

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH  
KONULARININ ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME  
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**

**HAZIRLAYAN**

**Ümmühan ÖNER**

**ONAY**  
**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bu tez / 0 / 2007 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından  
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.**

**Başkan**

**Üye**

**Üye (Danışman)**

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../2007  
tarih ve .....sayılı kararıyla onaylanmıştır**

## ÖNSÖZ

Eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler, Sosyal Bilgiler öğretiminde takip edilen geleneksel yaklaşımın yanı sıra farklı yaklaşımlar konusunda araştırmalar yapılmasını zorunlu kılmıştır. Yeni bilgilerin ışığında, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaştıkları, tartıştıkları, sorguladıkları yöntemlerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamında birbirlerine bilgilerini aktarmalarını, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmalarını sağlayan işbirlikli öğrenme, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen yöntemlerden biri olarak düşünölmektedir. Bu çalışma Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında desteğini ve yardımı esirgemeyen danışman Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK'a, görüşleriyle bu çalışmaya ışık tutan Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e, çalışmaya destek veren Arş. Gör. Ayşe Ülkü KAN'a, çalışma arkadaşlarıma, deneysel işlemler süresince bana yardımcı olan öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Ümmühan ÖNER

Elazığ-2007

**ÖZET****İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARININ  
ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ  
BAŞARISINA ETKİSİ****Ümmühan ÖNER****Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü****İlköğretim Anabilim Dalı****Ocak-2007, XIV+83**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında Elazığ Mehmetçik İlköğretim Okulu 7. sınıflarında okuyan toplam 50 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma için 25'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken belirli kriterler göz önüne alınmıştır. Bu kriterler:

Öğrencilere ait;

- Ön test puanları
- 6. sınıf genel not ortalamaları
- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları
- 7. sınıf 1. yarıyıl Sosyal Bilgiler dersi not ortalamalarıdır.

Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin Birleştirme tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak 40 sorudan oluşan başarı testi, ön test ve son test olmak üzere kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t testi ve eşli gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarında kullanılan her iki yöntem bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarında ğrenci başarısını arttırmıştır. Deney grubundaki öğrenciler bilişsel alanın uygulama basamağındaki amaçlara ulaşmada kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Testin tümünden alınan ön test-son test puanları açısından gerek deney grubuna uygulan işbirlikli öğrenme yönteminin ve gerekse de kontrol grubuna uygulanan geleneksel yönteminin ğrenci başarısını arttırdığı, testin tümüne ait erişi ve son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların işığında genel bir değerlendirme yapılacak olursa Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının ğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ğrenci başarısını arttırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu söylenilebilir.

**Anahtar Szckler:** İşbirlikli ğrenme, Sosyal Bilgiler, Tarih, Birleştirme

**ABSTRACT****THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENT  
ACHIEVEMENT IN TEACHING THE HISTORY SUBJECTS THAT ARE IN  
SOCIAL STUDIES COURSE AT SEVENTH GRADE IN ELEMENTARY  
SCHOOL****Ümmühan ÖNER****University of Firat****Institute of Social Sciences****Department of Elementary****January-2007, XIV+83**

The aim of this study is to determine the effects of cooperative learning method and traditional method on student success in teaching history subjects of social studies course at seventh grade in elementary school.

The research has been conducted in Elazığ Mehmetçik Elementary School in Spring term of 2005-2006 academic year and it has included 50 seventh grade students. For this study, experiment and control groups has been arranged including 25 students each. While arranging the groups, some criteria have been assessed. These belong to the students. These are;

- Pre-test scores,
- The cumulative total scores in the 6th grade,
- The cumulative total scores in the 6th grade in social studies course,
- The cumulative total scores of social studies course in the first semester at the seventh grade.

In the research, “Jigsaw ” technique of the cooperative learning method has been applied to the experiment group and traditional method has been applied to the control group and an achievement test including 40 questions has been used as a pre-test and

post-test. In order to evaluate the data statistically, independent groups 't' test and paired sample 't' test were used.

According to the results obtained from the research, in the respect of post-test marks, the students in the experiment group are more successful than the students in control group. Both methods used in experiment and control groups have fostered the student's success in knowledge and comprehension level of cognitive domain. The students in the experiment group have been more successful achieving the goals in the application level of cognitive domain than the students in control group. According to the scores of the pre-test and post-test taken from the whole test, both cooperative learning method applied to the experiment group and the traditional method applied to the control group, it has been seen that they foster the student success and it has been seen that achievement level and post-test scores which belong to the whole test show the students in the experiment group are more successful.

In the light of the results obtained from this study, in general, it can be said that while teaching history subjects in social studies course, cooperative learning method is more effective than traditional learning method to foster students' success.

**Key Words:** Cooperative Learning, Social Studies, History, Jigsaw

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	XI
EKLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Denenceler .....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ.....	5
2.1. Sosyal Bilgiler Nedir?.....	5
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları.....	9
2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	9
2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi .....	11
2.2.2. Tartışma Yöntemi.....	13
2.2.3. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi .....	14
2.2.4. Problem Çözme Yöntemi.....	16
2.2.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi.....	17
2.2.6. Bireysel Çalışma Yöntemi .....	19
2.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Nedir? .....	19
2.3.1. İşbirlikli Öğrenme İlkeleri .....	21
2.3.1.1. Olumlu Bağımlılık.....	21



2.3.1.2. Yüz Yüze Etkileşim .....	22
2.3.1.3. Kişisel Sorumluluk .....	23
2.3.1.4. Sosyal Beceriler .....	24
2.3.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi.....	24
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri .....	25
2.3.2.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	25
2.3.2.2. Birleştirme I.....	26
2.3.2.2. BirleştirmII.....	27
2.3.2.4. Takım Oyun Turnuva .....	28
2.3.2.5. Grup Araştırması .....	28
2.3.2.6. Birlikte Öğrenme.....	29
2.3.2.7. İşbirliği İşbirliği.....	30
2.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanmasında Öğretmenin Rolü ....	31
2.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yararları.....	31
2.6. İşbirliğini Engelleyen Durumlar .....	32
2.7. İlgili Araştırmalar .....	33

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması .....	43
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	45
3.3.1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	46
3.3.2. Verilerin Çözümü .....	48
3.4. Deneysel İşlem.....	48

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Grupların Başarı Testinde, Bilgi Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	50
4.2. Grupların Başarı Testinde, Kavrama Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	51

4.3. Grupların Başarı Testinde, Uygulama Basamağında Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	51
4.4. Grupların Testin Tümünden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	52
4.5. Grupların Başarı Testinde Bilgi Basamağında Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	53
4.6. Grupların Başarı Testinde Kavrama Basamağında Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	54
4.7. Grupların Başarı Testinde Uygulama Basamağında Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	54
4.8. Grupların Başarı Testinde Testin Tümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	55
4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağında Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	56
4.10. Grupların Kavrama Düzeyinden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	56
4.11. Grupların Uygulama Düzeyinden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	57
4.12. Grupların Testin Tümünden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	57

## BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	59
5.1. Sonuç.....	59
5.2. Öneriler.....	60
KAYNAKLAR.....	62
ÖZGEÇMİŞ.....	83

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>Çizelge 1:</b> Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	43
<b>Çizelge 2:</b> Katılımcıların 6. Sınıf Genel Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	44
<b>Çizelge 3:</b> Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	44
<b>Çizelge 4:</b> Katılımcıların 7. Sınıf 1. Yarıyıl Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	45
<b>Çizelge 5:</b> Katılımcıların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	45
<b>Çizelge 6:</b> Başarı Testi Sorularına Ait Analiz Sonuçları.....	47
<b>Çizelge 7:</b> Grupların Başarı Testinde, Bilgi Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	50
<b>Çizelge 8:</b> Grupların Başarı Testinde, Kavrama Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	51
<b>Çizelge 9:</b> Grupların Başarı Testinin, Uygulama Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	51
<b>Çizelge 10:</b> Grupların Testin Tümünden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	52
<b>Çizelge 11:</b> Grupların Başarı Testinde Bilgi Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	53

<b>Çizelge 12:</b> Grupların Başarı Testinde Kavrama Basamağında Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	54
<b>Çizelge 13:</b> Grupların Başarı Testinde Uygulama Basamağında Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	54
<b>Çizelge 14:</b> Grupların Başarı Testinde Testin Tümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	55
<b>Çizelge 15:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağında Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	56
<b>Çizelge 16:</b> Grupların Kavrama Düzeyinden Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	56
<b>Çizelge 17:</b> Grupların Uygulama Düzeyinden Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	57
<b>Çizelge 18:</b> Grupların Testin Tümünden Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	57

**EKLER LİSTESİ**

<b>EK 1:</b> Katılımcıları 6. Sınıf Genel Not Ortalamaları.....	72
<b>EK 2:</b> Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Genel Not Ortalamaları.....	73
<b>EK 3:</b> Katılımcıların 7. Sınıf 1. Yarıyıl Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları.....	74
<b>EK 4:</b> Katılımcıların Ön Test Puanları.....	75
<b>EK 5:</b> Katılımcıların Son Test Puanları.....	76
<b>EK 6:</b> Başarı Testi.....	77

**KISALTMALAR LİSTESİ**

- |                |                                    |
|----------------|------------------------------------|
| <b>1. MEB</b>  | Milli Eğitim Bakanlığı             |
| <b>2. TOT</b>  | Takım Oyun Turnuva                 |
| <b>3. ÖTBB</b> | Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri |
| <b>4. Edt.</b> | Editör                             |
| <b>5. Çev.</b> | Çeviren                            |
| <b>6. Akt.</b> | Aktaran                            |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, denenceler ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

#### 1.1. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, Tarihsiz: 8). Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarının 4.5.6 ve 7. sınıflarında, Tarih, Coğrafya gibi disiplinlere ait konuların ağırlıklı olduğu bir içerikle okutulmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin amacı, milli kültür, tarih değerlerini benimseyen, insana karşı saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda yetişecek bireylerin, deneyimlerinden yararlanarak oluşturduğu bilgiyi yorumlayan, bunu yaşamda kullanabilen, eleştirel düşünebilen, üreten, doğru karar verme yeteneği kazanmış, vatandaşlık bilinci gelişmiş, sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilen, içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırabilen, bilgiyi kullanabildiği gibi bilgiye ulaşma yöntemlerini kazanmış kişiler olmaları hedeflenmektedir (Titiz, 2005: 98).

Belirtilen amaçların gerçekleştirilmek istenmesi, öğrencilerin sadece anlatılanları dinlemekle yetinmedikleri, bilgiye öğretmenin rehberliğinde kendilerinin ulaştıkları, yorum yapabildikleri, tartıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda buldukları öğrenciyi merkeze alan öğrenme yöntemlerini ön plana çıkarır. İşbirlikli öğrenme de bu öğretim yöntemlerinden bir tanesidir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanan yapılandırmacılığın esas alındığı Sosyal Bilgiler programında da işbirlikli öğrenmeye vurgu yapılmıştır.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım eder. Gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin

özsaygı özyeterlilik duygularını geliştirmelerini, birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin hata yapma kaygısını en aza indirerek öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılmalarına imkân tanır. Öğrencilere başkalarının fikrine saygılı olmayı, hoşgörülü davranmayı, tartışmayı öğretip, demokratik yaşama alışkanlığı kazandırır (Senemoğlu, 2003: 500-501). Türkiye’de çeşitli alanlarda işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar (Açıkgöz, 1990; Açıkgöz, 1993; Kocabaş, 1998; Öner, 1999; Yıldız, 1999; Oral, 2000; Nakiboğlu, 2001; Çetin, 2002; Günay, 2002; Gürol & Atıcı, 2002; Katılmış, 2002; Gömleksiz & Onur, 2003) işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma, öğrenilenlerin kalıcılığı açısından geleneksel yöntemlere göre etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Okullarımızda Sosyal Bilgiler öğretiminde geleneksel yöntem kullanılmaktadır (Barth & Demirtaş, 1997: 33). Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgisini azaltmakta, öğrenciler bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenememektedirler. Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan bu sorunlardan dolayı, bu çalışmada öğrenci merkezli bir yöntem olan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Osmanlı Kültür ve Medeniyeti” ünitesinin öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme I) öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Sosyal Bilgiler dersi kişilerin yaşadıkları toplumu anlamaları, elde ettikleri bilgileri yorumlamaları, değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına, yardımcı olacak becerileri kazandırmayı amaçlayan konuları içerir. Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde seçilen öğretim yönteminin etkililiği oldukça önemlidir. Farklı alanlarda yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın;

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğretimde kullanılmasının olumlu yönlerini ve sınırlılıklarını göstererek yöntem seçimi konusunda öğretmenlere yardımcı olması,



2. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenmenin nasıl uygulanacağına ilişkin verilen bilgilerle, bu yöntemi uygulayacak olan kişilere rehberlik etmesi,

3. İşbirlikli öğrenme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

#### **1.4. Denenceler**

1. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın bilgi basamağından aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın kavrama basamağından aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın uygulama basamağından aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Grupların testin tümünden aldıkları başarı puanları açısından son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın bilgi basamağından aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın kavrama basamağından aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın uygulama basamağından aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Grupların testin tamamından aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın bilgi basamağından aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın kavrama basamağından aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Grupların başarı testinde, bilişsel alanın uygulama basamağından aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Grupların testin tümünden aldıkları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.5. Varsayımlar**

1. Grupları belirlerken kullanılan ölçütler yansızdır.
2. Başarı testi öğrencilerin başarılarını ölçebilecek niteliktedir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2005–2006 eğitim öğretim yılında Mehmetçik İlköğretim Okulu 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler,
2. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Osmanlı Kültür ve Medeniyeti” ünitesi ve
3. Birleştirme I tekniği ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretimi ve işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca çalışmaya ışık tutabilecek araştırmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Sosyal Bilgiler Nedir?

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Sosyal Bilgilerin tanımını yapmak, Coğrafya ya da Tarih gibi bir disiplinin tanımını yapmaktan daha zordur. Sosyal Bilgilerin vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ve bütüncül, disiplinler arası bir alan olmak gibi iki ayırıcı özelliği bulunmaktadır (Doğanay, 2004: 16). Barth ve Demirtaş'a (1997: 16) göre Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle ilişkilerini inceleyen bir bilim olarak tanımlanır. Hayat Bilgisi/ Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitim programı (1) Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, (2) içeriğini Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konularını ilişkilendirerek belirleyen ve (3) yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır.

Erden'e (Tarihsiz: 8) göre Sosyal Bilgiler ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek için, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır. Öztürk ve Otluoğlu (2005: 6) Sosyal Bilgileri; sosyal bilimlerin bulgularını öğrencilerin düzeylerine uygun olarak basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı olarak açıklamışlardır.

Sönmez'e (1999: 17) göre Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçeği kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen lirik bilgilerdir. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın

yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendisini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın içerisine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimlerin, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir. Paykoç'a (1991: 2) göre Sosyal Bilgiler, eğitim alanının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içerisinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini ve yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler kavramı birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de temel eğitim düzeyinde kullanılmaktadır.

Sosyal Bilgiler kavramı ilk kez Amerika Birleşik Devletlerinde, 1892 yılında toplanan Milli Eğitim Konseyi tarafından ele alınmıştır. Bu konsey milli toplum anlayışını oluşturmak üzere Sosyal Bilgiler dersini düzenlemiştir. Sosyal Bilgiler dersinin programı; Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimleri göz önüne alınarak içerik yeniden yapılandırılmıştır. Bu kavramın kabulü ise ilk kez yine ABD'de 1916 yılında Milli Eğitim Derneği'nin "Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi" tarafından gerçekleştirilmiştir. Komite bu kavramı; konusu doğrudan insan toplumunun teşkilatına girmesi toplumsal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insana dair bilgiler, "Sosyal Bilgilerdir" şeklinde tanımlamıştır (Dönmez, 34: 2003).

