

145221

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE  
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME, ÖĞRENME STİLLERİ,  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYET İLİŞKİLERİ**

**Meltem Gökdağ**

**Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü  
DOKTORA TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.**

**İzmir**

**2004**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE  
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME, ÖĞRENME STİLLERİ,  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYET İLİŞKİLERİ**

**Meltem Gökdağ**

**Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman  
Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgoz**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü  
DOKTORA TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.**

**İzmir**

**2004**

Doktora tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19/07/2003

Meltem GOKDAĞ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼' ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....

Anabilim Dalı Eğit. Prog. ve at. Bilim dalında Y¼KSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİ

olarak kabul edilmiştir.

¼ye Prof. Dr. Kamile Da. Acıkdaz.....

Adı Soyadı (Danışman) /Bartın

Başkan Yrd. Doc. Dr. Nesibe Yıldız.....

Adı Soyadı

¼ye Yrd. Doc. Dr. Y¼cel Kabapınar.....

Adı Soyadı

¼ye Yrd. Doc. Yusuf Altunay.....

Adı Soyadı

¼ye Yrd. Doc. Dr. Halim Akp¼l.....

Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27/10/2004

Sedef G¼d¼ner  
Prof. Dr. Sedef G¼d¼ner  
Enstit¼ M¼d¼r¼

## Teşekkür

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu çalışmada adım adım ilerlerken her adımda ayrı ayrı zorluk, emek bir o kadar da destek ve dostluk gördüm. Bir araştırma yapmanın ne kadar ciddi ve güç olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın bitmiş olmasının mı, yoksa elde edilen maddi manevi kazanımların mı daha önemli olduğunun ayırımına varmak oldukça güç ancak çalışmamın başından sonuna kadar yalnız olmadığımı bilmek ise en büyük mutluluk.

Öncelikle uygulama sırasında okulun imkanlarından faydalanmama olanak sağlayan Kenan Gamsız İlköğretim Okulu yönetici, öğretmen ve öğrencilerine, özellikle uygulamalarım sırasında güleryüzünü hiç eksik etmeyen, sınıfını ve öğrencilerini bana emanet eden sevgili Sosyal Bilgiler öğretmeni İsmet Varol'a teşekkür ederim.

Araştırmada sadece ses kayıtları ile verilerin analizinde değil, her aşamasında desteklerini sürekli hissettiğim canım arkadaşlarım Hale Sucuoğlu, Yılmaz Alkaya, A. Murat Ellez ve kaynakça düzeltmek kadar zor bir işi üstlendiği için Hülya Altınok'a, tezime olumlu eleştirileri ve rehberliği ile bana çok büyük katkıları olan hocam Yrd. Doç. Dr. Yücel Kabapınar'a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca tükenmez sabırlarıyla beni destekleyen, güçlendiren ve bu çalışmanın bitmiş olmasına en çok sevinen biricik annem Nazife Gökdağ ve babam Cemil Gökdağ ve her türlü stresli anımda bana katlanmak durumunda kalan kardeşim Cenk Gökdağ, hayal kırıklıklarımı atlatmama ve dimdik ayağa kalkmama yardımcı olan dostlarım Aslı Avcı, Vesile Yıldız ve Mete Deniz Bektur hep yanımda olmanız ve hayatımdan hiç çıkmamanız dileğiyle sizlere çok teşekkür ederim.

Gerek yüksek lisans tezi gerekse doktora tezimin ilk aşamasından son aşamasına kadar bilimsel bir çalışmada olması gereken titizliği, yapıcı eleştirileri ve yer, zaman tanımaksızın usta çırak ilişkisi ile bizi geliştiren, yetiştiren ve sadece sevgili Gökçe'ye değil bizlere de ilgisini, sevgisini sürekli hissettiren, danışmanım, Hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıköz'e çok teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız ve hocamsınız.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Sosyal Bilgiler Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi.....	1
Sosyal Bilgiler Nedir?.....	2
Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları.....	3
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları.....	5
İşbirlikli Öğrenme.....	13
İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim.....	17
Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim (BSBÖ).....	18
Birlikte Öğrenme.....	19
Soru Ağı.....	19
Kavram Haritası Oluşturma.....	19
Venn Şeması Hazırlama.....	19
Kum Saati.....	20
Balık Kılıçığı.....	20
Öykü/Şiir Yazma.....	20

Slogan Bulma.....	20
(+, -) Çalışması.....	20
Karşılaştırma.....	20
Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme.....	21
Öğrenme Stili.....	23
Öğrenme Stili Nedir?.....	25
Öğrenme Stili İle İlgili Sınıflamalar.....	26
Cinsiyet Farklılıkları.....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	36
Problem Cümlesi.....	38
Alt Problemler.....	38
Tanımlar.....	39
Sınırlılıklar.....	39
Sayılıtlar.....	39
Kısaltmalar.....	40
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>41</b>
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Yayın ve Araştırmalar.....	41
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Yayın ve Araştırmalar.....	48
İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Üzerinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	65
Öğrenme Stilleriyle İlgili Yurtdışında Yapılmış Yayın ve Araştırmalar.....	70
Öğrenme Stilleri İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	74

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	78
Katılımcılar.....	78
Deney Deseni.....	78
Veri Toplama Araçları.....	79
Başarı Testleri.....	79
Yazılı Yoklama .....	80
Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	82
Ses Kayıtları.....	83
İşlem Yolu.....	84
Deney Planı.....	84
Denel İşlemler.....	86
Verileri Çözümleme Teknikleri.....	91
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	93
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Yayın Ve Araştırmalar.....	93
İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Yayın ve Araştırmalar.....	99
İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Üzerinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	103
Öğrenme Stilleriyle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	107
Öğrenme Stilleri İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	113
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	119
Sonuçlar ve Tartışma.....	119
Öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	127
EKLER.....	142



