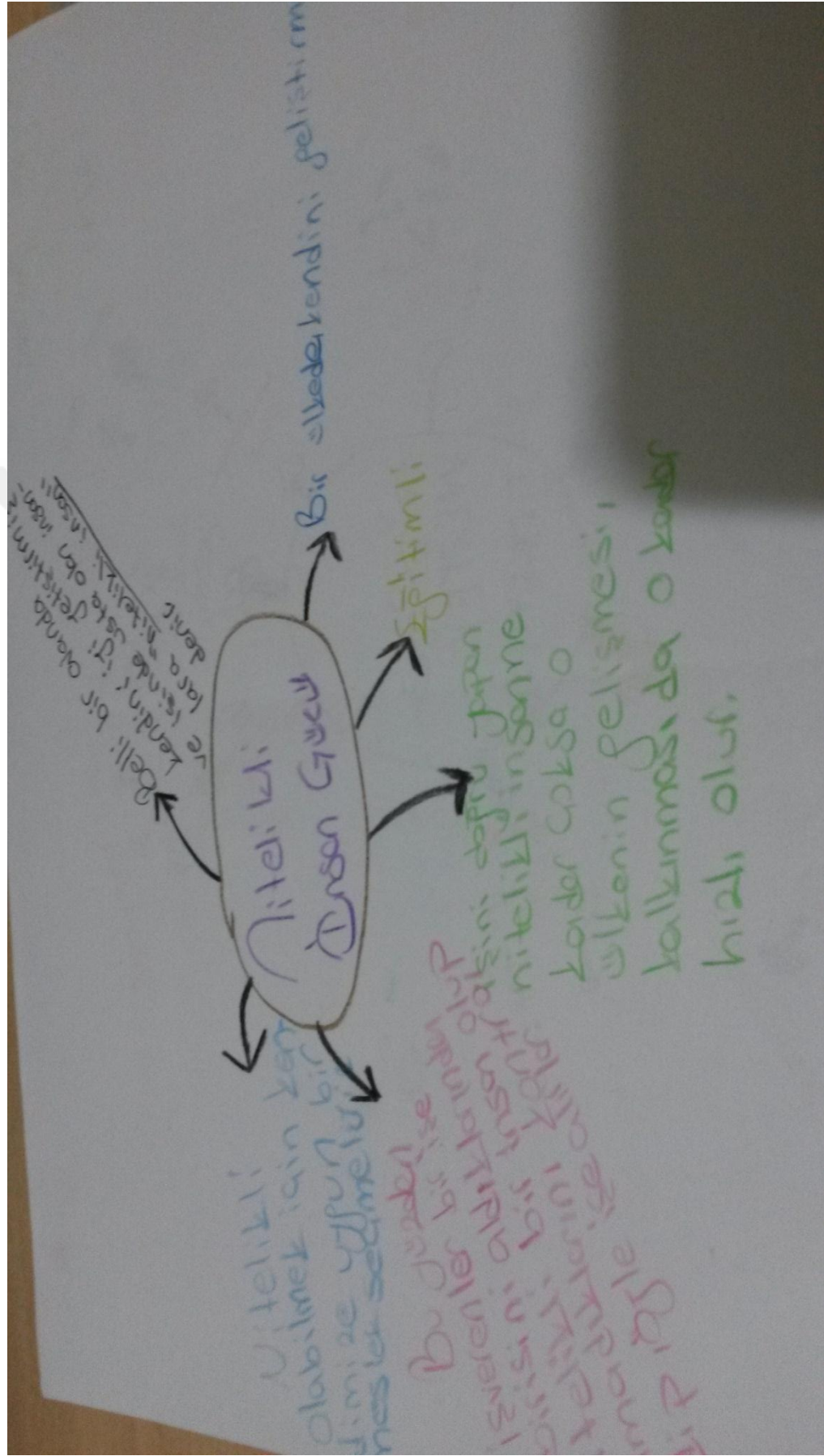


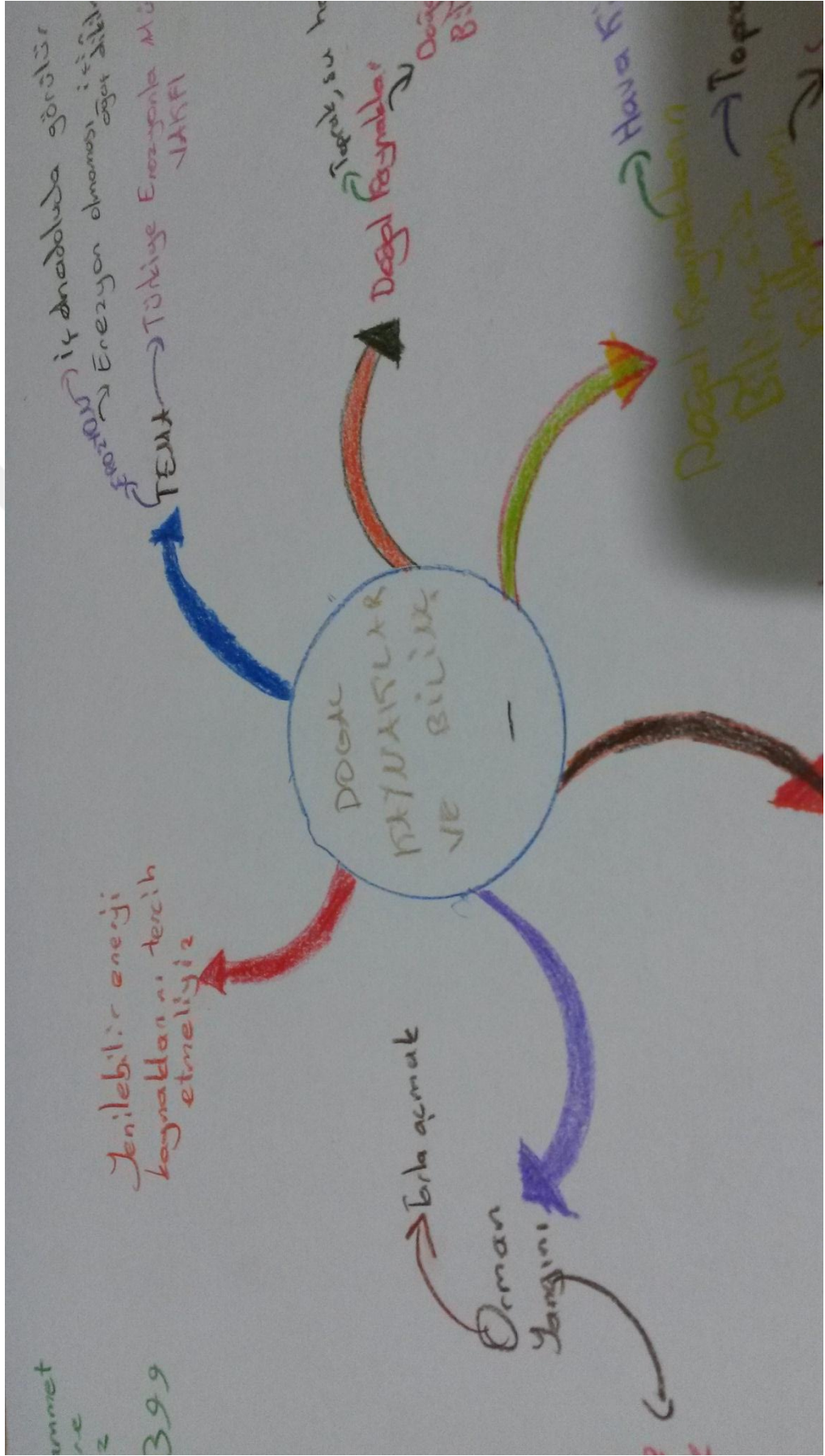


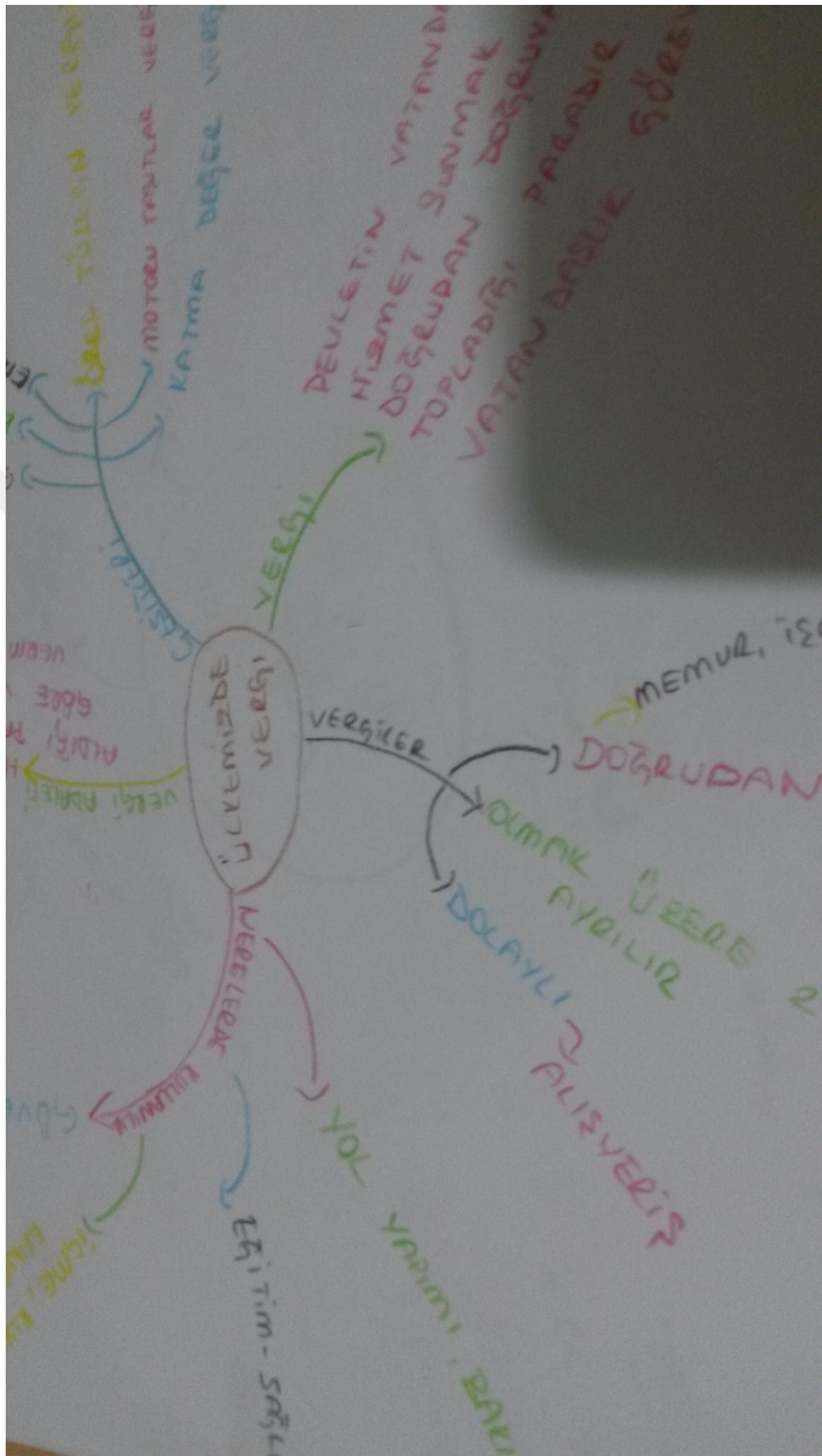


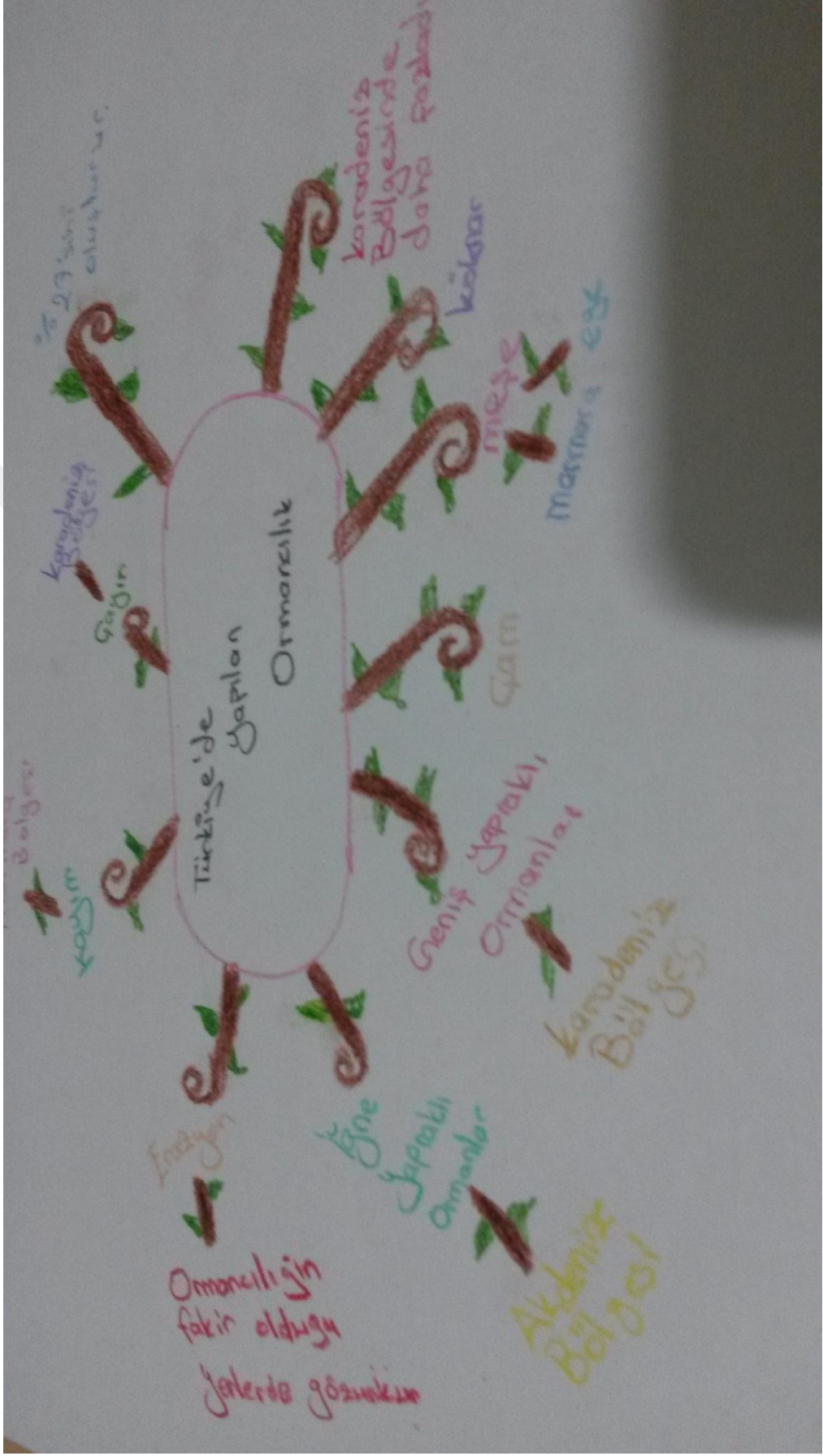


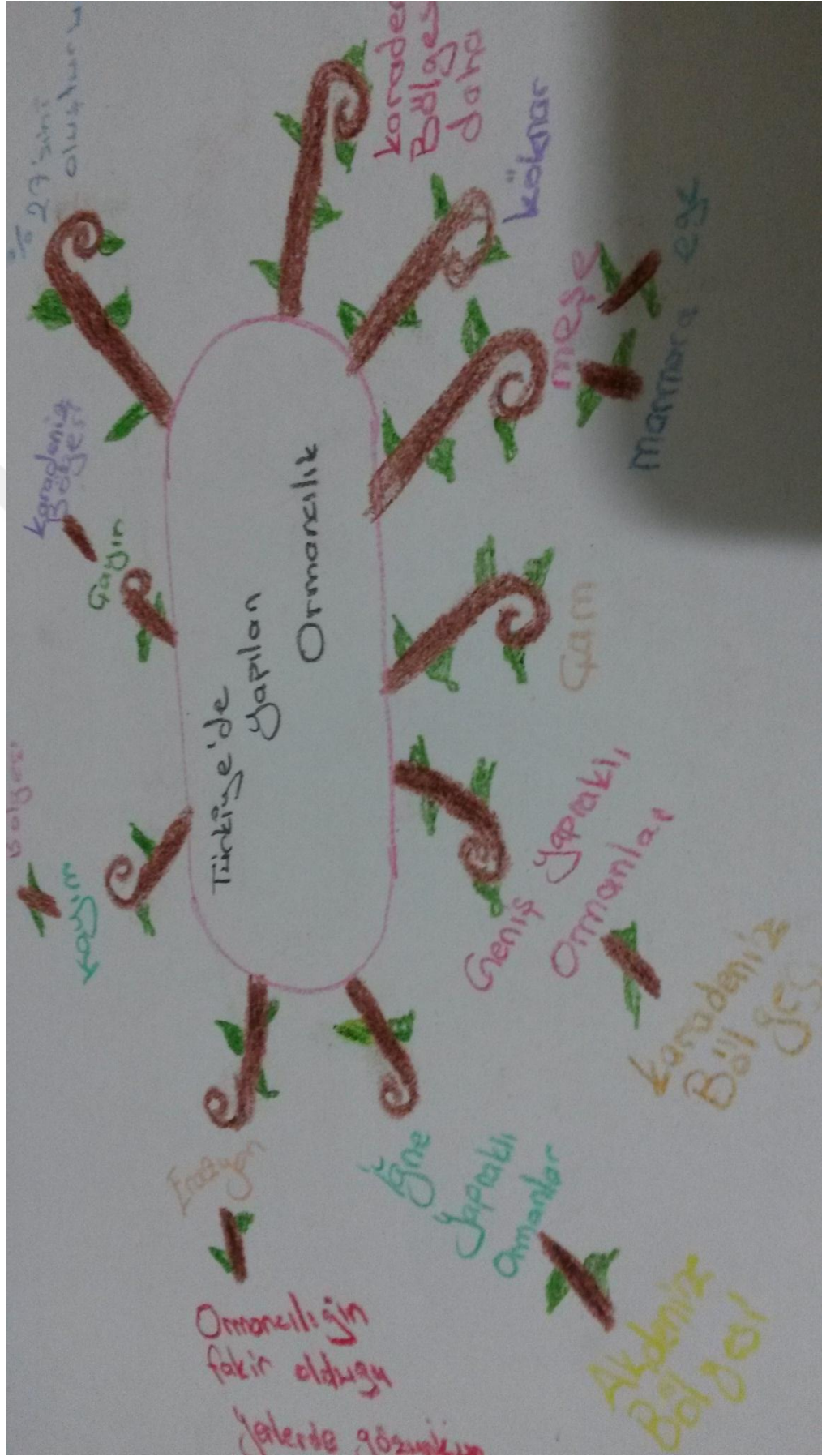