Barr, Barth ve Shermis, Sosyal Bilgilerin doğası hakkındaki farklı görüşleri, üç farklı yaklaşım ya da gelenek olarak açıklamışlardır (Akt. Doğanay, 2004: 20–21). Vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak Sosyal Bilgiler; Sosyal Bilgiler öğretimde en eski yaklaşımdır. Öğretmen merkezli bir öğrenme- öğretim sürecine dayalıdır ve klasik felsefi anlayışı yansıtır. Bu programın amacı kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşağa aktarmaktır. Bu yaklaşımın temel sayıltısı, gençlerin ne tür, bilgi değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinler daha iyi bilir anlayışıdır. Böylece programın içeriği yetişkinlerce belirlenen ve onlarca doğru ve gerekli olduğu sanılan bilgi, değer-tutumlardan oluşur. Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık vatandaşlık aktarımı programının en önemli içeriğidir.

Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler, yaklaşımın temel amacı, çocukların sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmaktır. Sosyal bilimlerin içeriği yanında bu programın diğer önemli bir amacı da, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır. Böylece çocuklar dünyayı sosyal bilimcilerin araştırdığı ve düşündüğü gibi anlamaya çalışacaklardır. Bu yaklaşımın içeriği değişik sosyal bilimlerin temelini oluşturur. Öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve kuramlarını inceleyerek öğrenirler.

Yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler, yaklaşımında içerik öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve konulardan seçilir. Öğretmenler önce çocukların kendilerini etkileyen sorunları belirlemelerine ve incelemelerine, daha sonra da bunları daha geniş bir perspektifle sosyal ve politik sorunlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olurlar. Yansıtıcı inceleme yaklaşımının genel amacı, öğrencilerin kendilerini etkileyen problemler ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Araştırma-inceleme yöntemi bu yaklaşımın temel yöntemidir. Çocuklar karşılaştıkları gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanırlar. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinlikler, yaratıcı drama, rol oynama, küçük grup çalışması, sınıf toplantıları, benzetişimler ve işbirlikli öğrenmedir.

Sosyal Bilgilerin bir konu alanı olarak eğitim programına girmesi, ilerlemecilik akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. 30’lu ve 40’lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler de Sosyal Bilgiler programının gerçekleşmesi için çaba göstermişlerdir. Ancak, 1940’lı ve 50’li yıllarda Sosyal Bilgiler programları büyük ölçüde Tarih ve Coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır. 1960’lı yıllarda başından 1970’li yılların ortasına kadar süren “Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi” ile Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ve Coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltılmış, Sosyoloji, Antropoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi ve Sosyal Psikolojiye ağırlık verilmiştir. Sosyal Bilimler alanındaki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı benimsenmiştir. Geleneksel tümdengelim ve anlatım öğretim yönteminin yerini, tümevarım ve araştırma yöntemi almıştır. Öğrenciler bilgilerin pasif alıcısı olmaktan çıkarılarak, bilgiyi aktif olarak elde eden, kritik düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmek

istenmiştir. Naylor ve Diemin belirttiğine göre bu yaklaşım 1970’li yılların sonlarına doğru çekiciliğini yitirmiştir. 1980’li yıllarda “temele dönme” hareketiyle birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde yine geleneksel yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Sosyal Bilgiler alanındaki gelişmeler diğer ülkeleri olduğu gibi Türkiye’yi de etkilemiştir (Erden, Tarihsiz: 6).

Ülkemizde 2. Heyeti-i İlmiye tarafından hazırlanan 1924 programında “Musahabat-ı Ahlakiye” dersi “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersi haline getirilmiştir. Bu ders, Tarih ve Coğrafya dersleriyle birlikte bugünkü anlamda Sosyal Bilgiler dersini karşılamaktadır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000: 34–35). 1926 programında dersler arasındaki bağlantıya önem verilmiş, birinci devredeki Tabiat Tetkiki, Musahabat, Tarih ve Coğrafya gibi derslerin Hayat ve Cemiyet mihveri etrafında ve toplu olarak öğretimi esası kabul edilmiş bu dersler Hayat Bilgisi adını almıştır. Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniye dersleri 1926 yılında Yurt Bilgisi dersi haline çevrilmiştir. Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi derslerinin saatleri arttırılmıştır (Gelişli, 2005: 129).

1936 programında, Sosyal Bilgiler kapsamına giren dersler, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda “Yurt Bilgisi”, “Coğrafya” ve “Tarih” dersleri adı altında ayrı ayrı dersler olarak okutulmuştur (Tazebay, Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000: 45). 1948 programında Yurttaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya derslerinin işleniş ve ders saatlerinde önemli bir değişiklik olmamıştır. Beşinci Milli Eğitim Şurasında ilköğretimle ilgili problemlere yer verilmesi, yürürlükte olan 1948 programının bütünüyle yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Bu çalışmalar neticesinde, ikinci devrede okutulan Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (Varış, 1997: 35). 1962 programında, dördüncü ve beşinci sınıfta okutulan Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya ve Tarih dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında yer almıştır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000: 62- 92).

1968 ilkokul programında Tarih, Coğrafya Yurttaşlık Bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Binbaşıoğlu, 2005: 544). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi dokuzuncu Milli Eğitim Şurası kararları uyarınca temel eğitim amaçlarına uygun olarak, temel eğitim 4.5.6.7. ve 8. sınıflar Sosyal Bilgiler

programını geliştirmiş ve 15. 11. 1974 tarihli ve sayılı kurul kararıyla kabul etmiştir. Böylece Sosyal Bilgiler dersi 1968 yılından itibaren bütün ilkokullarda, 1975 yılından itibaren bütün ortaokullarda okutulmaya başlatılmıştır. İlkokullarda Sosyal Bilgiler dersi devam etmekte ve Sosyal Bilgiler programı bütün ilkokullarda uygulanmaktaydı. Ancak ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi 1985 tarihinde kaldırılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi 1985–1986 öğretim yılından itibaren “Milli Tarih”, “Milli Coğrafya” ve “Vatandaşlık Bilgileri” adı altında üç derse ayrılmıştır. 1997–1998 öğretim yılında tekrar ilköğretim okullarında 6. ve 7. sınıflarında Sosyal Bilgiler dersi uygulamasına geçilmiştir (Güngördü, 2001: 132). 1998 yılında dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çabaları başlatılmıştır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanan bu programda, tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırıcılık esas alınmıştır (Öztürk, 2006: 47).

### **2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları**

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından Sosyal Bilgilerin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (NCSS, 1992):

- Toplumsal yaşam çerçevesinde bireysel ve kültürel kimliği tanımlama
- Okulda ve toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme
- Dünya ile ilgili önemli konulara ilişkin duyarlılık geliştirme
- Demokratik ilkelere dayalı olarak karar verme becerisi kazanma
- Toplumsal olaylara vatandaş olarak katılma

### **2.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Yöntemin sözlük anlamı, “bir amaca ulaşmak için tutulan düzenli yol” demektir. Buna göre, bir işte başarılı olmak ya da amaca ulaşmak için çalışmaların belirli yöntemlere uygun biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Yöntemsiz yapılan bir çalışma, rastlantılara bırakılmış olduğu için asıl amacından uzaklaşır ve bir sonuca ulaşamaz (Büyükkaragöz & Çivi, 1999: 67). Ders yöntemi derste, dersin amacını ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimidir (Taşpınar, 2005: 14). Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim

hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile orantılıdır. Diğer bir anlatımla, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2006: 76).

Eğitmciler öğretimi daha etkili ve verimli hale getirmek için birçok öğretim yöntemi ve tekniği geliştirmişleridir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerine yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir yöntemin olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğretim yöntem ve tekniklerinin çok iyi bilinmesi ve duruma en uygun yöntemin seçilmesi gerekir (Erden, Tarihsiz: 98).

Öğretimde kullanılan yöntemlerin çoğu, genellikle küçük kümelerde uygulanmaya daha elverişlidir. Kalabalık sınıflarda küme çalışması ya da işbirliğine dayalı öğretim uygulamak oldukça güçtür. Kümenin büyüklüğüne uygun doyurucu sonuçlar alınabilecek yöntem ve teknikler seçilmelidir (Sözer, 2003a: 85). Bazı konular bazı yöntemlerle işlenmeye daha uygundur. Örneğin tarih konularının öğretimi için anlatım yöntemi en ekonomik yöntem olarak görülmektedir. Diğer konuların çoğu için böyle bir yöntemin yararlı olacağını söylemek mümkün değildir. Yöntem seçimi yapılırken işlenen konuya uygun olmasına dikkat edilmelidir (Küçükahmet, 2005: 52).

Dersin akışı, başarısı ve yöntem seçimi, aynı zamanda öğretmenin özelliklerine, psikolojik yapısına da bağlıdır. Alman Filozofu E. Spranger öğretmen tiplerini teorik tip, estetik tip, dini tip ve politik tip biçiminde sıralamaktadır. Bu tiplerden hangisi, dersin amacına ve görevine en fazla uygundur sorusuna verilecek cevap bu tiplerin hepsinin kendi içinde değerli olduğu, fakat kendi içlerinde tek taraflı olduklarıdır. Bu nedenle de dersin gerçekleştirilmesi açısından tehlike arz ederler. Öğretmenin ders anındaki ruh hali, isteği ve gücü de yöntem belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994: 444-445).

Konuyu zamanında bitirme zorunluluğu zaman açısından öğretmeni belirli bir sıkıntıya sokar. Programı tamamlama endişesi, öğretmeni uygulamak istediği yöntemi uygulamaktan vazgeçtirir ya da farklı bir yöntem uygulamaya zorlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıfta oturma düzenleri her zaman istenilen yöntemleri uygulama şansı



vermeyebilir. Örneğin istenildiği zaman değişik oturma düzeninin oluşturulabileceği sıralar yerine sabit sıralar öğretmenin istediği bazı uygulamaları engelleyebilir. Ayrıca sınıfın büyük ya da küçük oluşu da yöntem seçimini etkiler (Gömleksiz, 2006: 97). Anlatım, soru- cevap ya da grup tartışması gibi yöntemler ek bir para gerektirmeyebilir. Oysa öğrencilere canlı tecrübeler kazandırılmak istendiğinde yapılacak gözlem gezisi ilave para gerektirecektir maliyet yöntem seçimini etkileyen bir unsurdur (Küçükahmet, 2005: 52).

Dersin amaçları o dersin hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiği konusunda ipuçları verebilmektedir. Örneğin öğrencinin becerilerinin gelişmesi amaçlanan bir derste “yaparak öğrenmeye” yönelik yöntemlerin ağır basması gerekmektedir (Küçükahmet, 2005: 53). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri özümsemeleri ve bu bilgilerden sonuç çıkarmaları esastır. Sosyal Bilgiler dersinin bu özelliğinden dolayı, beceriye yönelik yöntemlerden daha ziyade bilgi kazandırıcı ve benimsetici yöntemler kullanılması gereklidir. Bu derste öğrenciler gereksiz bilgi ve ezbere yönlendirilmemelidir (Ergün & Özdaş: 1997).

### **2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi**

Anlatım yöntemi, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan, en eski yöntemlerden biridir. Bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin faydalandığı anlatım yönteminde, öğretmenden öğrenciye doğru bilgi akışı söz konusudur (Özdemir, 1998: 58). Sosyal Bilgiler dersinde verilecek sözel bilgiler, kavramlar ve ilkeler, anlatım yöntemi ile kazandırılabilir. Özellikle konuya giriş yaparken, özetlerken, açıklarken, bilgi verirken kullanılabilir (Vural, 2004: 190).

Öğretmen merkezli düz anlatımın etkili olabilmesi için uyulması gereken ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir (Köstüklü, 1998: 36):

1. Öğretmen her şeyden önce, ders sırasında notlarına sıkça bakmayacak şekilde konuya hakim olmalıdır.
2. Konuya giriş öğrencilerin dikkatini çekecek bir tarzda olmalıdır. Eğer mümkünse o günün konularıyla ilgili aktüel bir olayla konuya giriş yapılmalıdır.

3. Öğretmen konuyu anlatırken konuyla ilgili önemli kavramları vurgulamalı hatta gerekiyorsa kavramlar açıklanmalıdır. Çünkü bir konunun iyi anlaşılabilmesi, konunun temel kavramlarının öğrenilmesine bağlıdır.

4. Konunun tekdüze, monoton bir şekilde sunulmamasına dikkat edilmelidir. Öğreten bütün konu boyunca tek bir noktada durmamalı, yeri geldiğinde hareket etmeli, sınıfın her yerinde varlığını hissettirmeli, jest ve mimikleriyle derse canlılık kazandırmalıdır.

5. Anlatım sırasında öğretim araç- gereçlerinden istifade edilmelidir.

6. Dersin akışı bazı öğrencilerin kendi ifadeleriyle not tutmalarına imkan verecek şekilde olmalıdır. Çok önemli görülen hususlar dışında öğretmen dikte etmekten kaçınmalıdır.

7. Düz anlatımın daha etkili ve faydalı olabilmesi için, başka metotlarla zenginleştirilmesi gerekir.

Düz anlatım yönteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Taşpınar, 2005: 21):

1. Bilgileri kalabalık gruplara sunmak açısından yararlıdır.
2. Kısa zamanda çok bilgi sunulabilir.
3. Konu düzenli biçimde sunulabilir.
4. Sunu sırasında sürpriz bir bilgiyle karşılaşma ihtimali olmadığı için öğretmenin kendine güvenini artırır.
5. Uygulaması kolay ve ekonomiktir.

Düz anlatım yönteminin sınırlı yönleri şu şekilde açıklanabilir (Küçükahmet, 2005: 55):

1. Uzun ve sık sık tekrar edilen bir anlatım konuyu sıkıcı hale getirir.
2. Dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür.
3. Öğretim sırasında öğrencilere soru sorma izni verilmediği için dönütü ortadan kaldırır, eksik iletişime neden olur.
4. Ayrıntılı bilginin “iletişim” ve “anlatımı” oldukça zordur.
5. Dinleyiciler pasiftir.
6. Dinleyicileri tanımak güçleşir.
7. Duygusal tutumlar ve psikomotor öğrenme çok ender oluşur.

8. Öğrenci aktif olarak katılmadığı için yüksek seviyeli bilişsel öğrenme olmaz.

### 2.2.2. Tartışma Yöntemi

Tartışma, öğrencilerin bir konu üzerinde düşünmelerini sağlamak, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya koyulurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim stratejisinde ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2002: 34–35).

Tartışma planı yapılırken yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir (Gömleksiz, 2006: 100):

1. Tartışmanın konusu ve amaçlarını önceden belirleyiniz, buna göre gerekli planlamayı yapınız.
2. Tartışmaya katılacak öğrencilerin tartışma konusu hakkındaki hazırbulunuşluluk düzeylerini önceden bilmelisiniz.
3. Tartışma konusu ve amaçlarıyla uyumlu olacak bir tartışma süresi belirleyiniz.
4. Tartışma ortamının tartışmaya uygunluk ve gerekli ise araç gereç kullanma vb. açılardan uygun olup olmadığını kontrol ediniz.
5. Tartışmanın nitelikli olması için uyulması gereken kuralları belirleyiniz.
6. Tartışma sonucunun nasıl değerlendirileceğini belirleyiniz.

Tartışmanın amacına ulaşmasında konuşmacıların davranışları da önemlidir. Belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için konuşmacıların açık ve anlaşılır bir dille konuşmaları, tartışılacak konu ile ilgili hazırlık yapmaları gerekir. Konuşmacıların birbirlerini dinlemeleri gerekir, bu konu başkalarının görüşlerine saygılı olmanın yanı sıra öğrenme açısından da önemlidir (Taşpınar, 2005: 28).

Tartışma yönteminin yararları şöyle özetlenebilir (Güngördü, 2002: 110):

1. Tartışma yöntemi öğrencilerin fikirlerini açıkça ortaya koymalarına fırsat verir.

2. Öğrenciler soru sorma, dinleme ve cevap verme alışkanlıkları kazanırlar.
3. Öğrenciler demokratik davranışlar kazanırlar.
4. Öğrencilerin arkadaşları ile olan iletişimleri gelişir.
5. Öğrenciler kendilerinden farklı düşünenlerin de olabileceğini kabul ederler.