## TABLO LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
4.1	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Testi Ölçümlerine Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	93
4.2	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Yazılı Sınav Ölçümlerine Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	94
4.3	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Testi Sonuçlarına Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı <i>t</i> testi Sonuçları.....	95
4.4	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Yazılı Sınav Sonuçlarına Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları .....	96
4.5	İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Başarı Testi ve Yazılı Sınav Ölçüm ve Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	97
4.6	Geleneksel Öğretim Gruplarının Başarı Testi ve Yazılı Sınav Ölçüm ve Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	98
4.7	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Öğrenme Stillerinin Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	100
4.8	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stili Ölçümlerinin Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması, Bağımlı <i>t</i> testi ve <i>t</i> testi Sonuçları .....	101
4.9	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Öğrenme Stillerinin Alt Ölçeklerinin Ölçüm ve Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	102
4.10	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçüm ve Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve <i>t</i> testi Sonuçları.....	104
4.11	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek öğrencilerin Öğrenme Stili Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi	105

	Sonuçları.....	
4.12	İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek öğrencilerin Öğrenme Stili Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	106
4.13	Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlere Göre İlişkisinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	107
4.14	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması.....	108
4.15	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Sonölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması.....	108
4.16	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması.....	109
4.17	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Sonölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması.....	109
4.18	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkisinin Önölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	110
4.19	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkisinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	111
4.20	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testine Göre İlişkisinin Scheffé Testi Sonuçları.....	111
4.21	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkisinin Önölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	112
4.22	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkisinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	112
4.23	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kategorileri, Tanımı, Örnek Cümle, Frekans ve Yüzdeleri.....	113
4.24	İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Öğrenci Konuşma Kategorilerinin Öğrenme Stillerine Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	117

**ÇİZELGELER LİSTESİ**

<b>Çizelge No</b>		<b>Sayfa No</b>
1.1	Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Ünitelerinin İsimleri ve Özellikleri.....	7
1.2	İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklar.....	15
1.3	İşbirlikli Öğrenme Modeli.....	17
1.4	Öğrenme Stilleri İle İlgili Sınıflama.....	27
1.5	Riechmann ve Grasha'a Göre Öğrenme Stillерinin Sınıflandırılması	29
1.6	Öğrenme Stilleri İle İlgili Sınıflama.....	33

## ÖZET

### Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin öğrencileri arasından seçilmiştir.

Araştırmanın verileri; başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* testi, Bağımlı *t* testi, Varyans Analizi, Scheffé testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlayıcılar tarafından kodlanıp kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmedeği ancak geleneksel öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketsel stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarında genel olarak, ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Sosyal Bilgiler Öğretimi.

## ABSTRACT

### **Relationship Between and Among of Cooperative Learning, Learning Styles, Academic Achievement and Gender in Teaching Social Sciences**

The purpose of this study is to investigate the effects of the cooperative learning and traditional method on the learning styles and academic achievement of the students, interactions of the student with various learning styles in cooperative learning groups and to find out whether these effects vary according to their gender and learning styles.

Pretest-Posttest with control group experimental design was utilized in this research. Cooperative learning was employed whereas the control group has the traditional method. It was conducted in the primary school with an average socio-economic level. Subjects were chosen among the students of the teacher who volunteered for the study.

Data was collected by multiple choice test and essay test. Learning Styles Scale and audio tape recordings.

The analysed data, Mean, Standard Deviation, *t* test, dependent *t* test, analysis of variance and Scheffé test were used. Audio tape recordings were categorized, classified and analysed by the specialists.

Results of the research showed that the cooperative learning increased social science achievement. Cooperative learning and traditional method didn't change learning styles of the student. Only control group visual learners' means decreased significantly effects of cooperative learning and traditional methods do not differ significantly according to student gender. In cooperative groups; (a) visual learners scored better than auditory and kinesthetic learners, (b) extracurricular, curricular, group management and ordering conflicts were observed, (c) interaction patterns do not differ according to learning styles.

**Key Words:** Cooperative Learning, Learning Styles, Learning Social Studies.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgilerdeki başarısı, öğrenme stilleri ve cinsiyet üzerinde etkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlamalara, kısaltmalara ve tanımlamalara yer verilmektedir.

### PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, problem durumu başlığı altında, Sosyal Bilgilerin tanımı, Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimdeki yeri ve önemi, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları, Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunları, Sosyal Bilgiler sınıflarında işbirlikli öğrenme, işbirlikli öğrenme, etkin öğrenme, öğrenme stilleri hakkında bilgi verilmiştir.

### SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN İLKÖĞRETİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğun toplumsallaşmasını sağlamak ve onu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihi ve kurumları tanımmasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bundan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevleriyle hem bireyin mutluluğunu ve üretkenliğini hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996).

Sosyal bilgiler insanla ilgilidir ve Sosyal Bilgilerden daha fazla insanla ilişkili başka bir alan da yoktur ve bizim kendimizi ve diğerlerini anlamamızı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Sosyal bilgiler bundan dolayı öğrencilerin ilgilendikleri alanları gözönüne alarak, dünyadaki insanların heyecanları ve meraklarıyla ilgili soruları anlamak için inşa edilmiştir (Chapin ve Messic, 1999).

Demek ki sosyal bilgiler, eğitim kurumlarının hem bireyin mutluluğunu, üretkenliğini hem de toplumun sürekliliğini sağlama işlevlerini yerine getirebilmesi için gerekli eğitim taşlarındandır.

### **Sosyal Bilgiler Nedir?**

Sosyal Bilgiler kavramının karmaşık yapısı gereği tanımlanmasını güçleştirmesine rağmen, Sosyal Bilgilerle ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Erden (1996)'e göre Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamları konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak, Coğrafya ya da Tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgilerin temel ayırt edici özellikleri, vatandaşlık yeterliklerini kazandırma amacına sahip, bütüncül, disiplinlerarası bir alan olmasıdır (Doğanay, 2002).