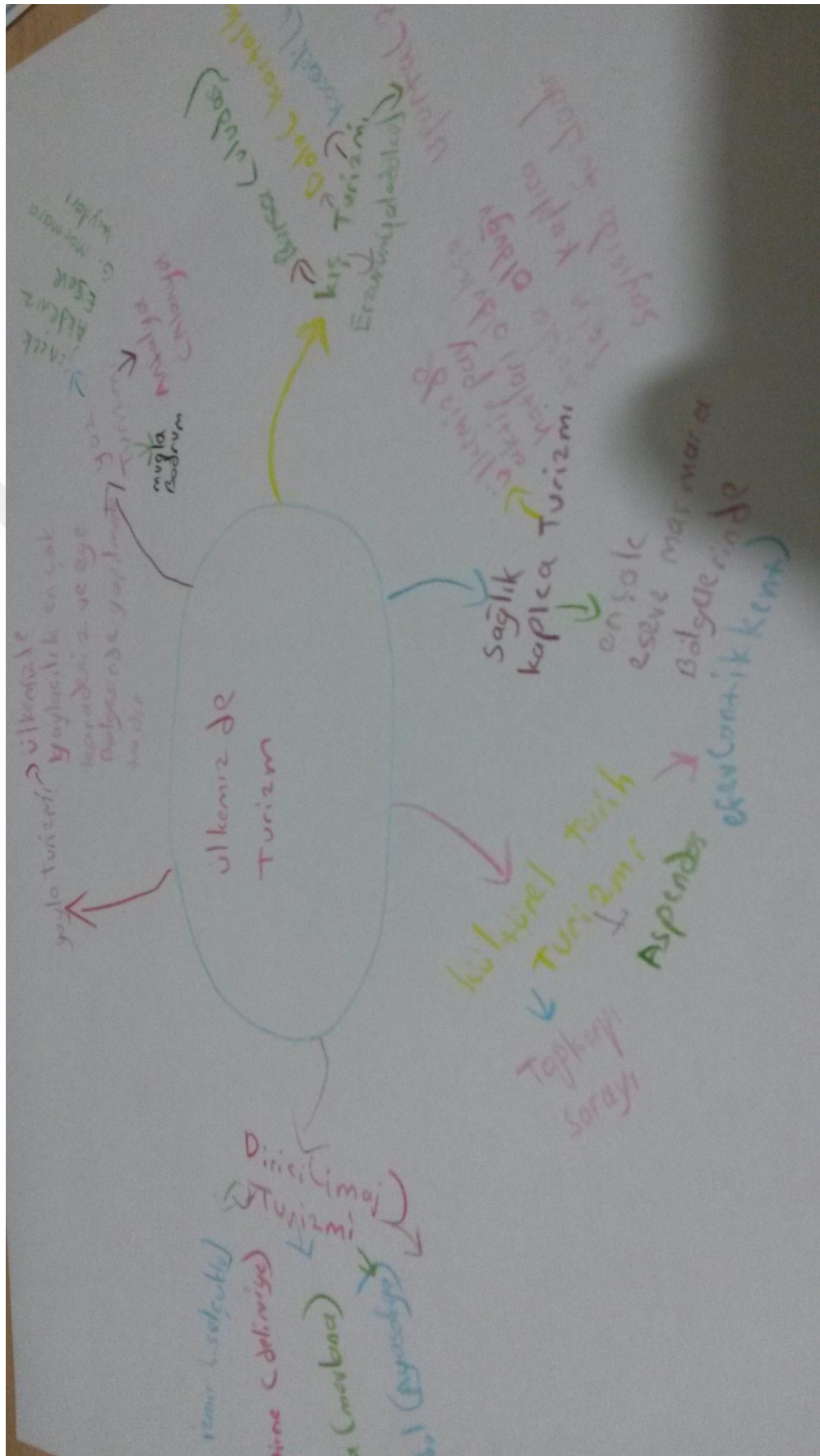


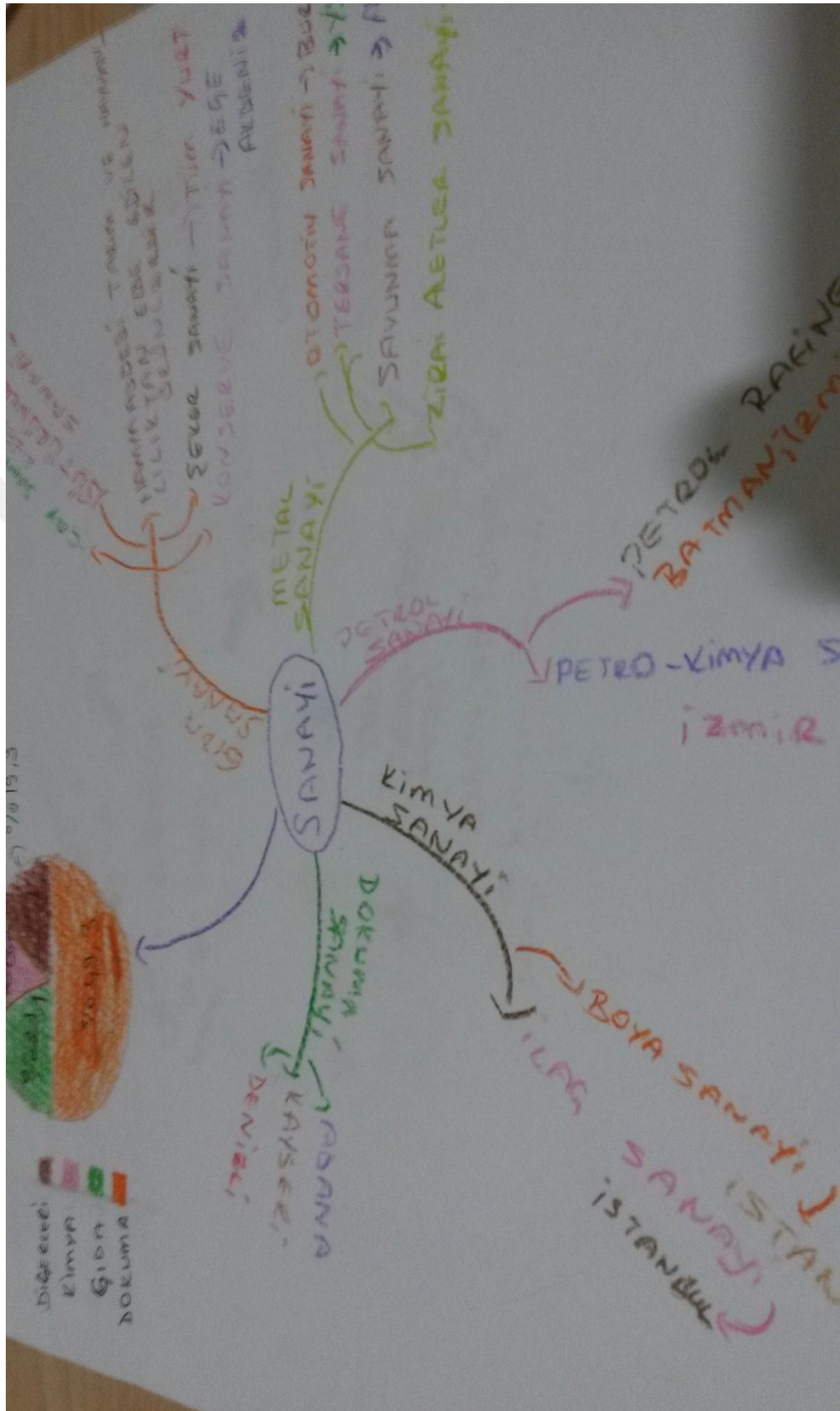












EK 8. İntihal raporu

✓ iThenticate Control Panel

app.ithenticate.com

programlar tablo rbs mak faat sos.med coğrafya dersler Yık-ÖSYM akademik Bakarka kitaplar SINAV BAŞVURU ingilizce

Welcome Eren Durmaz | Logout Help

Uploaded 1 document successfully

Search

My Folders

- My Folders
- My Documents
- Trash

My Documents

Documents Sharing Settings page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ DESTEKLİ ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DERSE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ		ZILEK BAĞIK	04C 13, 2016 3:55:00 PM	

page 1 of 1

Submit a document

90,717 Pages remaining

Upload a File

Zip File Upload

Cut & Paste

View: Recent Uploads

New folder

New Folder

New Folder Group

Folder Info

15:55 19.12.2016

ÖZ GEÇMİŞ

Dilek Bayık, 1982 yılında Elazığ merkezde doğdum. İlkokulu Cumhuriyet İlkokulunda, ortaokulu Mezre Ortaokulunda, liseyi Mehmet Akif Ersoy Lisesinde tamamladım. 2005 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden mezun oldum. 2007 yılında F.Ü. sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde yüksek lisans eğitimine başladım.