Bu yöntemin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Gömleksiz, 2006: 102):

1. Çok zaman alır.
2. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. İyi bir hazırlığı gerektirir. Sınıf düzenini devam ettirmek zaman zaman zorlaşabilir.
3. Grup tartışması bazen amacından uzaklaşabilir.
4. Tartışmalar uzayabilir, kişisel münakaşalara dönüşebilir.
5. Grup tartışmalarını yönetmek öğretmenin bilgi ve becerisini gerektirir. Bu bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenler sınıf içindeki kontrolü elden kaçırabilirler.

### **2.2.3. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**

Örnek olay yöntemi, sosyal ilişkilerle ilgili bir durumu, bir problemi, bir olayı incelemek, olayın nedenlerini ortaya çıkararak, çözüm yolları önerilmek istendiğinde olayı kişiselleştirmeden genel bir hava içinde ve problem merkeze alınarak tartışılması amacıyla uygulanır (Bilen, 1999: 176). Gerçek yaşam koşullarıyla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntemdir. Daha önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulamaya koşulmasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olur (Sönmez, 283: 2001).

Bu yöntemden verimli bir şekilde yararlanma yollarını şu şekilde sıralanabilir (Taşpınar, 2005: 78):

1. Olmuş ya da olması muhtemel öğrencilerin ilgisini çekecek bir örnek olay belirleyiniz Dersin konusu ile ilgili olmasında yarar vardır.
2. Olayın tartışılacağı soruları dikkatlice seçiniz.
3. Olayı mümkünse soruları ile birlikte önceden öğrencilere veriniz. Böylelikle hazırlanarak gelmelerini sağlamış olursunuz.
4. Tartışmayı dikkatlice yönetiniz.
5. Sonucu belirleyip özetlenmesine yardım ediniz.

Örnek olay yönteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2003: 105–106):

1. Bu yöntem uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde öğrencilerin, zihin yeteneklerini geliştirir. Bu yöntem dört tür düşünme etkinliği geliştirebilir. (a) Hazırlama (b) Yargılama (c) Karar verme (d) Üretici düşünce. İyi planlanmış ve sorulmuş sorularla öğrencilerin düşünmeleri sağlanır. Ezberlenmiş bilgilerin tekrarı yerine, açıklama ve yorum yapmayı gerektiren sorularla öğrenci düşünmeye sevk edilir. Öğrenci bu esnada, önceden öğrendikleri bilgileri hatırlayacak, kavrayacak, uygulayacak, analiz, sentez, değerlendirme yapacaktır.

2. Öğrenciler, bu yöntemle zihinsel davranış değişiklikleri gerçekleştirirken, olay ve durum karşısında, tutum geliştirme ve grup içinde insan ilişkilerini de öğrenirler. Grup içinde çalışma alışkanlığı kazanırlar.

3. Olayların derinlemesine incelenmesi sağlandığı için, öğrencilerin olaylara yüzeysel yaklaşımını önler.

4. Bu yöntem, öğrencilere, problemlerin çözümüyle ilgili kuramsal bilgileri ve açıklamaları okuyarak ve dinleyerek öğrenme yerine, bunları gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlarda uygulayarak öğrenme imkânı verir.

5. Öğrencilerin tartışma sırasında konuşma ve birbirlerini dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur.

6. Öğrencilerde değerlendirme yeteneğini geliştirir. Mevcut bilgilerden genellemeler yapabilmek, yapılan çalışmaların başarılı olup olmadığını belirlemek, çeşitli durumlarda en uygun davranışı gösterebilmek iyi bir değerlendirme yeteneğine sahip olmayı gerektirir. Bu yöntemde bilgiler eski bilgilerin hatırlanması, kavratılması, uygulanması, analiz, sentez ve değerlendirme yapılmasıyla buldurulmaktadır. Bu sebeple örnek olay incelemesi yöntemi öğrenciye bu imkânı sağlayabilir.

7. Öğrencilerin güdülenmesini sağlar. Öğretmenin sorularına doğru cevap veren öğrencilere, öğretmen hemen dönüt verecektir. Bu da onlara başarı zevki verecek ve öğrenme isteklerini arttıracaktır.

8. Öğrenciler arkadaşlarının değişik düşünce ve görüşlerini saygıyla dinlemeleri yanında hoşgörülü olmalarına da yardımcı olabilir.

9. Derse katılmayan veya çekingen davranan öğrencilerin derse katılmalarına yardım edebilir.

Örnek olay yönteminin sınırlılıkları şu şekilde belirtilebilir (Vural, 2004: 99-100):

1. Uzun zaman alır.
2. Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanmasını gerektirir.
3. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
4. Öğretmenin grup liderliği yapamayacağı durumlarda olayın ayrıntılarını bilen bir lidere ihtiyaç duyulur.
5. Tartışmaları yönetmede ve değerlendirmede zorluklarla karşılaşılabilir.
6. İncelenmesi düşünülen olaya tam olarak uyan bir örnek olay yazmak bazen güç olabilir.
7. Öğrencilerin bazıları bu etkinliklere katılmayabilirler. Öğrenciler yeteri bilgi ve tecrübelerine sahip değilse, katılım az olabilir ve değişik fikirler ortaya çıkamaz.

#### **2.2.4. Problem Çözme Yöntemi**

Problem çözme John Dewey'in geliştirdiği "bilimsel yöntemin" in eğitime uyarlanmış biçimidir. Sorun çözme, akla, yaratıcılığa dayalı bir işlemdir. Bu yolla ilişkiler belirlenir, yeni ilişkiler kurulur, sonuç çıkarılır, genelleme yapılır (Nas, 2003: 161). Problem çözme yöntemi birçok yazar tarafından 21. yüzyılın öğretim yöntemi olarak görülmekte, bir konu üzerinde akıl yürütme olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme süreci de düşüncenin uygulanmasından başka bir şey değildir. Bu yöntem bilgiyi aktarma yerine, yaratıcı bilgiyi üretmek için çocuklara yaratıcı ve üretici olmayı öneren bir yaklaşım biçimini ortaya koyar (Sözer, 2003b: 98). Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin üretmeleri ve yapılandırmaları gerektiğini savunarak öğretmenlerden bilgiyi, bilgiye ulaşma yollarını belirleme, sorunlara etkili çözüm ya da çözümler üretmede yol gösterme, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini teşvik etmelerine fırsat verecek olan çok boyutlu öğretim etkinliklerini hazırlamalarını ve uygulamalarını istemektedir. Bu amaçların öğrencilerde geliştirilmesinde problem çözme yöntemleri ve içerdikleri etkinliklerin son derece etkili olduğu söylenebilir (Yavuz, 2005: 335).

Problem çözme yöntemi uygulanırken izlenen aşamalar şunlardır (Sözer, 2003b: 99-100):

1. Sorunu tanımlama, inceleme ve sınırlandırma
2. Çözüme ilişkin veri toplama, verileri yorumlama ve araştırma

3. Çözüm için gerekli denenceleri oluşturma
4. En uygun denenceyi uygulama ve sonuca ulaşma
5. Sonuca çözüm getirme ve sonucu değerlendirme

Bu yöntemin yararları şu şekilde belirtilebilir (Yılmaz & Sumbül, 2003: 152):

1. Problemin farkına varma, ayırt edip tanımlama yeteneği kazandırır.
2. Probleme ilişkin çözüm yolları üretme; çözüm sınama, doğrulama ve sonuç çıkarma becerisi kazandırır.
3. Öğrencilere sistemli düşünme ve karar verme yeteneği kazandırır.
4. Öğrencilerin bilimsel araştırma süreçleriyle çalışmalarını sağlar.
5. Kendini farklı mekan, zaman ve rollerde görebilme; yaşantıları sonucu düşüncelerini yeniden düzenleme alışkanlığı verir.

Bu yöntemin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Taşpınar, 2005: 71):

1. Özellikle öğretmen merkezli yöntemlere göre daha fazla zaman gerektirir.
2. Öğrenciler problem çözmenin aşamaları konusunda iyi bir yeterliliğe sahip olmazlarsa, çözüm bulma güçleşebilir.
3. Problemin çözümü özellikle araç-gereçli olduğundan pahalı olabilir.
4. Gerekli bilgiyi toplamak güç olabilir.
5. Öğretmenin öğretim açısından iyi özellikler taşımaması, problemin çözümünü güçleştirebilir.
6. Grup çalışması biçiminde yapılan problem çözme uygulamalarında grup dinamiğinin/uyumunun iyi olmadığı durumlarda probleme çözüm bulmak güçleşebilir.

### **2.2.5. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi**

Proje tabanlı öğrenme öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir. Proje tabanlı öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinde yenilikçi bir modeldir. Genel kavramlara, düşüncelere ve bir disiplinin ilkelerine odaklanır. Öğrencilerin problem çözümü için, araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koyma sorumluluğunu içerir. Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi

ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi öğrenme deneyimleriyle meşgul olurken; öğretmenler, öğrencilerin projelerini gerçekleştirebilmeleri için onlara yardımcı olmaktadır. Öğrenciler projeleri gerçekleştirmek için ön planda iken, öğretmenler işleri kolaylaştırmak için arka planda yer almaktadırlar (Demirel, Başbayar, Uyangör & Bıyıklı, 2001).

Mourdsun, (1999) proje tabanlı öğrenmede işlem basamaklarını şu şekilde sıralamıştır (Akt. Erdem & Akkoyunlu, 2002: 4):

1. Hedeflerin belirlenmesi
2. Yapılacak işin ya da ele alınacak konunun belirlenip, tanımlanması
3. Takımların oluşturulması
4. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi
5. Çalışma raporunun oluşturulması
6. Çalışma takviminin oluşturulması
7. Kontrol noktalarının belirlenmesi
8. Değerlendirme ölçütlerini ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi
9. Bilgilerin toplanması
10. Bilgilerin örgütlenip raporlanması
11. Projenin sunulması.

Proje tabanlı öğrenme okulda ve okul dışında, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir. Proje tabanlı öğrenmede bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarına imkân sağlamaktadır. Proje tabanlı öğrenme modelinde değerlendirme, öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve belgelenmesiyle ilgilidir (Demirel, 2006: 238).



### 2.2.6. Bireysel Çalışma Yöntemi

Bireysel çalışma, öğrencilerin bir konuyu yaparak, yaşayarak öğrenme yoludur. Bu yöntem, bir öğrencinin bir konuyu kendi başına öğrenmek istediği veya kendi başına çalışma yapmak istediği zaman kullanılır. Araştırma yoluyla ve tam öğrenme yoluyla öğretim yaklaşımlarında, ayrıca uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki davranışların kazanımında kullanılır. Bireysel çalışma yöntemi kullanılırken, amaçlar iyi belirlenmesi, iyi bir planlama yapılması, özet çıkarılması, kitaplardan not alınmasına katkı getirmesi için kartoteks kullanımı hususlarına dikkat etmek gerekir (Demirel, 1993: 52–53).

### 2.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Nedir?

İşbirlikli öğrenme yöntemi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Açıköz (2003: 336) işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlamıştır. Johnson ve Johnson'a göre (1997) işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışmaları, paylaştırılmış amaçları başarmaları için, küçük grupların eğitimsel amaçlı kullanımınıdır. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrencilere iki görev verilir. Verilen bilgileri öğrenmek ve diğer gruptaki üyelerin de aynı şeyi yaptığından emin olmak. Barth ve Demirtaş'a (1997, 65) göre problem çözmeyi geliştiren bir strateji olan işbirliğine dayalı öğretim, verilen bir görevin gruptaki tüm üyelerin çabalarıyla tamamlanması demektir. Öğrencileri birbirleriyle doğrudan iletişim içerisine girmesi gerekir. Tek başlarına oturup, kendi üzerlerine düşeni yapamazlar. Tam tersine herkes birbirine karşı sorumluluk duyduğu için, her öğrenci konuyu öğrenmek ya da verilen göreve katkıda bulunmak ihtiyacını duyar.

Slavin'e (1988) göre sınıfı birkaç gruba ayırmak veya küme çalışması yapmak demek işbirliğine dayalı öğretim yapmak anlamına gelmez. Bir sosyal zekâ etkinliği olan işbirliğine dayalı grup çalışmasında öğrenciler ortak bir amaç doğrultusunda küçük takımlar oluşturup birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar ve ortak çalışmanın bir sonucu olarak bir ürün ortaya koyarlar. Bu tarz grup çalışmalarında gruplar birlikte çalışma süreci içinde çalıştıkları konu hakkındaki verileri değerlendirerek, birlikte yorumlayıp sonuca ulaşırlar. Yani geleneksel sınıflarda uygulanan küme çalışmaları ile

işbirliğine dayalı grup çalışmaları arasında planlama, uygulama, değerlendirme anlamında önemli farklılıklar vardır. Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerin her birinin hem kendisini hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyeti olması gerekir (Akt. Yavuz, 2005: 214–215). İşbirliğine dayalı grup çalışmasında, her öğrenci arkadaşının öğrenmesine katkıda bulunması gerektiğinin farkındadır ve sonuçta elde edilecek başarının ortak katılım olmaksızın başarılamayacağına inanır (Yavuz, 2005: 15).

İşbirlikli öğrenme için kullanılabilir üç yol vardır. Resmi işbirlikli öğrenme gruplarında öğretmen dersi takdim eder, öğrencilerin ödevlerini bitirmeleri için gerekli malzemeler verir ve ne yapacaklarını kararlaştırır. Öğretmen görevleri açıklar, öğrencilerin ödevlerini tamamlamaları için gereken kavram ve prosedürleri öğretir öğrenciler arasında işbirliğini inşa eder. Bütün grup üyeleri başarıyla anlayıp tamamlayana kadar öğrenciler ödevlerine çalışırlar. Ödev tamamlandıktan sonra öğretmen, her öğrencinin eğitimsel başarılarını ve grup sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini değerlendirilir. Resmi olmayan işbirlikli öğrenme grupları geçicidir, öğrencilerin öğrenmesi için bir konferans veya gösteri boyunca öğrenme için öğrencilerin motive olmasını sağlar. Temel işbirlikli öğrenme grupları, öğrencilerin akademik ilerleme ihtiyaçlarını karşılayan, ilgilerini geliştirme ve sağlıklı yollarla sosyalleşmelerini sağlayan uzun süreli öğrenme gruplarıdır (Johnson & Johnson, 1998).

Öğrencilerin işbirliği yaparak, öğrenmelerinin sağlaması fikri yeni değildir. İnsanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Talmut “Öğrenmek için kişinin bir diğer kişiye ihtiyacı vardır” demiştir. Quintillan öğrencilerin birbirlerine öğretmesinde yarar olduğuna değinmiştir. Romalı filozof Seneca, işbirlikli öğrenmeyi öğrettiğinde iki kez öğrenirsin gibi ifadelerle savunmuştur. Johann Amos Comenius hem öğretmenin hem de başkalarından öğrenmenin faydalı olacağına inanmıştır. 1700’lerin sonunda Joseph Lancaster ve Andrew Bell İngiltere’de işbirliği yaparak öğrenme yöntemini ilk defa küçük gruplara yoğun bir şekilde uygulayarak yöntemin yayılmasını sağladılar. 1806’da New York’da Lancostriion Okulu’nun açılmasıyla işbirlikli öğrenme Amerika’ya yayıldı. 19. yüzyıl sonuna kadar Colonel Porker devlet okullarında hürriyet ve demokrasinin yer almasını sağlamak için işbirliği ile öğrenme yöntemine hayranlık uyandırmaya çalışmıştır. 19. yüzyılın sonunda Porker’in öğrencileri arasında yayılan

işbirliği ile öğrenmeye dayalı öğretim teknikleri Amerikan eğitiminde esas alınmıştır. Parker'i takiben Dewey proje yönteminde işbirliği yaparak öğrenme yöntemini kullanmıştır (Johnson & Johnson, 1989). İşbirlikli öğrenmenin temeli sayılan "Grup Dinamikleri Kuramı" 1940'lı yıllarda Kurt Lewin tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra onun birçok öğrencisi onun ortaya attığı kuram üzerinde çalışarak, kuramı değişik yönlerde geliştirmişlerdir (Özkal, 2000: 20). 1970'lerde çok çeşitli işbirlikli öğrenme stratejileri çok çeşitli öğrenme ortamlarında geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Çok sayıda araştırmacının ve öğretmen uygulamalarının bir sonucu olarak günümüzde her öğretimsel amaca yönelik, her türlü içeriği, her düzeydeki sınıfa öğretmek için etkili işbirlikli öğrenme teknikleri geliştirilmiştir (Ekinci, 2005: 92).