Bir başka tanımında Doğanay (2002), Sosyal Bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

İnsanları ve toplumları tanımak oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle sosyal bilimler pek çok alanı bünyesinde barındırmaktadır. Her bir sosyal bilim disiplini, insanın bir boyutunu inceleyerek, o boyutla ilgili bilimsel bilgiler üretir. Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerden etkilenir ve bu sebeple Sosyal Bilgilerin içine tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi birçok alan girer. Bu sebeplerden dolayı da Sosyal Bilgilerin tanımını yapmak oldukça güçtür.

Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin pek çok sosyal bilim disiplinini bünyesinde barındırmasından dolayı Sosyal Bilgiler tanımını daha anlaşılır kılmak için iki kavram arasındaki farkın ne olduğuna kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Sosyal bilgiler öğrencileri topluma, yaşadığı çevreye, ailesine ve tüm insanlığa karşı sorumlu birer insan olarak yetiştirme amacını taşıyan disiplinler olarak, sosyal bilimler ise toplumların bilimsel bir tutumla incelendiği disiplinler olarak tanımlanmaktadır (Gardner, Demirtaş ve Doğanay 1997). Bir başka ifade ile sosyal bilgiler, sosyal bilimler disiplinlerinde elde edilen bilgiler arasından, öğrencilere öğretilmek üzere seçilen öğretim içeriğinden oluşmaktadır.

Bu iki alan arasındaki farklılık Sosyal Bilgiler dersinin amaçları göz önünde bulundurulduğunda daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları**

Sosyal Bilgilerin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin düşünceye ve insana önem veren bilgili ve katılımcı birer vatandaş olmalarını desteklemek ve insan ilişkilerini öğrenmelerini sağlamaktır.

Barth'a göre, Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler ve insanlık kavramlarının disiplinler arası birleşimi olup, yurttaşlık ilişkilerini geliştirme, sosyal sorunlara eleştirel bakış sağlama ve problem çözme becerilerini geliştirme amaçlarını taşımaktadır (Zarrillo, 2000).

Bu doğrultuda, öğrencilerin bir vatandaş olarak haklarını ve sorumluluklarını bilmeye gereksinimleri vardır. İstedikleri ve demokratik bir toplumda yaşayabilmeleri için akıllı seçimler yapmak zorundadırlar. Onların hem dünyada hem de kendi toplumlarında kaliteli yaşam kurmaya özendirilmeleri gerekmektedir. Pek çok sosyal bilim uzmanı, milletlerin kültürel miraslarını aktarmalarındaki en önemli amacın vatandaşlık olduğunu belirtmektedir (Chapin ve Messic, 1999).

Bu amaca ulaşılabilmesi için, öğrenciler sadece toplumun temel değerleri olan eşitlik, özgürlük, insanlara ve onların mülkiyetlerine saygılı olmakla kalmayıp, bu değerleri hem toplumsal hem de toplumlararası düzeyde, okulda veya sınıfta etkili bir katılımıla ortaya koyabilmelidirler. Buna göre Sosyal Bilgiler, öğrencilerin kendi deneyimlerini ve değerlerini gösterebilmelerine yardımcı olmalıdır (Chapin ve Messic, 1999).



Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, Sosyal Bilgilerin amaçları genel olarak şu kategorilerde toplanabilir:

- *Bilgi*: Geçmiş, bugün ve gelecekte, insan deneyimleriyle ilgili bilgi edinme.
- *Yetenek*: Bilgiyi işleme ve düşünme yeteneklerini geliştirme.
- *Değerler*: Demokratik tutum ve değerleri kendine mal ederek geliştirme.
- *Vatandaşlık*: Sosyal katılım için fırsatlara sahip olma (Chapin ve Messic, 1999).

Tüm bu amaçlar, Sosyal Bilgilerin kapsamında olan tarih, coğrafya ve vatandaşlık konu alanları ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu konu alanlarından biri olan coğrafyanın amacı; doğal ortamda meydana gelen olayların, insanla ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda coğrafya öncelikle doğal ortamdaki dengelerin nasıl meydana geldiği konusuna dikkat çekerek, ortamın insan yaşamına, ekonomik faaliyetlere neler sunduğunu belirlemekte; böylece bunların ne kadarının değerlendirilebildiğini ve kalkınmaya olan etkisini kavramış, yanlış arazi kullanımının yol açtığı çevre sorunlarına duyarlı, ülke kalkınmasında severek sorumluluk alabilecek, istek ve yeterlilikte bireyler yetiştirme amacına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Çukur, 2004).

Günümüzde bireyleri kendi ulusal değerleri yanında barış, demokrasi, insan haklarına saygı ve hoşgörü gibi evrensel değerlere sahip bir biçimde eğiterek barışın egemen olduğu bir dünya yaratmak, Sosyal Bilgilerin tarih konularının öğretiminden beklenen önemli bir amaç olmuştur (Özalp, 2000).

Dünyadaki bu yeni yaklaşım tarih öğretiminde;

- “Milliyetçi tarih” anlayışı yerine “Milli tarih” anlayışını öne çıkarmayı,
- ulusal, yerel, bölgesel, kıtasal tarih ile dünya tarihi arasında uygun dengeleri kurmayı,
- siyasi ve askeri tarihten çok kültürel, ekonomik ve sosyal tarihe yer vermeyi,
- gençlerimizin diğer toplumlara yönelik olumsuz imajlarını ortadan kaldırarak onlara olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri konusunda yardımcı olmayı, böylece toplumlararası yakınlaşmaya katkıda bulunmayı,

- gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişi daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı,
- toplumu statik tarih anlayışından kurtarıp dinamik tarih anlayışına kavuşturmayı,
- gençlerimizin tarihi kullanarak dün-bugün-yarın zaman boyutları arasında köprü kurabilme becerisi kazandırmayı,
- gençleri demokratik, insan haklarına saygılı, barışçı, toplumsal sorumluluk taşıyabilen, sorunlara çözüm yolları getirebilen biçimde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özalp, 2000).

Tekeli (2000)'ye göre Tarihin amaçları üç kategoride toplanır. Bunlar, 1) öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusunu oluşturmasına yardımcı olmak, 3) öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Tüm bu amaçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler, bireyin insan ilişkileriyle şekillenen dinamik ve değişken bir yapı içerisinde, toplumla benzeştiği ve farklılaştığı noktalarda kendini tanımlayabilmesine ve dünya üstünde konumlayabilmesine hizmet etmelidir. Ancak ülkemizdeki mevcut Sosyal Bilgiler programında ve uygulamasında bu duruma uygun olmayan aksaklıklar mevcuttur. Bunun nedenlerine ise aşağıda değinilecektir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları**

Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunları 3 ana başlık altında toplanabilir. Bunlar amaç ve program, kitap, yöntem sorunlarıdır. Bu sorunlara aşağıda değinilmektedir.

#### **1. Amaç ve Programdan Kaynaklanan Sorunlar:**

İyi bir Sosyal Bilgiler programı iyi vatandaş yetiştirmeye katkıda bulunabilir. Çocuklar yetişkin bir vatandaş olduklarında en uygun kararları alabilmek ve bunların sorumluluklarını üstlenebilmek durumundadırlar. Bunlara ek olarak etkili vatandaşlık için gönüllü katılım ve tutum gereklidir. Devlete ve otoriteye yönelik tutumlar temel eğitim sınıflarında şekillenmeye başladığından bunun daha sonraki sınıflarda oluşmasını beklememek gerekir (Chapin ve Messic, 1999).

Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminin öncelikle yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra, Sosyal Bilgilerin tarih konulu ders programlarında çok önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Bu bağlamda, ders programlarının bir bütün olarak yeniden ele alınması, çağdaş tarihi de kapsayacak şekilde ve geçmişten

günümüze yaklaşıldıkça oranları artarak yeniden düzenlenmesi kaçınılmazdır. Yeniden oluşturulacak ders programları ve ders kitaplarının var olan resmi tarihin yerine, yeni bir resmi tarih ile donatılmasından da kaçınılmalıdır (Kabapınar, 1998).

Toplum sürekli değişen dinamik bir yapıdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler bu değişmenin bilgisidir. Oysa;

“ değişmenin bilimi olmasına rağmen statükocu, çağdaşı yakalayamamış bir görüntü sergileyen Sosyal Bilgiler ders programları, mutlakçı, mükemmelci, eleştiriden uzak, bilgi ağırlıklı bir nitelik taşımaktadır. Öğrencinin Sosyal Bilgilerle ilgili her şeyi tüm ayrıntıları ile öğrenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Bu durum, sınavda geçer not almak için ezberlenen ve sınav sonrasında unutilan işlevsiz bilgi yığınlarını gündeme getirmektedir” (Kabapınar, 1998).

Yine ders içeriklerinin Sosyal Bilgiler programında vurgulanan somuttan soyuta yakından uzağa ilkesine pek uymadığını; tam tersine uzak geçmişin içerik oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin, bu derste yer alan konuları “neden işledikleri” ve “hayatta ne işlerine yarayacağı” konusunda olumsuz eleştirilerine maruz kalmaktadır.

Sosyal Bilgiler programında yer alan hedefler incelendiğinde ise, bu hedeflerin sahip olması gereken niteliklere uymadığı söylenebilir. Örneğin bir hedef cümlesinde tek tip öğrenme ürününü ifade etme ilkesine aykırı olarak birden fazla hedef ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Bir hedef cümlesinde pek çok davranışı ölçecek sayıda ifade bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler ünitelerindeki konuların dağılımına bakıldığında bir tekrarın olduğunu söylemek mümkündür. Kaldı ki aynı konular ortaöğretimde daha geniş kapsamlı olarak programda yer almaktadır. Benzer konuların sınırlı zamanlarda yineleniyor olmasındansa, tekrarın ortadan kaldırılarak konuların daha fazla zamana dağıtılarak işlenmesi, ayrıca daha çok olgular bilgisinin yer aldığı savaşlar, antlaşmalar ve tarihlerin bir yığın olarak kısıtlı bir zamanda verilmemesi öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumlarının olumlu olarak değişmesine neden olabilir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler programında yer alan konular ile onlara ayrılan saatler arasındaki dağılımı yeniden düzenlemek gerekmektedir

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan programın sınıf düzeylerine göre fazla ayrıntıya girmesi, bu ayrıntılarla hem öğrenciye hem de öğretmene gereksiz yükler getirmesi ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle, öğretmenler programı yetiştirememeye kaygısına düşmekte ve istenilen hedeflere ulaşılamamaktadır (Beyazitoğlu, 1991).

Ayrıca yine Çizelge 1.1'e bakıldığında Tarih ve Coğrafya ünitelerine daha fazla yer verildiği ve Sosyal Bilgilerin amaçlarında fazlaca yer kaplayan demokratik vatandaş yetiştirme amacını "Demokratik Yaşam" gibi bir ünitenin karşılamasının da zayıf bir olasılık olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 1.1

*Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Ünitelerinin İsimleri ve Özellikleri*

6. Sınıf Üniteleri	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati	Oran
1. Demokratik Yaşam	23	18	17
2. Coğrafya ve Dünyamız	18	18	17
3. Türkiye Tarihi	14	18	17
4. Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	6	12	11
5. Türkiye'miz	32	21	19
6. Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	14	21	19
<b>Toplam</b>	<b>107</b>	<b>108</b>	<b>100</b>
7. Sınıf Üniteleri			
1. Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri	25	24	22
2. İstanbul'un Fethi ve Sonrası	11	18	18
3. Avrupa'da Yenilikler	5	9	8
4. 17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı Tarihi	8	12	11
5. 19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı Tarihi	10	12	11
6. Osmanlı Kültür ve Uygarlığı	4	9	8
7. Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	23	24	22
<i>Toplam</i>	<b>86</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler programının, konuların farklı sınıf düzeylerinde tekrarlarından ve gereksiz bilgi yüklemesinden kaçınılarak, öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alınarak tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

## 2. Ders Kitapları

Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir başka problem kitap sorunudur. Bu durum sadece Sosyal Bilgiler dersine özgü bir durum olmayıp Milli Eğitim Bakanlığı'nın dayattığı sınırlandırmalar nedeniyle diğer konu alanlarını da kapsamaktadır (Kabapınar, 2003a).