### **2.3.1. İşbirlikli Öğrenme İlkeleri**

Yalnızca kesin koşullar altında grup çalışmalarının bireysel çalışmalardan daha verimli olması beklenir. Bu koşullar şu şekilde sıralanabilir (Johnson & Johnson, 1990: 27).

- Olumlu bağımlılık
- Yüz yüze etkileşim
- Kişisel sorumluluk
- Sosyal beceriler
- Grup süreci

#### **2.3.1.1. Olumlu Bağımlılık**

Öğrenciler arasında işbirliğini arttırmada atılacak ilk adım öğrenme ortamında olumlu bağımlılığı arttırmaktır. Olumlu bağımlılık; kişi kendisi ve diğerleri başarılı olmazsa veya bir görevi tamamlamak için kendi çabalarını diğerleriyle birleştirmezse, başarılı olamayacağını düşünüp, diğerleriyle bağlantısını algıladığında ortaya çıkar. Olumlu bağımlılık, işbirlikli öğrenme ortamlarını oluşturan en önemli etkidir. Öğrenciler birlikte batıp çıkacaklarına inanmazlarsa ders işbirlikli değildir. Öğrenciler öğrenme gruplarına yerleştirilir fakat olumlu bağımlılık sağlanmazsa öğrenme ortamı işbirlikli değil ya rekabetçi ya da bireyseldir. Bu şartlar altında, grupların bireysel olarak yüksek performans vermelerini beklemek için bir sebep yoktur (Johnson & Johnson, 1990: 27–28).

İşbirliğine dayalı öğrenme durumunda, pozitif bağımlılık beş şekilde yapılandırılabilir (Roger & Johnson, 1994):

**1. Pozitif amaç bağımlılığı:** Pozitif amaç bağımlılığı, öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerine ulaşmalarının, ancak ve ancak diğer grup üyelerini de öğrenme hedeflerine ulaşmaları ile mümkün olacağını kavramalarıdır. Öğretmenler öğrencilerin buna inanıp inanmadıklarından ve birbirlerinin öğrenmelerini ne kadar önemseyip önemsemediklerinden emin olmak için, grup amacını açık bir şekilde yapılandırmalıdır.

**2. Pozitif ödül bağımlılığı:** Gruptaki her üye, grubun ortak amacına ulaşması durumunda aynı ödülü alır. Öğretmenler, bazen, grup ürünü için bir grup notu verirler ve amaç bağımlılığını desteklemek için prim ve kar payı diyebileceğimiz bir ödülü eklerler.

**3. Pozitif kaynak bağımlılığı:** Gruptaki her üye, gruba verilen ödevi, işi ya da görevi tamamlamak için gerekli olan kaynakların, bilgilerin veya materyallerin sadece bir bölümüne sahiptir. Dolayısıyla, grup amacına ulaşmak için, grup üyeleri bütün kaynakları bir merkezde toplamak zorundadır.

**4. Pozitif rol bağımlılığı:** Gruptaki her üye, grubun ortak amacına ulaşması veya verilen görevi tamamlaması için gerekli sorumlulukları belirten ve birbirleriyle ilişkili ya da birbirlerini tamamlayıcı rollere sahiptir. Öğretmenler öğrencilere okuyucu, not alıcı (kayıt tutan), anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edici, katılımı destekleyici ve bilgiyi detaylı bir şekilde tanımlayıcı, açıklayıcı gibi zorunlu bir takım rolleri yüklediklerinde öğrenciler arasında rol bağımlılığı oluşur. Bu gibi roller iyi kalitede öğrenme için hayati önemdedirler.

### **2.3.1.2. Yüz Yüze Etkileşim**

Yüz yüze etkileşim, bireylerin görevlerini tamamlamak ve grubun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için birbirlerinin çabalarını teşvik edip kolaylaştırmaları olarak tanımlanabilir. Yüz yüze etkileşim öğrenciler tarafından şu şekilde sonuçlanır (Johnson & Johnson, 1990: 30-31).

1. Birbirlerine yeterli etkili yardım ve destek sağlamak.
2. Bilgi ve materyal gibi gerekli kaynakların değiştirilmesi ve bilgiyi daha etkili ve yeterli bir şekilde işlemek.
3. Birbirlerine verilen görev ve sorumluluklarda sonraki performansları geliştirmek için geribildirim sağlamak.
4. Daha üst düzeyde karar verme ve düşünülen sorulara daha geniş bir bakış açısı sağlamak için birbirlerinin sonuçlarını ve muhakemelerini teşvik etmek.
5. Ortak hedefleri gerçekleştirmek için birbirlerinin çabalarını etkilemek.
6. Güvenilir yollarla davranmak.
7. Daha az endişe ve stres hissetmek.

### **2.3.1.3. Kişisel Sorumluluk**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin üçüncü temel ögesi kişisel sorumluluktur. Kişisel sorumluluk; öğrencilerin tek tek grubun cevaplarını sunmak üzere çağrılmasını, ya da grup çalışmalarını izlerken bireysel sözlü sınavla her bir öğrencinin sınav yapılmasını içerir (Smith, 1999). Bu öge öğrencilerin bireysel başarısı değerlendirildiğinde oluşur. Sonuçlar hem gruba hem de bireye yansır ve öğrenci grup arkadaşları tarafından grup başarısında kendine düşen pay oranına katkıda bulunmak için sorumlu tutulur. Grubun görevi tamamlamada kimin daha çok yardıma, desteğe ve teşvike ihtiyacı olduğunu bilmesi önemlidir. Grup üyelerinin başkalarının sırtından geçinemeyeceğinin farkında olması gerekir. Grup üyelerinin katkısını belirlemek zor olduğundan, üyelerin katkısı anlamsız görüldüğünde ve üyelerin üründen sorumlu olmadıkları durumlarda öğrenciler başkalarının sırtından geçinme eğiliminde olabilirler (Ekinci, 2005: 95).

İşbirlikli öğrenme yöntemindeki öğrenme amaçlarından biri her üyenin akademik bilgi, toplumsal beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını, ayrıca kapasitesi ölçüsünde ortak amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Belirlenen ortak amacın gerçekleşmesi için grup elemanlarının sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Böylece öğrenci grubun başarısı için kendi ferdi sorumluluğunun yanında diğer arkadaşlarını da motive etmek ve çalışmalarını için ikinci bir sorumluluk üstlenmektedir. Bu yüzden pozitif bağımlılık ve kişisel sorumluluk ilkelerinin, işbirlikli öğrenme sınıflarının temel bileşenleri olduğuna inanılmaktadır (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005: 66).

#### **2.3.1.4. Sosyal Beceriler**

İşbirliğine dayalı öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması, kişiler arası iletişim becerileri ile birlikte diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir. Eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbiriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olamıyorsa işbirliğine dayalı öğrenme çabalarından alınacak verim düşer. Bu nedenle öğretmen, sadece ders konularının öğrenilmesinden değil liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla da kendisini sorumlu hissetmelidir (Yılmaz, 2001).

#### **2.3.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin beşinci temel ögesi grup sürecinin değerlendirilmesidir. Etkili grup çalışması grupların ne kadar iyi işlediğine bağlıdır. Grup süreci; hangi grup eylemlerin yararlı ya da yarasız olduğunu betimlemek, hangi eylemlerin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi konusunda karar vermek için grubun durumunu tanımlar. Grup sürecinin değerlendirilmesini amacı; grup amaçlarının başarılması için işbirlikli çabalara katkıda bulunmada üyelerin etkililiğini belirlemek ve geliştirmektir (Ekinci, 2005: 95-96).

Öğretmen işbirlikli öğrenme gruplarını gözlemlerken, öğrencilerin görevlerini nasıl yapacaklarını açıklarken; öğrencilerin kavram ve stratejileri, işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerini ne kadar anladıkları hakkında bilgiler sağlar. Grup sürecinin iki düzeyi vardır-Küçük grup ve bütün sınıf- Küçük grup sürecinin işleyişini güvence altına almak amacıyla öğretmenler, grup üyelerini birlikte ne kadar etkin çalıştıklarını görmek için her işbirlikli gruba ders sonunda zaman ayırmalıdır. Gruplar grup çalışmasını tamamlarken, hangi üye hareketlerinin yararlı olduğu hangilerinin yararlı olmadığını anlatmaları ve hangi davranışların devam edip hangilerinin etmeyeceğine karar vermeleri gerekir. Grup sürecinin değerlendirilmesi (Roger & Johnson, 1994):

1. Öğrenme gruplarını üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerini sürdürmeye odaklanmalarını kolaylaştırır.
2. İşbirlikli yeteneklerin öğrenilmesini kolaylaştırır.
3. Üyelere katılımları karşısında geribildirim sağlar.

4. Grubun başarısını kutlamak ve grup üyelerinin olumlu davranışlarını güçlendirmek için araç sağlar.

Özetle yeterince zaman vermek, grup sürecini yapılandırmak, olumlu dönütleri vurgulamak, sürece ya da işleyişe öğrenci katılımını sağlamak, öğrenciler çalışırken işbirlikli becerileri kullanımını hatırlatmak, işin amacını belirlemek, başarılı grup işleyişini sağlayan öğeler arasındadır. Küçük grup işleyişine ek olarak öğretmenin belirli aralıklarla tüm sınıfı sürece katması gerekir. Böyle bir süreç, öğrencilere başarı duygusunu hissettirme, takdir etme ve edilme, saygı görme, öğrenmeye adanmışlık, işbirlikli gruplarda çalışmaya isteklilik ve yeterlilik algısı geliştirme gibi yararlar sağlayabilir (Ekinci, 2005: 96).

### **2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri**

İşbirliğine dayalı öğrenme, geleneksel rekabete dayalı sınıflara alternatif olarak ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme teknikleri, çoğu okul dersinde ve herhangi bir düzeyde kullanılabilir eğitim stratejileriyle yapılandırılır. Tüm teknikler, öğretmenin yüksek-ortalama-düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden, erkek ve kızlardan ve akademik olarak avantajlı sınıf arkadaşları yanında, temelde akademik olarak dezavantajlı olan öğrencilerden oluşan 4 ile 6 üyeli gruplara ayırmasını kapsar. Diğer bir deyişle her grup başarı düzeyi, cinsiyet ve köken yönünden sınıfın küçük bir evrenidir. İşbirlikli öğrenme teknikleri 1900'lerin başına kadar uzanan sosyal psikolojik araştırma ve teoriye dayanır. Bunlar bir noktaya kadar sınıfın uygulama gereksinimlerini karşılamak, işbirliğini kullanmanın getirdiği problemleri çözmek için uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin işleyişini sağlayan "motor" daima aynıdır; ortak bir hedef için çalışan heterojen gruplar. En fazla araştırılan ve kullanılan işbirlikli öğrenme teknikleri aşağıda belirtilmiştir (Slavin,1985: 6-7).

#### **2.3.2.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri**

Bu metot öğrenci çalışma grupları ve başarı bölümleri olmak üzere iki temel unsurdan oluşmuştur. Öğrenci çalışma grubun başta gelen etkililiği; grup üyelerinin bireysel olarak girecekleri sonucu hazırlamaktır. Başarı bölümleri ortamı ise; öğrencilere bütün gayretlerini gösterdikleri zaman yüksek not alma şansı sağlamaktır. Bu işbirliği yaparak kullanıldığı zaman öğretmen bir konu anlatır. Öğrenciler grup

içinde üyelerin konuyu iyice anlamalarını sağlarlar. Bundan sonra bireysel olarak bu konuda sınava girerler. Bu aşamada birbirlerine yardım etme şansları yoktur. Aldıkları notlarla her öğrenci üyesi olduğu grubun ortalamasına katkıda bulunur. Bu da öğrencinin kendi içinde bulunduğu grup içerisindeki başarı sırasını tayin eder (Karagöz & Çivi, 1999: 130).

### **2.3.2.2. Birleştirme I**

Aranson tarafından geliştirilen Birleştirme I tekniği grup üyeleri arasında dayanışma ve işbirliğinin gelişimine katkı sağlarken, öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişimine de yardımcı olur. Ayrıca grup üyelerinin her birinin gruba katkıda bulunmasına da imkân verir (Yavuz, 2005: 219).

Birleştirme I tekniğinin uygulanması sırasında şu işlemlere yer verilir (Kagan, 1982: 70-71).

**1. Özel tasarlanmış müfredat materyaller:** Müfredat materyalleri diğer kaynaklara başvurmadan elde edilecek bilgileri sağlamak için tasarlanır ya da tekrar yazılır.

**2. Takımın yapısı ve iletişim çabaları:** Takım üyeleri arasında iletişim birleştirme tekniğinin önemli bir parçası olduğundan, öğrencileri birlikte çalışmaya ve gruplar halinde iletişim yapmaya hazırlayan özel takım yapılarını ve iletişim çabalarını içerir. Takım yapısı; rol yapma, fikir alışverişi ve özel olarak hazırlanmış grup aktivitelerini kapsar.

**3. Grubun öğrenci lideri:** Yoğun takım çalışmaları sırasında, grup liderinin önemi sürekli olarak vurgulanır. Grup lideri öğretmen tarafından seçilir ve grubu organize etmeye yardımcı olması, grubu görevde tutması, öğrenci öğretmen irtibatını sağlaması, anlaşmazlıkları örtmeye yardımcı olması beklenir.

**4. Takımlar:** Takımlar beş altı kişiden oluşur. Heterojen gruplar tercih edilir.



**5. Uzman Gruplar:** Öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu öğrencilerle uzmanlık grupları oluştururlar. Üyeler uzman gruplarda bilgi alışverişi yapmak ve her öğrencinin takımına sunacağı materyali incelemek için toplanırlar, bunları gerçekleştirdikten sonra gruplarına dönerler.

**6. Grup içi öğretim:** Yeniden bir araya gelen grup üyeleri hazırladıkları konuları birbirlerine öğretmekle yükümlüdür. Onlara bunun için belirli bir süre verilir ve bu sürenin sonunda bireysel olarak o konuyla ilgili sınava girecekleri söylenir.

Görüldüğü gibi, birleştirmede konunun tümünün öğrenilebilmesi için herkes birbirine gereksinim duyar. Yani olumlu bağımlılık bir hayli yüksektir. Ayrıca, her öğrenci, hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Dolayısıyla, bazı öğrencilerin baskın olabileceği bir ortam yoktur. Tersine, herkesin katkısı değerlidir. Birbirinden öğrenmek zorunda olmak, öğrencilerin; öne geçmek, herkesten üstün olmak için uğraşma eğilimlerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 2006a: 211).

### **2.3.2.3. Birleştirme II**

Birleştirme II, Birleştirme ile diğer öğrenci takım öğrenme tekniklerini bütünleştirmek ve tekniği kullanmak için gerekli öğretmen hazırlıklarını basitleştirmek için dizayn edilir. Birleştirme II de öğrenciler dört beş kişilik gruplara ayrılırlar. Kısa öyküler, biyografiler gibi öğretim materyallerini okurlar ve takım üyelerinden her birine üzerinde uzman olacağı bir başlık verilir. Öğrenciler uzman gruplarında bu konuları tartışırlar, daha sonra kendi takım arkadaşlarına kendi öğrendiklerini öğretirler (Slavin 1980, Akt. Slavin, 1982: 7). Son işlem olarak da, takımlar görevlerini tamamlayınca bütün öğrencilere bireysel testler verilir. Her bireyin üitedeki bireysel test puanı kaydedilir. Onların bireysel test puanları, takım toplam ve ortalama gelişme puanlarını etkiler. Grup ödülü bireysel akademik performans üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Yıldız, 2002: 66).