Sosyal Bilgiler dersi yapısı gereği demokratik davranış ve tutumun kazandırılması beklenen ortamlardan biri olduğuna göre, ders kitaplarının bu durumun özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Öyle ki, bir ülkenin demokrasi boyutunda gelişmişlik düzeyini irdelemenin değişik alanlarda belirlenmiş pek çok ve birbirinden farklı ölçütleri olabilir. Olguya eğitim-bilim ve sosyal bilimlerin yöntem ve yaklaşımları açısından bakıldığında, bir ülkedeki demokrasinin gelişmişlik düzeyini anlamanın en iyi yollarından biri de, o ülkenin sosyal bilimlere ilişkin derslerin kitaplarında sunulan bilginin niteliğini ve derinliğini irdelemektir. Tarih, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Coğrafya, Sosyal Bilgiler gibi derslerin müfredat programlarının ilkeleri ve bu ilkelerin doğrudan somut yansıması olan ders kitaplarının, eleştirel düşünce ve farklı bakış açılarına yer verme, tartışmalı konuları olabildiğince nesnel bir yaklaşım ile sergileme düzeyi, demokrasinin gelişmişlik düzeyine ilişkin önemli ipuçları vermektedir (Kabapınar, 2003a). Ayrıca ders kitapları, bireysel ve sosyal bilincin oluşturulmasındaki rolünden dolayı ülkemizin eğitim gündemi içerisinde en çok konuşulan, tartışılan konuların başında gelmektedir (Kabapınar, 2003b). Fakat ülkemizde Sosyal Bilgiler ders kitaplarının eleştirel düşünce ve farklı bakış açılarına verdiği yerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrencilere okutulabilecek, bilimsel planda hazırlanmış onların ilgisini çekebilecek bir Sosyal Bilgiler ders kitabının bulunmaması, uygulamada Sosyal Bilgiler eğitiminin en temel sorunlarından biridir (Erpulat,1998).

Mevcut ders kitaplarına yüklenen anlamın da zamanla değişikliğe uğradığı görülmektedir. Örneğin; altmışlı yıllarda ders kitabının öğrenciyi dış dünyaya ve dünya tarihine açan ilk araç olduğuna inanılmaktaydı. Oysa günümüzde ders kitabı önceden sahip olduğu gücü kaybetmiştir. Çünkü ciddi rekabet unsurlarıyla karşı karşıya kalmıştır ki bunlardan birincisi televizyondur (Koullapis,1998). Günümüz teknolojisi hızla ilerleme kaydetmektedir. Ancak hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte beş duyu organına hitap eden malzemeler içerisinde daha gerçekçi düşünen gençlerin, Sosyal Bilgiler derslerini

önemsemeleri ve sevmeleri için ise çağdaş, özenli ve ilgi çekici ders kitaplarıyla karşılına çıkılması gerekmektedir.

Kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişme, bireyleri bilgi bombardımanına maruz bırakmaktadır. Bu uyarıcı çokluğu içerisinde kendisi için gerekli olan bilgileri seçip kullanabilen ve demokratik kültürün gerektirdiği karar verme gücüne sahip bireylerin yetişmesinde önemli rol oynayan Sosyal Bilgiler dersinin kitaplarında yapılan en belirgin yanlışların doğrultusunda, ders kitaplarının nasıl olması gerektiği üzerinde durulacaktır. Fakat bu araştırmada Sosyal Bilgilerin Tarih üniteleri yer aldığından, ağırlıklı olarak Tarih ders kitapları üzerinde durulacaktır.

Tarih konuları dikkate alındığında, belki en ciddi pedagojik yanlışlık kronoloji izlenmesidir. Bu başlı başına bir bellek dayatmasıdır. Çocuğun, zevk alarak Tarih olaylarını kendi hayal ve algılama dünyasında istediği yere oturtması, bu nedenle mümkün değildir (Sakaoğlu,1998).

Yukarıda belirtilen dayatmanın en somut örneği, pek çok savaşın tarihleriyle bilinmesi gerekliliğidir. Ders programları ve Tarih ders kitapları, art arda sıralanmış bir savaşlar dizgesi görüntüsü vermektedir. Oysa Tarih ders kitaplarının savaşların yenme ve yenilme yönüne ağırlık vermesinin günümüzün anlayışına uymadığını, toplumların ve dünyanın barışa doğru yönelme çabalarına ters olduğunu belirtmek gerekir (Kabapınar, 1998).

Bu yönelime ters düşen bir başka durum ise, kitaplarda Türk Tarih Tezi'yle doruğuna erişen milliyetçi görüşün yol açtığı saptırma ve çarpıtmalardır. Bu tür bir üstünlük duygusu yaratmayı amaçlayan övünge abartmalar ve karşımıza aldığımız toplulukları küçülten yergiler, olgusal yanlışlıklardan çok daha önemlidir (Tunçay, 1998). Tarih ders kitapları iktidardaki ideolojilerin rüzgarına göre yelkenini doldurmakta ve evrenseli yakalamaktan uzak bir nitelik göstermektedir (Kabapınar, 1998). Bunun yanı sıra Tarih diye öğrencilere bir dogmatiklik içerisinde, açıklanmadan ve tartışılmadan ezberlenen bir takım bilgiler yüklenmektedir. Bu tutum ise Tarih dersinin sevilmemesine sebep olduğu gibi, bilgi edinme yöntemlerini göstermediği için de, yaratıcı bir biçimde bilgi üretme hevesinin köreltilmesi sonucunu doğurmaktadır (Tunçay, 1998).

Bu sebeple konular, ideolojik yaklaşımlardan arındırılarak, mantıksal bütünlük ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek, Tarih bilgisinden çok,

önemli Tarihi olayları ve olguları kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Kitapta kullanılan resim, harita, grafik, ve şekiller ile renkler öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrenciyi ders kitabından soğutmamalıdır (Özalp, 2000).

Kitaplarda kullanılan dil ve anlatım biçimi içerik kadar önemlidir. Özellikle 12-15 yaş düzeyindekiler için sunuş, çok büyük önem taşımaktadır. Basit bir dil ve yapı ile ders kitabının “otorite” kabul edilen Tarih eserlerini özetlemesi, Tarihçelerin arasındaki önemli tartışmaları yansıtması, en yeni çalışma ve bulgulara önem vermesi gerekmektedir. Ayrıca soyutu somuta göre yeni yeni kavramaya başlayan, nesneli öznelinden ayırma yetisini belirli bir zaman sonra kazanabilecek olan öğrencinin anlayacağı, uygun ama bilgisel bir dil, anlatım ve aktarım gerekmektedir. Katı, kuru bir anlatım öğrencilerin derse ısınmasını nasıl engelleyecekse, aşırı derecede “biz”li ve heyecanlandırıcı erişilmez hedeflere sürükleyici bir üslup da bu kez geçmişe aşık, güne küs, gelecekte şüpheli, yanlış yönde şartlanmış insanlar yetişmesinde etkili olacaktır (Ertürk,1998; Tunçay, 1998).

Sonuç olarak, müfredatın dar kalıplı yaklaşımları, Tarihin 12-15 yaş çocukları için uygun sunulmaması, bilgisel yetersizliği, siyasi-askeri niteliği, tarih ağırlığı, etkinliklerin kısırlığı, tüm kitapların ortak olumsuz özellikleri durumundadır (Ertürk, 1998).

Sosyal Bilgiler kitaplarının genel sorunu, Tarih ve Coğrafya konularının birbirinden kopuk ve dönüşümlü olarak kitapta yer almasıdır. Ülkemizde 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmeden önce Coğrafya ve Tarih ayrı birer ders olarak okutulurken günümüzde Sosyal Bilgiler dersi adı altında toplanmış olmalarına rağmen, Coğrafya ve Tarih konuları arasında bir bütünlük sağlanamamıştır. Yapılan düzenlemelerin biçimsel düzeyde kaldığı, içeriğe yansımadağı görülmektedir. Öyle ki, ders kitaplarındaki konuların ele alınış biçimi, içerik ve diğer özelliklerinin 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmeden önceki halleri ile aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi, öncekinden farklı bir yapılanmayla ortaya çıkmamış olup, konular arasındaki kopukluk devam etmektedir. Örneğin bir üniteye yer alan bilgi, kendinden sonraki ve diğer ünitelerdeki bilgilerle birlikte bilişsel bir şema, bir nedensellik ve anlam zinciri oluşturmamaktadır. Bu durum öğrencilerin olaylar (Tarih) ve onların mekanları (Coğrafya) arasındaki ilişkileri kurmasını güçleştirmektedir.

Sonuç olarak, Çukur (2004)’a göre tespit edilen eksiklikler ana hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir:

Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık konuları arasında bir ilişkilendirme olmadığı gibi nedensellik prensibi işletilememiştir. Belli konular ile ilgili sonuçlar, ezbere dayalı ve tek

doğru olarak verilmektedir. Konularla ilgili öğrencilerin eleştirmelerine ve tartışmalarına imkan tanınmamaktadır. Konular düzenlenirken, öğrencilerin bu konuları yaşamla ilişkilendirebilmeleri dikkate alınmamıştır.

### 3.Yöntem

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrenenleri ezberciliğe yönlendirmesi eleştiri konusudur. Bilginin sürekli ve hızla değiştii bir zamanda, öğrencilerin kendi kendilerine bilgiye ulaşmaları ve ulaştıkları bilgileri yapılandırmaları gerekmektedir.

Geleneksel öğretim, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmen merkezli yaklaşımda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımadıkları ve edilgin bir yapı içinde oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir. Geleneksel öğretimde öğrenci yalnızdır ve sosyal etkileşim yok denecek kadar azdır. Öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı verilmediğinden geleneksel öğretim, toplumsal gereksinimlere de ters düşmektedir (Açıkgöz, 2003).

Ayrıca, bireyselliğın ön planda olduğu geleneksel sınıf yapısında, öğrenciler yıllardır öğretmenin kendilerini onaylamaları ve not vermeleri için yarışır. Aynı öğrenciler kazananlar ve kaybedenler durumundadırlar. Başarılı öğrenciler bol ödül alırlar ve öğrenmeye fazlasıyla güdülenirler. Başarısız öğrenciler ise daha fazla başarısızlık deneyimi, hüsrana ve daha sonra ortaya çıkan pek çok psikolojik ve fiziksel duraksamalar yaşar. Öğrenciler arasında yarışmayı azaltma ve öğrenciler arası işbirliğini artırma, düşmanlığı ve pek çok öğrenci arasındaki başarısızlık önyargısını azaltabilir (Ornstein ve Lasley, 2000).

Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim, programı yetiştirme çabası içinde olan öğretmen için biçilmiş kaftan gibi görünse de, öğrencilerin Sosyal Bilgilerin çağdaş amaçlara ne kadar uygun yetiştii bir soru işareti olmaktan öteye gitmemektedir.