#### **2.3.2.4. Takım Oyun Turnuva**

TOT, ÖTBB ile aynıdır fakat TOT sınavlar akademik oyun turnuvalarıyla yapılır ve öğrenciler takımlarının temsilcileri olarak diğer takım üyeleriyle yarışır. Öğrenciler akademik bilgilerini kanıtlayarak oynadıkları oyunlarla puanlar kazanırlar. Oyunlar öğrencilere istedikleri sorulara cevap verme imkânı tanıyan basit kurallara sahiptir. Bir öğrenci diğer öğrencinin sorusunu doğru şekilde cevaplayarak ekstra puan kazanabilir. Aynı yeteneklere düzeyine sahip olan üç öğrenci turnuva masalarında akademik oyunlar oynarlar. Öğrencilerin takımlarına puan kazandırma için eşit şansa sahip olduklarından emin olmak için, turnuva masaları yetenek seviyeleri bakımından homojendir. Birinci haftadan sonra öğrenciler yeteneklerine göre masa değiştirirler. Başarısı yükselen üst masalara, düşenler alt masalara geçerler. Takımlar daha önce belirtilen hedeflere ulaştıkça ödüllendirilirler (Slavin, Akt Kagan, 1982; 69).

#### **2.3.2.5. Grup Araştırması**

Bu yöntemin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey'e göre sınıftaki işbirliği demokratik yaşam için önkoşuldur. Grup araştırması tekniği bireylerarası diyaloga dayalıdır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. Grup araştırması tekniği tüm işbirlikli öğrenme tekniklerinin en karmaşığdır. Öğrencilerin küçük gruplarda ne öğreneceklerine, öğrenme için kendilerini nasıl organize edeceklerine ve öğrendiklerini sınıf arkadaşlarına nasıl ileteceklerine karar vermeleri için sorumluluk almalarını gerektirir. Öğrenciler; bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Açıkgöz, 2006a: 204).

Grup araştırması yönteminin uygulanması 6 basamaklı bir süreçtir. Bu basamaklar şunlardır (Kagan, 1982: 72-73).

#### **1. Konuyu belirleme ve öğrencileri araştırma grubu içinde organize etme:**

Öğrenciler araştırma gruplarını biçimlendirmek için, konuyu çok çeşitli yollarla belirler ve sınıflandırır. Öğrenciler istekleri doğrultusunda üç ya da altı kişilik gruplara

katılırlar. Gruplar cinsiyet, kabiliyet ve etnik köken bakımından farklı kişilerden oluşur. Gruplar arasında zaman zaman huzursuzluklar olsa da öğretmenin yardımıyla bu huzursuzluklar çözülür.

**2. Öğrenme görevini planlama:** Grup üyeleri araştırmanın alt başlıklarını belirlerler. Gruplar ne çalışılacağını, nasıl çalışılacağını ve çalışmanın amacını belirlerler.

**3. Araştırmayı yerine getirme:** Öğrenciler bilgi toplarlar, analiz ederler ve bilgileri değerlendirip sonuçlara varırlar. İşbirlikçiler ve öğrencilerle iletişim ve katılımcıların değerlendirilmelerini içeren çoklu öğrenme vurgulanır.

**4. Rapor hazırlamak:** Grup bir rapor ya da özetle sonuçlanabilecek aktivitelere katılmalıdır. Bilgiyi organize etme, sentez yapma vurgulanır. Farklı gruptaki grup üyelerine aktivitelerini koordine etme şansı verir. Bütün grupları temsilcilerinden oluşan ana komite, kaynaklar için talepleri değerlendirir ve grupların fikirlerinin ilginç ve gerçekçi olduğundan emin olur. Gruplar sunum metotlarına ve içeriklerine karar verirler.

**5. Final raporunu sunmak:** Final raporu, piyesler, tartışmalar halinde ya da daha farklı şekillerde sunulabilir.

**6. Değerlendirme:** Çeşitli şekillerde değerlendirme yapmak mümkündür. Öğretmenler ve öğrenciler değerlendirme sürecinde birlikte çalışabilirler. Ana komite gruplar tarafından önerilen sınav sorularını seçmede gruplarla çalışabilir.

#### **2.3.2.6. Birlikte Öğrenme**

Temel İşbirliğine en yakın tekniğe birlikte öğrenme adı verilir. Öğrenciler küçük gruplarda tek bir çalışma kâğıdını tamamlamak için çalışırlar. Bu teknikte öğrencileri iyi grup üyeleri olarak eğitmenin ve grup üyeleri tarafından grubun işleyişinin sürekli değerlendirilmesi üzerine durulur (Slavin, 1982: 8).

### 2.3.2.7. İşbirliği İşbirliği

İşbirliği işbirliği tekniğinin esası sınıfta birlikte çalışmaya yönlendirerek, sınıftaki öğrencilerin bundan faydalanmasını sağlamaya çalışmaktır. İşbirliği işbirliği Kagan tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik de grup araştırması gibi çoklu öğrenme görevlerini esas alır. İki teknik arasındaki farklılık işbirliği işbirliğinin daha basit sınıf organizasyonunu içermesidir. Ana komite yoktur ve gruplar arasında çok az temas vardır (Kagan, 1982: 73).

İşbirliği işbirliği tekniğinin başarılı olmasını sağlayacak öğeler aşağıda sıralanmıştır (Kagan, 1982: 74):

**1. Öğrenci merkezli sınıf tartışmaları:** Öğrenciyi merak ettirmek, yeni şeyler ortaya çıkarmalarını sağlamak için tasarlanmıştır.

**2. Öğrenci takımlarının seçimi:** Bu aşamada ÖTBB’de olduğu gibi cinsiyet, ırk, özgeçmiş açısından heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılır.

**3. Takımların oluşturulması:** Birleştirme I’de olduğu gibi takımların birlikteliği ve iletişimi sağlanmaya çalışılır.

**4. Takım konusunun seçimi:** Öğrenciler öğrenme ünitesini konulara bölerler böylece her takım öğrenme ünitesinin bir bölümünden sorumlu olur ve her takımın çalışması diğer takımdakilerle birleşir.

**5. Alt konu seçim:** ÖTBB’de olduğu gibi her öğrenci takımının hedefi doğrultusunda bir alanda uzman olur. Öğrenciler konuyu böleceklerine karar verirler ve alt başlıklar öğretmen yerine öğrenciler tarafından belirlenir.

**6. Alt başlık hazırlığı:** Öğrenciler kendi alt başlıklarına göre materyal toplar ve organize ederler.

**7. Alt başlık sunumu:** Her öğrenci seçilen konudan ne öğrendiğini gruba sunar. Alt başlık sunumunun ikinci kısmında her öğrencinin kendi konusu ile ilgili tartışmaya cevap verme fırsatı vardır.

**8. Takımların sunum için hazırlanması:** Takımlar sınıfa takım konularından ne öğrendiklerini sunarlar.

**9. Takım sunumu:** Sunumlar tüm sınıfa yapılır. Konferans dışında, gösteri gibi türler tercih edilir.

**10. Değerlendirme:** Değerlendirme kişisel sunumdan takıma, takım sunumundan tüm sınıfa, takım üyelerinden her birinin alt başlık sunumuyla ilgili proje ve kâğıtlardan oluşur.

#### **2.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanmasında Öğretmenin Rolü**

Öğretmen uygulamayı başlatmadan önce akademik işi, görevi, hedefleri kavram ve stratejileri, başarı için kriterleri, beklentileri açıklayarak grup çalışmasını ve amacını öğrencilere net bir şekilde ifade eder (Yıldız, 1999: 158). İşbirlikli faaliyetlerinde grup büyüklüğü ve üye sayısı öğretmenler tarafından belirlenir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarısı için grubun büyüklüğü önemlidir. Öğrenme grubundaki üye sayısını belirlenirken zaman faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer grup çalışmaları için zaman kısıtlı ise, küçük grupların oluşturulması daha faydalıdır (Saban, 2004: 202). Öğrenciler öğretmenler tarafından gruplara yerleştirilirler. Öğrencileri gruplara ayırmada en etkili yol, öğrencileri rastgele bir gruba yerleştirmektir. Öğretmenler sınıftaki öğrenci gruplarını birbirlerini engellemeden sürdürebilmelerini sağlayacak şekilde sınıfları düzenlerler (Saban, 2004: 202).

#### **2.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yararları**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğretimde kullanılmasının olumlu yönleri şu şekilde sıralanabilir (Kemertaş, 2004: 167):

1. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırır.

2. İşbirlikli öğrenme, bir gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır.
3. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme-öğretme sırasında kendilerini yalnız ve soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller.
4. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.
5. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.
6. İşbirlikli öğrenme, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur.
7. Öğrenciler işbirliği yaparak gruplarında geçirdikleri yaşantılar sayesinde beceriler kazanırlar, hayata hazırlanırlar.
8. İşbirliği yaparak öğrenme, öğrencilerin derse katılımlarını sağlar.
9. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar.
10. Bu teknik aynı zamanda öğretimi bireyselleştirmektedir.
11. Bu öğrenmede öğretim maliyeti düşüktür.

## **2.6. İşbirliğini Engelleyen Durumlar**

Grup çalışması sırasında gerçek işbirliğinin sağlanmasının önündeki en büyük engel “hazıra konma etkisi” diye bilinen durumdur. Genellikle gruba verilen sorumluluk bir ya da birkaç kişi tarafından yerine getirilir. Yani grup üyelerinden her biri işin kendi payına düşen kısmını yapmaz ya da ürüne eşit katkıda bulunmaz. Buna karşılık hak etmediği halde grup başarısına ortak olur. “Hazıra konma etkisine” bağlı olarak ortaya çıkan bir durum ise gruptaki bazı üyelerin hazıra konacağını fark eden üyelerin bunu önlemek için çabalarını azaltmalarıdır. Bu etkiye “sömürülme etkisi” diyebiliriz. Bazı gruplarda ise “zenginin daha zenginleşmesi” adı verilen etki gözlenir. Bu etki durumu daha iyi olan öğrencilerin liderlik v.b. rolleri üstlenerek yapılan işten daha fazla yarar sağladığı durumlarda ortaya çıkar. Böylece iyi bilen daha çok öğrenirken, bilgisi az olanın durumu daha da kötüleşir (Büyükkaragöz, 1997: 101).

İşbirliği açısından sakıncalı olabilecek bir diğer durum da “sorumluluğun karışması” olarak adlandırılır. Sorumluluğun karışması bir grupta daha iyi durumda olan öğrencilerin, daha kötü durumda olan öğrencilerin öneri ve açıklamalarına değer

vermemesi ve onları görmezden gelmesi durumudur. Bunlara ek olarak işlevsel olmayan işbölümü, otoriteye gereksiz bağlılık gibi etkenler işbirliğinin gerçekleştirilmesini engelleyebilir (Büyükkaragöz, 1997: 102).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Açıkgöz (1990) tarafından “İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya 1989-1990 güz döneminde Malatya Gazi İlkokuluna devam etmekte olan 5. sınıf öğrencileri arasından seçilen 80 denek katılmıştır. Araştırma bulgularına göre yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazanılmasında ve hatırd 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 yapılmadan 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. Yapılandırılmış işbirliği grubu, yapılandırılmamış işbirliğine göre ve geleneksel bütün sınıf öğretimi, grupla yarışma yapılandırılmamış işbirliğine göre hatırd tutma düzeyi açısından daha etkilidir.

Reid (1992) tarafından “7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısında, Grup İçi Yarışma ile Birlikte İşbirlikli Öğrenmenin Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada, 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 sosyoekonomik durumda bir mahallede bulunan bir ilkokuldan seçilmişlerdir. 1991 ve 1992 yılı baharında yapılan Iowa temel yetenekler testindeki matematik bölümündeki puanlar iki grubunda matematik başarısının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi öğretim öncesi, gruplarda hiçbir farkın olmadığını fakat işbirlikli öğrenme gruplarının

son testte önemli ölçüde yüksek aldıklarını göstermiştir. Bu bulgular benzer çalışmaların sonuçlarını doğrulamıştır. Araştırma bulguları işbirlikli öğrenme stratejilerinin matematik başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Açıkgöz (1993) tarafından “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı işbirliğine dayalı öğrenme birlikte öğrenim tekniği ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin öğrenme ve hatırda tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerine etkilerini incelemektir. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin hatırda tutma düzeyleri üzerinde olumsuz etkisi gözlenmemiştir. Yani işbirliği kalıcı öğrenmelere yol açmıştır.

Nichols (1996) tarafından “İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısına ve Lise Geometri Dersinde Motivasyona Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, lise geometri dersinde öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerine işbirlikli grup öğretimi oluşturmanın etkileri incelenmiştir. 80 öğrenci rastgele deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Iowa temel yetenekler 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.

Gömlüksüz ve Tümkaya (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 tekniklerinden yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre yeniden



uyarlanmış birleştirme tekniğinin, kavrama düzeyindeki davranışları geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür. Bilgi düzeyi ve tüm test puanları açısından öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği değişik uyarlamalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

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.

Öner (1999) tarafından "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi" adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, 1997-1998 eğitim yılının ikinci yarısında Adana İli Seyhan İlçesi İsmet İnönü İlköğretim Okulu'nda okuyan toplam 108 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulguları akademik başarı açısından, kubaşık öğrenmenin, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu, eleştirel düşünme tutum puanları açısından iki yöntem arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Özkan (1999) tarafından "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru Cevap Yöntemlerinin Etkilerinin Karşılaştırılması" adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden yeniden birleştirme adı verilen teknik uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde, öğrenci başarısı açısından geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız (1999) tarafından "İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi"

adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocuklarının temel matematik gelişimini arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Oral (2000) tarafından “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme ile Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin birleştirme II tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin ünite sonundaki erişim düzeyleri, öğrenilenlerin kalıcılığı, öğrencilerin öğretim sürecindeki tutumları üzerinde, küme çalışması etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Özder (2000) tarafından “Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre düşük yetenekli öğrencilerin toplam öğrenme düzeyinde, işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme lehine anlamlı bir fark olduğu, işbirlikli öğrenme, işbirlikli tam öğrenme ile geleneksel yöntemin uygulandığı gruplar arasında üst, orta düşük yetenekli öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Nakiboğlu (2001) tarafından “Maddenin Yapı Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, deneme modeli kullanılarak işbirlikli öğrenme yöntemi, soru-cevap yöntemi, grup ve sınıf tartışması yöntemlerinin kullanılmasının, öğrenci başarısına bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenmenin anlamlı öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin yorum yapma yeteneklerinin gelişmesi ve kavram yanlışlarını azalmasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Çetin (2002) tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişim 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 saptanmıştır.

Günay (2002) tarafından “Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme II tekniği uygulanmıştır. Bilgi toplama aracı olarak yirmi beş sorudan meydana gelen test kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci başarısını artırma ve öğrendiklerini hatırlama konusunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Gürol ve Atıcı (2002) tarafından “Bilgisayar Destekli Asenkron İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi’nde okuyan 74 öğrenci üzerine uygulanan araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniği esas alınmıştır. Araştırma bulguları ön test ve son test puanlarına göre geleneksel yöntem ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin her ikisinin de etkili olduğunu, son test puanlarının ortalamalarına göre ise işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Katılmış (2002) tarafından “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenen çocukların başarısı üzerinde anne ve babalarının eğitim durumlarının, ailelerin gelir seviyelerinin bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenen çocukların başarısı ile anne ve babaların eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Onur (2003) tarafından “İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi (Vali Tevfik Gür Örneği)” adlı bir araştırma 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 yönteminin bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarındaki öğrenci başarısını arttırdığı, son test puanlarına göre işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür. Bilişsel alnın bilgi ve kavrama basamağındaki amaçlara ulaşmada işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu saptanmıştır. Testin tümü için amaçlara ulaşmada işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemden 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. Çalışma 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. Araştırmada 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 Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, işbirlikli öğrenme yönteminin,

öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretimi dersindeki performanslarında ve Fen Bilgisi Dersine karşı tutumlarında geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetin, öğrencilerin Fen Bilgisine karşı tutumları ve Fen Bilgisi Öğretimi I dersindeki başarıları arasında bir farka neden olmadığı görülmüştür.