Mevcut durum gözönüne alındığında, geleneksel öğretimin ülke ihtiyaçlarını karşılayamaz durumda olduğu ve gelişen teknolojiyle birlikte, öğretim alanlarında yenilik yapmanın zorunluluk haline geldiği söylenebilir.



Son yıllarda artan ilgi, öğrenme ve öğretim durumlarında aktif bir katılımcı olarak öğrenenlerin rolü üzerinde odaklanmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu düşünceyi temel alan etkin öğrenme sadece dünya literatüründe değil ülkemizde de ilgiyle karşılanmaktadır.

Etkin öğrenme ise, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar aldığı ve karmaşık düşünme süreçlerini kullanmaya zorladığı bir öğrenim modelidir (Açıkgöz, Sucuoğlu, Gökdağ, 1999) ve son 30 yıl içinde popüler olmuştur. Bunun başlıca nedenleri arasında; (a) öğrenme anlayışında 1970'lerden sonra meydana gelen değişimler, (b) bilgi çağında yaşıyor olmamız nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim, (c) geleneksel öğretimin etkisizliği ve (ç) etkin öğrenmenin etkililiği bulunmaktadır (Açıkgöz, 2000).

Yapılan araştırmalarda etkin öğrenmenin başarıyı arttırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen güdü, öz-saygı, okula ve öğrenmeye yönelik tutumlar, arkadaş ilişkileri ve derse katılım gibi bir çok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu binlerce bulgu ile kanıtlanmıştır. Etkin öğrenme, ezberciliği önlemekte, araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmektir (Açıkgöz, 2000).

Öğretmen, geleneksel eğitimde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesi ile ilgili kararları alan, bilgi aktaran öğretmen değildir. Etkin öğrenme sınıfları öğretmenlerin konuşmaların çoğunu yaptığı, öğrencilerin ise, sıralar halinde oturarak öğretmeni dinlediği sınıflar değildir. Etkin öğrenme sınıflarında öğretmen gereksinim duyulduğu zaman devreye girer (Açıkgöz, Sucuoğlu, Gökdağ, 1999). Öğretmen geleneksel öğretimde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine alıp uygulamaz. Bunun yerine öğrencilere uygun öğrenme malzemelerini ve uygun öğretimsel işleri sunarak onların o malzeme üzerinde birbirleriyle ve kendisiyle etkileşimde bulunarak çalışabilecekleri ortamları tasarlar ve uygular. Yardıma gereksinim duyan öğrencilere yardım eder (Açıkgöz, 2000).

Etkin öğrenme modelinin uygulanmasına elverişli birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de işbirlikli öğrenme yöntemidir. Yukarıda sözü edilen etkin öğrenmenin etkililiği ile ilgili araştırmaların çoğu işbirlikli öğrenme yöntemlerinden sağlanmıştır. Bu aşamada işbirlikli öğrenmenin ne olduğu üzerinde durulacaktır.

## İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME

Bir dönem sessiz bir sınıf öğrenen bir sınıf olarak kabul edilmiştir. Ancak günümüzde pek çok okulda, sınıflardan seslerin duyulduğu yöntemler kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi bunlardan birisidir (Davidson, 1990).

İşbirlikli öğrenme araştırmaları 1970'lerden sonra bir patlama göstermiş ve bu konuda binlerce araştırma bulgusu elde edilmiştir (Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenme başta A.B.D. olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. İşbirlikli öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin nedenleri; bilişsel öğrenme ürünleri, süreçleri ve duyuşsal özellikler üzerinde; olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasında; liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşturulmasında diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olmasıdır. Ayrıca uygulanmasının özel düzenlemeler, harcamalar gerektirmemesi ve öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırması işbirlikli öğrenmenin son yıllarda bu denli dikkat çekmesinin nedenlerindedir (Açıkgöz, 2003b).

İşbirlikli öğrenme öğrencileri tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve sonuçta birbirlerine öğretmeye teşvik etmektedir. Bir çok öğretim sorununa çözüm olarak öne sürülen işbirlikli öğrenme yöntemi, genellikle düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamakta ve yetenek gruplaşmasının, öğrenim güçlüklerinin giderilmesini ve değişik ırktan, etnik, dinsel ve sınıfsal kökenden birlikte çalışma alışkanlığının kazanılmasını, farklılıkların benimsenebilmesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme öğrencileri işbirliği yapmaya hazırlamaktadır (Davidson, 1990). Bu durumda sözü edilen niteliklerden hareketle işbirlikli öğrenmenin tanımlanması gerekmektedir.

İşbirliği, başarıyı paylaşma hedefi için birlikte çalışmadır. İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırlar. Bu küçük gruplardaki öğrenciler hem kendilerinin hem de gruptaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmaktadırlar (Johnson ve Johnson, 1995).

Açıkgöz (1992), işbirlikli öğrenmenin en önemli özelliğinin öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını olduğunu belirtmektedir.

İşbirlikli öğrenmede öğretmen, hem etkili grup görevlerini hem de akademik uzmanlığını geliştirir. Öğretmen öğrenme gruplarının görevlerini denetler ve şu durumlarda da onlara rehberlik eder: İşbirlikli öğrenme becerilerini kazandırmak ve ihtiyaçları olduğunda akademik bilgi yardımı sağlamak; öğrencilere kendi çalışma gruplarında yardımlaşma dönüt verme, takviye ve destek vermek. Bunların dışında işbirlikli öğrenmede öğrencilerden birbirleriyle etkileşim halinde olmaları, fikir ve materyallerini paylaşmaları, akademik başarı için birbirlerini desteklemeleri ve cesaretlendirmeleri, sözlü olarak açıklama yapmaları ve kavramları detaylandırmaları, öğrenme için birbirinden sorumlu olmaları beklenmektedir (Anderson, 1989).