Açıkgöz ve Güngör (2005) tarafından “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan, Selçuk ve Erol (2005) tarafından “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuar Başarı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin fizik laboratuar başarıları ile geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin fizik laboratuar başarıları arasında, işbirlikli öğrenme grubunun lehine olmak üzere anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İşbirlikli gruplarda çalışan öğrenciler ile geleneksel gruplarda çalışan öğrencilerin fizik laboratuarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Hevedanlı ve Akbayın (2005) tarafından “Biyoloji Öğretiminde Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri Üzerine Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada birleştirme II tekniğinin esas alındığı işbirlikli öğrenme yöntemi, tam öğrenme yöntemine dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarılarını gösteren son test puanları ve ünite sonundaki erişim düzeyleri ile öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde ise sadece “öğretmen tutumu” alt boyutu

açısından geleneksel öğretim yöntemine göre daha olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca başarı-tutum ilişkisi açısından sadece deneysel yöntemin uygulandığı grupta pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gezer, Gencer, Köse ve Çekbaş (2005) tarafından “Kavram Haritalama ve İşbirlikçi Öğrenme Yöntemlerinin Başarıya Etkisi: Hücrelerde Madde Alışverişi Örneği” adlı bir araştırma yapılmıştır. Uygulamada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme II uygulanmıştır. Bu araştırma bulgularına göre “Hücrede Madde Alışverişi” konusunda kavram haritalama yönteminin işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemine göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenme yöntemi ve kavram haritalama yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Özkan (2005) tarafından “İşbirliğine dayalı Modüler Öğretim Yöntemlerinin Birlikte Uygulanmasının Geleneksel Sınıf Düzenine Etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı geleneksel okulda işbirliğine dayalı öğrenme ve modüler öğretimle birlikte öğretim yapılması durumunda bu yöntemlerden daha etkili bir şekilde yararlanabilmek için sınıf düzeni, zamanlama, değerlendirme ve öğretmen yönünden ne gibi özel önlemlere gerek olduğunu belirtmektir. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme ve modüler öğretim yaklaşımlarıyla öğretim yapıldığında sınıf düzeni, zamanlama ve değerlendirme ve öğretmen rolleri açısından yeni düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur.

Açıkgöz (2006b) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada kontrol grubu ön test son test deney deseni uygulanmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında okumanın gelişmeye etkileri alt boyutunda anlamlı fark oluşturmazken, okumanın duyuşsal etkileri,

okumayla ilgili genel görüşler alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır.

Demircisöz ve Kocabaş (2006) tarafından “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma ile çoklu zeka kuramına dayalı birlikte öğrenme ve ezginin ritminden yola çıkarak müzikte erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre çoklu zeka kuramına dayalı birlikte öğrenme tekniği, işbirlikli öğretme tekniklerinden birlikte öğrenme ve geleneksel öğretme tekniklerinden ezginin ritminden yola çıkarak öğretimi tekniklerine göre öğrencilerin ritmik başarılarında anlamlı derecede etkilidir. Grupların erişimi düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Çoklu zeka kuramına dayalı birlikte öğrenme tekniği ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ezgini ritminden yola çıkarak öğretimi tekniği arasında öğrencinin ritmik başarıyı hatırdaki tutma düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Çoklu zeka kuramına dayalı birlikte öğrenme tekniği ile müzik dersinde öğrenilenlerin, geleneksel öğretime göre işlenen derste öğrenilenlerden daha kalıcı olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi ilgi olarak literatürde daha çok deneysel çalışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda çeşitli işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısına etkisi geleneksel yöntemle veya diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Genel olarak işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeyleri, tutumları ve akademik başarıları üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Buna göre araştırma “ön test-son test gruplu” deneme modeline uygunluk göstermektedir.

“Ön test-son test gruplu” deneme modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2004: 97). Araştırma modelinin sembollerle ifadesi aşağıda verilmiştir (Balcı, 2004: 213; Büyüköztürk, 2004: 21; Karasar, 2004: 94).

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

Araştırma modelinde kullanılan simgelerin anlamı şöyledir;

G1: Deney grubu,

G2: Kontrol grubu,

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık,

X: Bağımsız Değişken (denel işlem),

O1, O3: Deney öncesi ölçme (ön test),

O2, O4: Deney sonrası ölçme (son test).



### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Mehmetçik İlköğretim Okulu 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise deney ve kontrol grubu oluşturmak üzere 50 öğrenci seçilmiştir. Her bir gruptaki öğrenci sayısı 25'tir.

**Çizelge 1: Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

<b>Deney ve Kontrol Grupları</b>		
Cinsiyet	7/A (Deney)	7/B (Kontrol)
Kız	10	12
Erkek	15	13
Toplam	25	25

#### 3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken belirli kriterler göz önüne alınmıştır. Bu kriterler:

- Öğrencilerin ön test puanları
- 6. sınıf genel not ortalamaları
- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları
- 7. sınıf 1. yarıyıl Sosyal Bilgiler dersi not ortalamalarıdır.

Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol grupları oluştururken yansızlığı sağlamak için, belirtilen kriterlerle ilgili veriler toplanıp değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ön test puanları, 6. sınıf genel not ortalamaları, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları, 7. sınıf 1. yarıyıl Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları ile ilgili veriler kümeleme analizi tekniği ile SPSS istatistik programında değerlendirilmiştir. Benzer özellik taşıyan kümelerin aynı gruplara atanması esasına dayalı olan k- ortalama tekniğine göre 2'li atama yapılmıştır.

**Çizelge 2: Katılımcıların 6. Sınıf Genel Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Yansızlık Kriteri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
6.sınıf Genel Not Ortalamaları	Deney	25	3,92	0,643	48	-0,793	0,432
	Kontrol	25	4,04	0,480			

p>0,05

Gruplara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, öğrencilerin 6. sınıf genel not ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=-0,793; p=0,432). Çizelge incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmüştür. Deney grubunun aritmetik ortalaması 3,92 iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 4,04 olarak belirlenmiştir. Buna göre grupların altıncı sınıf genel not ortalamaları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

**Çizelge 3: Katılımcıların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Yansızlık Kriteri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Not Ortalamaları	Deney	25	3,32	1,108	48	0,267	0,791
	Kontrol	25	3,24	1,012			

p>0,05

Bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplara ait rakamlar incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t=0,267; p=0,791) Deney grubunun aritmetik ortalaması 3.32 iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 3,24 olarak bulunmuştur. Buna göre grupların 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

**Çizelge 4: Katılımcıların 7. Sınıf 1. Yarıyıl Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Yansızlık Kriteri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
7.Sınıf 1. Dönem Sosyal Bilgiler Not Ortalamaları	Deney	25	4,16	0,746	48	0,573	0,569
	Kontrol	25	4,04	0,735			

p>0,05

Gruplara ait rakamlar incelendiğinde, öğrencilerin 7. sınıf 1. yarıyıl Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=0,573; p=0,569). Deney grubunun aritmetik ortalaması 4,16 iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 4,04 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre grupların 7. sınıf 1. yarıyıl not ortalamaları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

**Çizelge 5: Katılımcıların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Yansızlık Kriteri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Ön Test	Deney	25	40,68	13,344	48	0,772	0,444
	Kontrol	25	37,76	13,411			

p>0,05

Gruplara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, öğrencilerin ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=0,772; p=0,444). Deney grubuna ait ön test puanlarının aritmetik ortalaması 40,68 iken, kontrol grubuna ait ön test puanlarının aritmetik ortalaması 37,76 çıkmıştır. Grupların ön test puanları açısından yansız bir şekilde oluşturulduğu saptanmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması ve çözümünde aşamasında aşağıda belirtilen süreç takip edilmiştir.

### 3.3.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada yurt içinde ve dışında yayınlanmış yazılı kaynaklar ve başarı testi (Ek-6) olmak üzere iki tür veri kaynağından yararlanılmıştır. Yurt içinde ve dışında ulaşılabilen yazılı kaynaklar çalışmanın teorik kısmını oluşturmuştur. Başarı testi hazırlanmadan önce araştırmanın yapılacağı ünite de gerçekteştirilmesi istenen hedef ve davranışlar, milli eğitim programından yararlanılarak belirlenmiştir. Test maddeleri belirlenen ünite ile ilgili kitaplar, dergiler, test kitapları incelenerek hazırlanmış, Sosyal Bilgiler dersini veren öğretmenler ve uzman görüşlerine başvurularak maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Hazırlanan test maddeleri, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için Mehmetçik İlköğretim Okulu, Koç İlköğretim Okulu ve Bahçelievler İlköğretim Okulları'nın 8'nci sınıflarında eğitim gören, daha önce bu üniteyi işlemiş 178 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri neticesinde testten 10 tane soru çıkarılmış toplam 40 tane soru kalmıştır. Bazı sorular testten çıkarılmasına rağmen testin kapsam geçerliliği bu durumdan etkilenmemiştir. Başarı testinin madde analizleri yapılmış her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Çizelge 6'da başarı testi sorularına ait analiz sonuçları görölmektedir.

Çizelge 6: Başarı Testi Sorularına Ait Analiz Sonuçları

Madde No	pj	pq	rjx
1	.74	.19	.35
2	.63	.23	.44
3	.55	.25	.39
4	.35	.23	.25
5	.55	.25	.35
6	.71	.21	.42
7	.60	.24	.43
8	.88	.11	.30
9	.56	.25	.36
10	.74	.25	.36
11	.44	.25	.50
12	.34	.22	.35
13	.59	.24	.53
14	.65	.16	.42
15	.55	.25	.41
16	.61	.24	.51
17	.63	.23	.36
18	.67	.22	.32
19	.78	.17	.43
20	.77	.17	.45
21	.58	.24	.49
22	.31	.21	.40
23	.32	.21	.38
24	.33	.21	.38
25	.63	.23	.53
26	.60	.24	.38
27	.69	.21	.34
28	.68	.19	.33
29	.56	.25	.34
30	.40	.24	.38
31	.63	.23	.53
32	.42	.24	.34
33	.70	.24	.48
34	.84	.25	.27
35	.63	.23	.33
36	.30	.21	.34
37	.55	.25	.47
38	.74	.19	.54
39	.54	.24	.42
40	.82	.15	.30
<b>Toplam</b>		8.64	

Başarı testinin ortalama güçlüğü 0,58 olarak belirlenmiştir. Testin orta güçlükte olduğu söylenebilir. Testin tümünün aritmetik ortalaması 29,18; testin tümünün standart sapması 8,22 olarak bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi için KR20 formülü kullanılmıştır (Tekin, Tarihsiz: 64).

$$r_{20} = \frac{40}{40-1} = 1 - \frac{8,64}{67,549} = 0,87$$

Yapılan istatistiksel işlemler neticesinde testin güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak belirlenmiştir. Bu durumda testin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.2. Verilerin Çözümü

Araştırma boyunca yapılan istatistiksel işlemler standart sapma, kümeleme analizi, bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi, madde güçlük indisi, madde ayrıcalık indisi, KR20 güvenlik katsayısı, frekans olarak sıralanabilir. Belirtilen işlemler için SPSS paket programı kullanılmıştır.

### 3.4. Deneysel İşlem

Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler ders saati içerisinde ön testler uygulanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanışı aşağıda belirtildiği şekildedir.

Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinde birleştirme 1 tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanması sırasında sınıfta aşağıda belirtilen işlemler takip edilmiştir:

1. Araştırmaya başlamadan önce işbirlikli öğrenme ve birleştirme I tekniği hakkında öğrencilere açıklamalar yapılmış bilgiler verilmiştir. Uygulamanın 2 hafta süresince devam edeceği öğrencilere duyurulmuştur.

2. Öğrencilerin cinsiyetleri, Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları dikkate alınarak araştırmacı tarafından beşer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Grup üyelerinden üniteye yer alan kavramlardan seçilmesi şartıyla, gruplarına isim vermeleri istenmiştir.

3. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyeleri grup başkanlarını, yazıcılarını belirlemiştirlerdir

4. İki hafta süresince işlenecek olan “Osmanlı Kültür ve Medeniyeti” Ünitesi iki bölüme ayrılmış. Ayrıca her bir bölüm kendi içerisinde grup üyelerinin sayısı kadar alt başlıklara ayrılmıştır. Grup üyelerinden kendilerine verilen alt başlıkları aralarında paylaşımları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerden kendilerine düşen kısımları çalışmaları derse hazırlıklı olarak gelmeleri istenmiştir.

5. Sınıf ortamı öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.

6. Haftanın ikinci saatinde farklı gruplarda aynı konuyu alan öğrenciler uzman grupları adı verilen gruplarda bir araya gelerek, konularını birbirlerine anlatıp, sorular sorup tartışmışlardır.

7. Haftanın üçüncü saatinde ise öğrenciler uzman gruplarında birbirlerine anlatarak pekiştirdikleri konuları arkadaşlarına anlatmışlardır. Böylelikle grup üyeleri konunun sadece kendilerine düşen kısımlarını değil arkadaşları tarafından anlatılan kısımlarını da öğrenme imkânı bulmuşlardır.

8. Öğrenciler bireysel sınava tabi tutulmuşlar, bu sınavdan aldıkları puanların toplamıyla haftanın en başarılı grubu belirlenmiştir. Sıralanan aşamalar iki hafta boyunca deney grubuna uygulanmış ve deney grubundaki veriler elde edilmiştir.

9. Ön test olarak uygulanmış olan başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada kontrol grubuna öğretmenin etkili olduğu geleneksel yöntem uygulanmıştır. Geleneksel yöntemin uygulanışı sırasındaki aşağıdaki işlemler takip edilmiştir.

1. Dersin nasıl işleneceği öğrencilere anlatılmıştır.
2. Konu sınıf öğretmeni tarafından anlatılmış, öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulmuştur.
3. Ders sırasında öğrenciler konu ile ilgili sorularını öğretmene yöneltmişlerdir.
4. Ön test olarak uygulanmış olan başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve ilgili denenceler çerçevesinde yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Grupların Başarı Testinde, Bilgi Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 7: Grupların Başarı Testinde, Bilgi Basamağından Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Bilgi Son Test	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
	Deney	25	36,200	6,807	48	5,518*	0,000
	Kontrol	25	24,640	7,963			

\*p<0,05

Çizelge incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının bilgi basamağına ait son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=5,518; p=0,000). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bilgi basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında deney grubuna ( $\bar{X}=36,200$ ) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}=24,640$ ) uygulanan geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç Gömleksiz ve Onur (2003) tarafından yapılan araştırma ile desteklenmektedir.



#### 4.2. Grupların Başarı Testinde, Kavrama Basamağında Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 8: Grupların Başarı Testinde, Kavrama Basamağında Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Kavrama Son Test	Deney	25	22,560	5,546	48	2,177*	0,034
	Kontrol	25	18,840	6,498			

\*p<0,05

Gruplara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının kavrama basamağına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=2,177; p=0,034). Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, uygulama basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında deney grubuna ( $\bar{X}$ =22,560) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}$ =18,840) uygulanan geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Gömleksiz ve Onur (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

#### 4.3. Grupların Başarı Testinde, Uygulama Basamağında Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 9: Grupların Başarı Testinde, Uygulama Basamağında Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Uygulama Son Test	Deney	25	14,200	2,723	48	5,565*	0,000
	Kontrol	25	9,080	3,707			

\*p<0,05

Bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, uygulama basamağı düzeyinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=5,565; p=0,000). Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında

uygulama basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında, deney grubuna ( $\bar{X}=14,200$ ) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}= 9,080$ ) uygulanan geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

#### 4.4. Grupların Testin Tümünden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 10: Grupların Testin Tümünden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Toplam Son Test	Deney	25	73,760	11,170	48	5,903*	0,000
	Kontrol	25	52,920	13,668			

\*p<0,05

Bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların testin tümünden aldıkları son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=5,903; p=0,000). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubuna ( $\bar{X}=73,760$ ) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}= 52,920$ ) uygulanan geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Gürol & Atıcı, 2002; Hevedanlı & Akbayın, 2005; Gömleksiz & Onur, 2003).

#### 4.5. Grupların Başarı Testinde Bilgi Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 11: Grupların Başarı Testinde Bilgi Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney Grubu	Bilgi Ön Test	25	18,480	7,467	25	-13,214*	0,000
	Bilgi Son Test	25	36,200	6,807			
Kontrol Grubu	Bilgi Ön Test	25	18,240	6,293	25	-3,804*	0,001
	Bilgi Son Test	25	24,640	7,963			

\*p<0,05

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi basamağına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre gerek deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin gerekse kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin, bilgi basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak deney grubunun puanlarının daha yüksek oluşu işbirlikli öğrenme yönteminin bilgi basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.6. Grupların Başarı Testinde Kavrama Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 12: Grupların Başarı Testinde Kavrama Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney Grubu	Kavrama Ön Test	25	14,120	5,890	25	-6,038*	0,000
	Kavrama Son Test	25	22,560	6,546			
Kontrol Grubu	Kavrama Ön Test	25	11,960	6,649	25	-5,328*	0,000
	Kavrama Son Test	25	18,840	6,498			

\*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin kavrama basamağı düzeyinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin, kavrama basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ön test-son test aritmetik ortalamalarındaki farklılığın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.7. Grupların Başarı Testinde Uygulama Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çizelge 13: Grupların Başarı Testinde Uygulama Basamağından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney Grubu	Uygulama Ön Test	25	7,880	3,407	25	-8,581*	0,000
	Uygulama Son Test	25	14,200	2,723			
Kontrol Grubu	Uygulama Ön Test	25	7,560	5,510	25	-1,352	0,189
	Uygulama Son Test	25	9,080	3,77			

\*p<0,05

Çizelge 13'teki t testi sonuçları, deney grubunun uygulama basamağına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ( $t=8,581$ ;  $p=0,000$ ). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

#### 4.8. Grupların Başarı Testinde Testin Tümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 14: Grupların Başarı Testinde Testin Tümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi Sonuçları**

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Deney Grubu	Toplam Ön Test	25	40,680	13,343	25	-15,446*	0,000
	Toplam Son Test	25	73,760	11,170			
Kontrol Grubu	Toplam Ön Test	25	37,760	13,411	25	-6,432*	0,000
	Toplam Son Test	25	52,920	13,668			

\* $p<0,05$

Grupların başarı testinin tümünden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ön test-son test aritmetik ortalamalarındaki farklılığın daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gürol ve Atıcı (2002), Gömleksiz ve Onur (2003) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin ön test-son test puanlarına göre geleneksel yöntem ile işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin her ikisinin de etkili olduğunun belirlenmesi bu sonucu desteklemektedir.

#### 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağında Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Basamağında Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Bilgi Erişim	Deney	25	16,960	7,759	48	4,288*	0,000
	Kontrol	25	8,320	4,427			

p<0,05

Deney ve kontrol gruplarının bilgi basamağında aldıkları erişim puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde grupların, başarı testinin bilgi basamağında aldıkları ön test-son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t=4,288; p=0,000). Aritmetik ortalamalar göz önüne alındığında, deney grubuna ( $\bar{X}=16,960$ ) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}=8,320$ ) uygulanan geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.10. Grupların Kavrama Düzeyinde Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 16: Grupların Kavrama Düzeyinde Aldıkları Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Kavrama Erişim	Deney	25	9,400	5,568	48	1,043*	0,032
	Kontrol	25	7,800	5,276			

p<0,05

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda grupların, başarı testinin kavrama basamağında aldıkları ön test-son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. (t=1,043; p=0,032) Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında deney grubuna ( $\bar{X}=9,400$ ) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna uygulanan ( $\bar{X}=7,800$ ) geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gömleksiz ve Tümkaya'nın (1997) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

#### 4.11. Grupların Uygulama Düzeyinden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 17: Grupların Uygulama Düzeyinden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Uygulama Erişi	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
	Deney	25	4,480	2,600	48	3,127*	0,003
	Kontrol	25	3,840	3,325			

p<0,05

Grupların başarı testinin uygulama basamağından aldıkları ön test-son test eriş puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=3,127; p=0,003). Aritmetik ortalamalar göz önüne alındığında deney grubuna ( $\bar{X}$  = 4,480) işbirlikli öğrenme yönteminin kontrol grubuna ( $\bar{X}$  =3,840) uygulanan geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.12. Grupların Testin Tümünden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

**Çizelge 18: Grupların Testin Tümünden Aldıkları Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları:**

Toplam Erişi	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
	Deney	25	33,520	10,583	48	5,900*	0,000
	Kontrol	25	16,360	9,974			

p<0,05

Çizelge 18 incelendiğinde grupların başarı testinin tümünden aldıkları ön test-son test eriş puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (t=5,900; p=0,000). Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında öğrenci başarısı üzerinde, deney grubuna ( $\bar{X}$  =33,520) uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna ( $\bar{X}$  =16,360) uygulanan geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin eriş puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları, bu yöntemin etkililiğini ortaya koymaktadır (

Reid, 1992; Oral, 2000; Çetin, 2002; Gürol & Atıcı, 2002; Katılmış, 2002; Açıkgöz, 1993; Öner, 1999; Nichols, 1996; Özkan, 1999; Box & Little, 2003; Gömleksiz & Onur, 2003; Sezer & Tokcan, 2003; Günay, 2002; Bilgin & Geban, 2004; Çalışkan, Selçuk & Erol, 2005; Hevedanlı & Akbayın, 2005; Arslan, Bora & Samancı, 2006).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir ve bu sonuçlar ışığında öneriler getirilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

1. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin, bilgi basamağından aldıkları son test puanlarına göre, bilgi basamağındaki davranışların kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

2. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin kavrama basamağından aldıkları son test puanlarına göre kavrama basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

3. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarı testinin uygulama basamağından aldıkları son test puanlarına göre, uygulama basamağına ilişkin davranışların kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

4. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin tümünden aldıkları son test puanları açısından işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

5. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin bilgi basamağından aldıkları ön test-son test puanları açısından, bilgi basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında gerek deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin gerekse de kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin etkili olduğu saptanmıştır.

6. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin kavrama basamağından aldıkları ön test-son test puanları açısından kavrama basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme ile kontrol

grubuna uygulanan geleneksel öğrenme yöntemlerinin her ikisinin de etkili olduğu belirlenmiştir.

7. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin uygulama basamağından aldıkları ön test-son test puanları açısından uygulama basamağı düzeyindeki davranışların kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

8. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin tümünden aldıkları ön test-son test puanları açısından, gerek deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin gerekse de kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir.

9. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin bilgi basamağından aldıkları erişim puanları açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

10. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin kavrama düzeyinden aldıkları erişim puanları açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

11. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin uygulama düzeyinden aldıkları erişim puanları açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

12. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarı testinin tümünden aldıkları erişim puanları açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

## 5.2. Öneriler

1. Öğretmenler işbirlikli öğrenme yönteminin teknikleri hakkında bilgilendirilmelidir.

2. Okullarda işbirlikli öğrenme etkinliklerinin uygulanabileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

3. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulandıktan sonra öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin tutumları ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

4. İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak farklı derslere ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

5. Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan farklı tekniklerinin etkililiğinin incelendiği araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış araştırma raporu: Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1993, Eylül). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *1.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.187–201), Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. & Güngör, A. (2003). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006a). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006b). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12 (48): 481-502.
- Aktınok, H. & Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 21-29.
- Arslan, O., Bora, N. D. & Samancı, N. (2006). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin onuncu sınıf öğrencilerini sinir sistemi konusunu öğrenmelerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 1-9.

- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 9-18.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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 students. *Journal of Instructional Psychology*. www.findarticles.com. Adresinden 3 Ocak 2007 tarihinde temin edilmiştir.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları -öğretimde planlama ve uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta3.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"*. (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çalışkan, S., Selçuk, G. & Erol, M. (2005). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fizik laboratuvar başarı ve tutumu üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim*, 320: 23-29.
- Çetin, B. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel erişimi düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. & Bıyıklı, C. (2001 Haziran). Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi *X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde, Bolu. [www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc) Adresinden 21 Haziran 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Demirsöz, E. & Kocabaş, A. (2006 Nisan). Çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin müzikte erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.522-535), Ankara.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Edt Cemil Öztürk- Dursun Dilek). (4.Baskı). 16-46. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.

- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. (Edt Cemalettin Şahin). 32-41. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme. *Eğitimde yeni yönelimler* (Edt. Özcan Demirel). 91-107. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online E- Dergi*, 4. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>. Adresinden 21 Haziran 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. [www.egitim.aku.edu.tr/metod03.htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/metod03.htm). Adresinden 18 Haziran 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye’de ilköğretimin gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Gezer, K., Gencer, A., Köse S. & Çekbaş, Y. (2005 Eylül). Kavram haritalama ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin başarıya etkisi: hücrelerde madde alışverişi örneği. *XVI Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.908-912), Denizli.
- Gömlüksiz, 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), 42-50.
- Gömlüksiz, N. & Onur, E. (2003). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu örneği). *Milli Eğitim Dergisi*. 166, 183-200.

- Gömlüksiz, N. (2006). Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Edt. Mehmet Gürol). (4. Baskı). 93-121. Ankara: Akış Yayıncılık.
- Günay, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Gürol, M. & Atıcı, B. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 3-12.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri-Eğitim programları ve öğretim*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Hevedanlı, M. & Akbayın, H. (2005). Biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim*, 326, 38-46.
- Johnson, W. D. & Johnson, R. T. (1994). *An overview of cooperative learning*. Originally published in Thousand, J. Villa, A & Nevin, A. Creativty and collaborative learning. Baltimore: Brokes Pres. www. cooperation.org. Adresinden 24 Ağustos 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Johnson, W.D. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: teory and research*. Edina: İnteraction Boook Company. www. Co-operation.org Adresinden 11 Kasım 2006 tarihinde temin edilmiştir.



Johnson, W. D. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. *Cooperative learning theory and research*. (Edt. Shlomo Sharan). 22-37. New York: Greenwood Publishing.

Johnson, W.D. & Johnson, R. T. (1997). Cooperative learning and conflict resolution. [www. newhorizons.org](http://www.newhorizons.org) adresinden 5 Kasım 2006 tarihinde temin edilmiştir.

Johnson, W.D. & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. [www. Co-operation.org](http://www.Co-operation.org). Adresinden 11 Kasım 2006 tarihinde temin edilmiştir.

Kagan, S. (1982). Dimensions of cooperative classroom structures. *Learning to cooperate, cooperating to learn*. (Edt. Robert Slavin). 67-95. New York: Plenum Press.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katılmış, A. (2002). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22 (108), 38-41.

Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nakiboğlu, 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. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- NCSS. (1992). Vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. [www.socialstudies.org/positions/powerful](http://www.socialstudies.org/positions/powerful). Adresinden 22 Ekim 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Nichols, 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. [www.ingentococonnect.com](http://www.ingentococonnect.com). Adresinden 3 Ocak 2007 tarihinde temin edilmiştir.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 43-49.
- Öner, S. (1999). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: Pegem.

- Özder, H. (2000). Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 114-121.
- Özder, H. (2005). İşbirliğine dayalı modüler öğretim yöntemlerinin birlikte uygulanmasının geleneksel sınıf düzenine etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 101-112.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilimlere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, H. (1999). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru cevap yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler sosyal yaşama disiplinlerarası bir bakış. (Edt. Cemil Öztürk). (1. Baskı). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. 21-50, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Reid, J. (1992). The effect of cooperative learning with intergroup competition the math achievement of seventh grade students. www. eric.ed.gov. Adresinden 3 Ocak 2007 tarihinde temin edilmiştir.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci* (3. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulama*. (8. Baskı). Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Sezer, A. & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 227-242.
- Slavin, E. R. (1982). An introduction to cooperative learning research. *Learning to cooperate, cooperating to learn*. (Edt. Robert Slavin). 5-15. New York: Plenum Press.
- Smith, K. A. (1999). Inquiry- based collaborative learning, University of Minnesota. [www.nciia.org/proceed\\_01/Smith%20handouts.pdf](http://www.nciia.org/proceed_01/Smith%20handouts.pdf) Adresinden 07 Kasım 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003a). Öğretimde strateji yöntem ve teknikler. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Edt. Mehmet Gültekin). 73-89. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (2003b). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan belli başlı yöntem ve teknikler *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Edt. Mehmet Gültekin). 89-120. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Nobel Basımevi.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Tekin, H. (Tarihsiz). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Basın Yayın.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teoriler, teknikler*. (7. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem, teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuz, K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Meter Matbaası.
- Yıldız, B. (2002). *Türkiye’de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yıldız, V. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. *Eğitim ve Bilim*, 23(11), 42-50.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 155-163.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metod. *Milli Eğitim*, (150). yayim.meb.gov.tr Adresinden 17 Aralık 2006 tarihinde temin edilmiştir.
- Yılmaz, H. & Sünbül A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

**EK 1: KATILIMCILARI 6. SINIF GENEL NOT ORTALAMALARI**

<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>
1	4,08	1	3,41
2	4,50	2	4,08
3	2,91	3	4,00
4	4,00	4	3,83
5	4,66	5	4,16
6	4,41	6	4,50
7	3,83	7	4,66
8	3,00	8	3,16
9	4,91	9	4,91
10	2,93	10	4,66
11	4,25	11	3,66
12	4,25	12	3,91
13	4,33	13	3,58
14	2,93	14	4,41
15	3,25	15	4,66
16	3,91	16	3,66
17	3,50	17	4,50
18	4,50	18	3,58
19	3,33	19	4,25
20	3,91	20	3,66
21	4,75	21	3,91
22	2,91	22	3,33
23	4,00	23	4,50
24	4,58	24	3,75
25	4,25	25	4,33

**EK 2: KATILIMCILARIN 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ GENEL NOT  
ORTALAMALARI**

<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>
1	4,00	1	4,00
2	3,00	2	4,00
3	2,00	3	3,00
4	4,00	4	2,00
5	5,00	5	3,00
6	4,00	6	5,00
7	4,00	7	4,00
8	2,00	8	2,00
9	5,00	9	5,00
10	2,00	10	4,00
11	3,00	11	2,00
12	3,00	12	2,00
13	4,00	13	3,00
14	3,00	14	3,00
15	2,00	15	5,00
16	3,00	16	3,00
17	2,00	17	4,00
18	4,00	18	3,00
19	2,00	19	4,00
20	2,00	20	2,00
21	5,00	21	3,00
22	2,00	22	2,00
23	4,00	23	4,00
24	5,00	24	2,00
25	4,00	25	3,00

**EK 3: KATILIMCILARIN 7. SINIF 1. DÖNEM SOSYAL BİLGİLER DERSİ  
NOT ORTALAMALARI**

<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>
1	4,00	1	3,00
2	4,00	2	4,00
3	3,00	3	4,00
4	4,00	4	4,00
5	5,00	5	5,00
6	5,00	6	5,00
7	5,00	7	5,00
8	3,00	8	3,00
9	5,00	9	5,00
10	4,00	10	5,00
11	4,00	11	4,00
12	4,00	12	3,00
13	4,00	13	4,00
14	4,00	14	5,00
15	4,00	15	5,00
16	4,00	16	4,00
17	4,00	17	4,00
18	4,00	18	3,00
19	4,00	19	4,00
20	5,00	20	3,00
21	5,00	21	4,00
22	2,00	22	3,00
23	4,00	23	4,00
24	5,00	24	4,00
25	5,00	25	4,00



**EK 4: KATILIMCILARIN ÖNTEST PUANLARI**

<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>
1	46,00	1	46,00
2	38,00	2	18,00
3	38,00	3	40,00
4	38,00	4	36,00
5	71,00	5	38,00
6	76,00	6	31,00
7	41,00	7	56,00
8	23,00	8	33,00
9	45,00	9	78,00
10	38,00	10	46,00
11	40,00	11	49,00
12	46,00	12	23,00
13	50,00	13	31,00
14	31,00	14	38,00
15	22,00	15	56,00
16	36,00	16	38,00
17	33,00	17	31,00
18	29,00	18	28,00
19	18,00	19	23,00
20	29,00	20	31,00
21	48,00	21	33,00
22	41,00	22	31,00
23	38,00	23	28,00
24	48,00	24	26,00
25	54,00	25	56,00

**EK 5: KATILIMCILARIN SONTEST PUANLARI**

<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puan</b>
1	78,00	1	41,00
2	61,00	2	56,00
3	80,00	3	49,00
4	83,00	4	53,00
5	93,00	5	56,00
6	88,00	6	43,00
7	77,00	7	66,00
8	48,00	8	28,00
9	89,00	9	85,00
10	63,00	10	63,00
11	76,00	11	61,00
12	86,00	12	53,00
13	65,00	13	26,00
14	67,00	14	51,00
15	74,00	15	71,00
16	58,00	16	49,00
17	78,00	17	66,00
18	70,00	18	58,00
19	55,00	19	38,00
20	81,00	20	48,00
21	70,00	21	66,00
22	73,00	22	53,00
23	70,00	23	49,00
24	78,00	24	32,00
25	83,00	25	62,00

**EK 6: BAŞARI TESTİ****SOSYAL BİLGİLER 7****OSMANLI KÜLTÜR VE MEDENİYETİ ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ****AÇIKLAMA:**

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda 40 tane test sorusu verilmiştir. Sorulardan her biri dört seçeneklidir. Bu dört senek içinde sadece bir tanesi doğrudur. Doğru kabul ettiğiniz seçeneklerden sadece birini cevap kağıdı üzerine işaretleyiniz.

Soruları yanıtlamadan önce adınızı, soyadınızı ve okul numaranızı yazmayı unutmayınız.

Sınav süresi 45 dakikadır.

Başarılar dilerim

**Arş. Gör. Ümmühan ÖNER**

**ÖĞRENCİNİN**

<b>Adı</b>	:	<b>9/ 05 / 2006</b>
<b>Soyadı</b>	:	
<b>Sınıf/ Şube</b>	:	
<b>Numara</b>	:	

**1.**Osmanlı Devleti'nde fermanlara ve yabancı devlet hükümdarlarına gönderilecek mektuplara padişahın tuğrasını çeken görevli aşağıdakilerden hangisidir?

A) Defterdar B) Kazasker C)Nişancı D)Sadrazam,

**2.**Osmanlı Devleti'nde adalet işlerini yürüten, kadı ve müderrislerin atanmasından sorumlu olan görevli aşağıdakilerden hangisidir?

A) Beylerbeyi B)Kazasker C) Sancakbeyi D)Subaşı

**3.**Aşağıdakilerden hangisi Defterdar'ın görevlerinden biridir?

A) Alınan kararlarla ilgili fetva vermek  
B) Divana başkanlık etmek  
C) Devletin mali işlerine bakmak  
D) Kadı ve müderrisleri atamak

**4.**Osmanlı Devleti'nde Divana, hangi padişah döneminden itibaren Sadrazam başkanlık etmiştir?

A) II. Beyazıt B) II. Mehmet C) I. Selim D) I. Murat

**5.**Aşağıda verilenlerden hangisi Osmanlı Devleti'nde taht kavgalarını engellemeye yönelik bir uygulamadır?

A) Şehzadelerin sancağa gönderilmesi uygulamasına son verilmesi  
B) Divana sadrazamın başkanlık etmesi  
C) Padişahların orduları başında sefere çıkmaları  
D) İltizam sistemin uygulanması

6.Osmanlı Devleti'nde devşirme yoluyla toplanan çocukların devlet memuru olmak üzere yetiştirildikleri okul aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Medrese                      B)Lonca                      C)Enderun                      D)Sıbyan Mektebi

7.Osmanlı Devleti'nde ticaret ve tarımla uğraşan Müslüman ve Müslüman olmayan halka verilen isim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Azınlık                      B)Askeri                      C) Ulema                      D)Reaya

8.Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi padişahın hizmetinde ve kamu yönetiminde görevli olan askeri sınıf içerisinde **ver almaz**?

- A)Vezir                      B)Kazasker                      C) Reaya                      D) Nişancı

9.Osmanlı Devlet teşkilatı içerisinde, aşağıdakilerden hangisi Anadolu Selçuklu Devletlerindeki teşkilat örnek alınarak oluşturulmuştur?

- A)Nizam-ı Cedit                      B)Lonca  
D)Sekban-ı Cedit                      C)İrad-ı Cedit

10. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Taşra yönetiminde en büyük idari birimdir?

- A)Eyalet                      B)Sancak                      C) Zeamet                      D)Ocaklık

11.Aşağıdakilerden hangisi II. Mahmut döneminde yapılan değişikliklerden biridir?

- A)Tanzimat Fermanının ilanı  
B)Ayan Meclisinin açılması  
C)Nazırlıkların kurulması  
D)Islahat Fermanının ilanı

12.Osmanlı Devleti'nde “şehzadelerin sancağa gönderilmesi” uygulamasına hangi padişah tarafından son verildi?

- A) I.Ahmet                      B) III. Selim  
C) I.Murat                      D) II. Mehmet

13.Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi sınırların genişlemesinin bir sonucu olarak gösterilebilir?

- A) Kapitulasyonların yaygınlaşması  
B)Padişahın yetkilerinin kısıtlanması  
C) Beylerbeyliği sayısının artması  
D)Köylerden şehirlere göçün yaygınlaşması

14.Osmanlı Devleti daha önce Türk İslam Devletlerinde uygulanan devlet hükümdar ailesinin ortak malıdır anlayışını benimsememiş devlet tek merkezden yönetilmiştir. Bu uygulama ile hedeflenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Halkın yönetime katılmasını sağlamak  
B) Devletin parçalanmasını önlemek  
C) Vergi gelirlerini arttırmak  
D) Padişahın yetkilerini kısıtlamak

15.Osmanlı Devletinde 16 yüzyıldan itibaren şehzadelerin sancaklara gönderilmesi uygulamasına son verilerek, yerine kafes usulü getirildi.

Aşağıdakilerden hangisi bu uygulamanın sonucudur?

- A) Şehzadelerin devlet yönetimi konusunda deneyimsiz kalmaları
- B) İç isyanların ülke geneline yayılması
- C)Sadrazam değişikliklerinin sıklaşması
- D)Yönetim şeklinin değişmesi

16.Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı maliyesinin gelir kaynaklarından biri **değildir**?

- A) Cizye
- B)Haraç
- C) Öşür
- D)Ulufe

17.Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde geliri doğrudan doğruya devlet hazinesine aktarılan topraklardır?

- A) Mukataa
- B)Ocaklık
- C)Yurtluk
- D) Vakıf

18.Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı ekonomisini olumsuz yönde etkilemiştir?

- A) Rönesans
- B)Coğrafi Keşifler
- C)Reform
- D)Yüzyıl Savaşları

19.Osmanlı Devleti'nde devlete ait topraklar has, zeamet ve tımar olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Has, gelirleri vezir-i azam, vezir, nişancı gibi yüksek devlet görevlilerine verilen topraklardı. Zeamet, gelirleri kadı ve subaşı gibi görevlilere verilen topraklardı. Tımar genellikle savaşta yararlılık gösteren askerlere, kale muhafızlarına verilir.

Bu durumdan hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Toprakların dağılımı görevlilerin rütbelerine uygun olarak yapılmıştır
- B) Hazineye verilen vergi miktarı artırılmıştır.
- C) Toprağın mülkiyeti gelirini alan devlet memuruna aittir
- D) Merkezi otorite zayıflamıştır

20.Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılda toprak yönetimi konusunda önemli değişiklikler meydana geldi. Kabul edilen Arazi Kanunnamesi ile bir toprağı uzun süre kullananlar toprağın sahibi sayıldı.

Bu durum aşağıdakilerden hangisini gösterir?

- A)Özel mülkiyet anlayışının benimsendiğini
- B)Toplanan vergi miktarının arttığını
- C)İç karışıklıklarının çıktığını
- D)Egemenlik anlayışının değiştiğini

21.Osmanlı Devletinde toprağını üç yıl üst üste boş bırakan köylüden alınan vergi aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Ağnam
- B)Çiftbozan
- C)Haraç
- D)Öşür

22.Osmanlı Devletinde ilk medrese hangi padişah zamanında açılmıştır?

- A) I.Murat
- B) II. Mehmet
- C) Osman Bey
- D)Orhan Bey

23.Osmanlı Devleti'nde halka mesleki eğitim veren kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Enderun
- B)Medrese
- C)Lonca
- D)Rüştiye

24.Osmanlı devletinde batılı tarzda eğitim veren kurumlar, mahalle mektepleri ve medreseler varlıklarını bir arada devam ettirmekteydiler.

Bu durumun aşağıdakilerden hangisine neden olduğu söylenebilir?

- A)İlköğretimin zorunlu hale getirilmesine
- B)Kültürel çatışmaların sona ermesine
- C)Bilimsel gelişmelerin hız kazanmasına
- D)Farklı dünya görüşüne sahip kişilerin yetişmesine

25.Osmanlı Devletinde III. Selim döneminde batı örnek alınarak kurulan ordu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Asakir-i Mansure-i Muhammediye
- B) Nizam-ı Cedid
- C)Yeniçeri Ocağı
- D)Humbaracı Ocağı

26.Osmanlı ordusunu batılı devletlerin ordularıyla mücadele edebilecek hale getirebilmek için askeri amaçlı kurumlar oluşturulmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu kurumlardan biri **değildir**?

- A)Akıncılar
- B) Eşkinici Ocağı
- C)Nizam-ı Cedit
- D)Sekban-ı Cedit

27.Osmanlı Devleti'nde 18 yüzyıldan itibaren ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için askeri okullar açıldı?

Aşağıdakilerden hangisi bu amaçla açılan okullardan biri **değildir**?

- A)Deniz Mühendishanesi
- B)Kara Mühendishanesi
- C)Tıbbiye ve Harbiye Okulları
- D)Nizam-ı Cedit

28.Osmanlı Devleti'nde görevleri padişahı korumak olan, devletten maaş alan askeri sınıf aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Eyalet askerleri
- B)Kapıkulu Askerleri
- C)Leventler
- D)Yardımcı Kuvvetler

29.Osmanlı Devleti'nde savaşlarda önden giderek ordunun güvenliğini sağlayan sefere çıkmadıkları zaman da sınırları koruyan askeri sınıf aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Akıncılar
- B)Leventler
- C)Topçular
- D) Yeniçeriler

30.Osmanlı ordusu kapıkulu askerleri, eyalet askerleri ve yardımcı kuvvetlerden oluşuyordu

Aşağıdakilerden hangisi eyalet askerleri sınıfına **dâhil değildir**?

- A) Akıncılar
- B)Azaplar
- C)Tımarlı Sipahiler
- D)Yeniçeriler

31.Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde 17 ve 19. yüzyıllarda yapılan ıslahatlarda askeri alana ağırlık verilmesinin sebebi olarak **gösterilemez**?

- A)Yeniçeri ocağının bozulması
- B)Savaşların yenilgiyle sonuçlanması
- C)Devletin dağılma tehlikesiyle karşı karşıya olması
- D)Padişahların deneyimsiz olması

**32.** Osmanlı Devleti'nde Divan Bakanlar Kurulu gibi hareket etmekteydi, buna göre Divanın öncelikli görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yargı                      B) Yasama                      C) Yürütme                      D) Eğitim

**33.** Tanzimat Fermanı'nın aşağıdaki maddelerinden hangisi özel mülkiyet haklarını korumaya yöneliktir?

- A) Kimse yargılanmadan cezalandırılmayacak  
B) Herkes kendi malına ve mülküne sahip olacak  
C) Vergiler herkesin gelirine göre alınacak  
D) Askerlik vatan görevi haline getirilecek

**34.** Osmanlı Devleti'nde Divan üyesi olan Defterdar devleti adına para toplama, bu parayı devlet adına harcama gibi işleri yürütmekteydi. Defterdar'ın günümüzde Bakanlar Kurulu'ndaki karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?  
A Maliye Bakanı    B) Milli Eğitim Bakanı C) İç İşleri Bakanı    D) Sağlık Bakanı

**35.** III. Selim döneminde yurt dışından mal alımına sınırlama getirildi. Yerli malların kullanılması desteklendi.

Bu değişikliklerden Osmanlı Devleti'nin ticari ve ekonomik hayatı ile ilgili aşağıdakilerden hangisini gösterir?

- A) İç piyasada yabancılardan etkili olduğunu  
B) Herkesin gelirine göre vergi verdiğini  
C) Osmanlı'nın önemli ticaret yollarına sahip olduğunu  
D) Gelir dağılımındaki adaletsizliklerin giderildiğini

**36.** Osmanlı Devleti'nde Padişah olma hakkının sadece Osmanlı hanedanına ait olması, padişahın mutlak otorite sahibi olması

Aşağıdakilerden hangisi ile ilgili anlayışları ortaya koymaktadır?

- A) Eğitim sistemi    B) Kişi hakları    C) Yönetim    D) Özel Mülkiyet

**37.** Osmanlı toplum yapısının farklı toplumlardan oluştuğu düşünülürse aşağıdakilerden hangisinin gelişmesi Osmanlı Devleti'nin bütünlüğü açısından olumsuz olarak değerlendirilir?

- A) Hukuk Sisteminin  
B) Dış Ticaretin  
C) Merkezi Otoritenin  
D) Milliyetçilik Fikrinin

**38.** Osmanlı Devleti'nde kitaplar hattatlar tarafından çoğaltılırdı. Hattatlığın yaygın bir meslek haline gelmesi, Osmanlılarda aşağıdakilerden hangisinin kullanımını geciktirdi?

- A) Kağıt    B) Kitap    C) Matbaa    D) Arap alfabesi

**39.** II. Mahmut döneminde devlet ilerinin görüşüldüğü kurum olan divan kaldırılarak, bu görevi üstlenecek Bakanlıklar oluşturuldu. Sadrazamlık makamının adı Başvekâlet olarak değiştirildi.

II.Mahmut dönemindeki bu düzenlemeler, Osmanlı Devleti'nde aşağıdaki alanlardan hangisinde yapılan yeniliklere örnek oluşturur?

- A)Merkez yönetimi
- B)Mali sistem
- C)Hukuk Sistemi
- D)Taşra yönetimi

**40.** I. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte Osmanlı halkı yönetimde söz sahibi olmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumu daha çok destekler?

- A)Bakanlıkların kurulması
- B)Divana sadrazamın başkanlık etmesi
- C)Meclis-i Ayan üyelerinin padişah tarafından seçilmesi
- D)Meclis-i Mebusan üyelerinin halk tarafından seçilmesi



## **ÖZGEÇMİŞ**

Ümmühan ÖNER 07.06.1983 tarihinde Elazığ'da dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nden 2003 yılında mezun oldu. 2004 yılında Ortaöğretim Sosyal Alanlar, Tarih Öğretmenliği Programını bitirdi. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2004 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı, halen bu görevi sürdürmektedir.