Elbette her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bazı öğrenme grupları öğrencilerin öğrenmesine imkan verip sınıftaki yaşam kalitesini arttırırken diğer tip öğrenme grupları ise öğrencinin öğrenmesini engelleyip düzensizlik ve güvensizlik yaratabilir. İşbirlikli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmak için öncelikle gerçek işbirlikli öğrenme gruplarının özelliklerini bilmek gerekmektedir (Johnson, Johnson, ve Holubec, 1998b).

1. *Sahte Öğrenme Grupları*: Öğrenciler birlikte çalışma amacıyla bir araya gelirler ama bu yönelimin motivasyonuna sahip değildirler. Öğrenciler, yüksek çabalı olma durumundan düşük çabalı olma durumuna doğru sıralanarak değerlendirileceklerine inanırlar. Diğer öğrencilerden bilgilerini saklarlar ve onlara yardım etmeme, karışmama eğiliminde olup, diğerlerine güvenmezler. Bundan dolayı grup potansiyelleri de düşüktür. Eğer öğrenciler yalnız çalışırlarsa daha başarılı olabilirler.

2. *Geleneksel Sınıf Öğrenme Grupları*: Öğrenciler birlikte çalışmak için bir araya gelirler ve böyle yapmak zorunda olduklarını kabul ederler. Öğrenciler grup üyeleri olarak değil, bireysel olarak değerlendirilip ödüllendirilirler. Öğrenciler diğer öğrencilerin bilgi düzeyini görür ama grup arkadaşlarına bir şey öğretme isteğine sahip değildirler. Bazı öğrenciler daha az çabalar ve grup arkadaşlarının çabalarının üstünden geçinmeyi denerler. Sonuç olarak, bu niteliklerin tümü göz önünde bulundurulduğunda, grup üyelerinin bazılarının potansiyeli daha fazladır. Ama öğrenciler daha çok ve yalnız çalışırlarsa, daha yüksek başarı gösterirler.

3. *İşbirlikli Öğrenme Grubu*: Öğrenciler hedefleri paylaşarak başarıma amacıyla birlikte çalışırlar ve tümü bu çalışmadan olumlu yönde yararlanır. Öğrenciler birbirleriyle materyali tartışır, diğer öğrencilere anlamaları için yardım eder ve çok çalışmak için

birbirlerini cesaretlendirirler. Tüm öğrencilerin katılımı ve öğrenmelerinden emin olmak için bireysel çabalar düzenli olarak kontrol edilir. Sonuç olarak tüm öğrencilerin edimi, tek başına çalışanlarınkinden akademik olarak daha yüksek olmaktadır.

4. *Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grubu*: İşbirlikli öğrenme grubunun tüm özelliklerine sahiptir. Üyelerin birbirlerine karşı bağımlılığı üst düzeydedir. Aralarında kuvvetli bir duygusal bağ vardır. Grubun başarısı her zaman beklenenin üstündedir. Grup aynı zamanda çalışmalarından büyük zevk almaktadır. Ender rastlanan bir grup yapısı olduğu belirtilir (Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikli öğrenmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülerek, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin karşılaştırması ve farklılıkları Çizelge 1.2’de verilmiştir.

Çizelge 1.2

*İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklar*

<b>İşbirlikli Öğrenme</b>	<b>Geleneksel Öğrenme</b>
➤ Öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri kontrol ederler	➤ Öğretmen kontrollüdür
➤ Güç ve sorumluluk öğrenci merkezlidir	➤ Öğretmen merkezlidir
➤ Öğretmen açıklayıcı ve rehberdir	➤ Öğretmen öğretici ve karar vericidir
➤ Öğrenme işbirlikli ya da bağımsızdır	➤ Öğrenme deneyimi yarışmadır
➤ Disiplinler arası problemler, yaparak öğrenme	➤ Öğretmen tarafından tanımlanan iş serileri aynı disiplin alanlarında düzenlenir
➤ Öğrenme sınıfın dışında da devam eder	➤ Öğrenme sınıf içindedir
➤ En önemlisi bilgiye ulaşılan yol sürecidir	➤ İçerik çok önemlidir
➤ Öğrenciler değerlendirirler, karar verirler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.	➤ Öğrenciler alıştırma ve tekrar yoluyla bilgiyi iyice öğrenirler
➤ Konu bir bağlam içinde öğrenilir	➤ Konunun bağlam içinde öğrenilmesi gerekli değildir

Kaynak: Theroux (1999).

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı gibi, işbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler öğrenme sürecinde güç ve sorumluluklara sahip etkin bir rol oynarken, geleneksel

öğretim yöntemlerinde ise, bu rolü öğretmen üstlenmektedir. Öğrenciler bu süreçte işbirlikli öğrenme yöntemlerinde bilgiyi paylaşıcı, arkadaşının öğrenmesine yardımcı iken geleneksel öğretim yöntemlerinde bilgiyi saklayan, yarışmacı bir tutum sergilerler. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminde öğrenci bilgiyi yapılandırdığı, yaparak yaşayarak öğrendiği için öğrenme sınıf içinde kalmayıp sınıfın dışına da yayılmaktadır.

İşbirlikli öğrenmede, grup üyeleri, birbirlerini bir araya toplayan açık grup hedeflerini paylaşırlar. İşbirlikli öğrenme gruplarındaki bir öğrenci bireysel olarak hedeflerine ancak diğer üyeler de başarabilirse ulaşabilir. Bu “ya birlikte batarız ya da çıkarız” güdüsü, üyelerin hepsini araştırmaya yönlendirir ve onları cesaretlendirir. Fakat aynı sırada oturan, araçlarını paylaşan ve birbirleriyle konuşan dört öğrenci bir işbirlikli grup oluşturamazlar (Johnson ve Johnson, 1998).

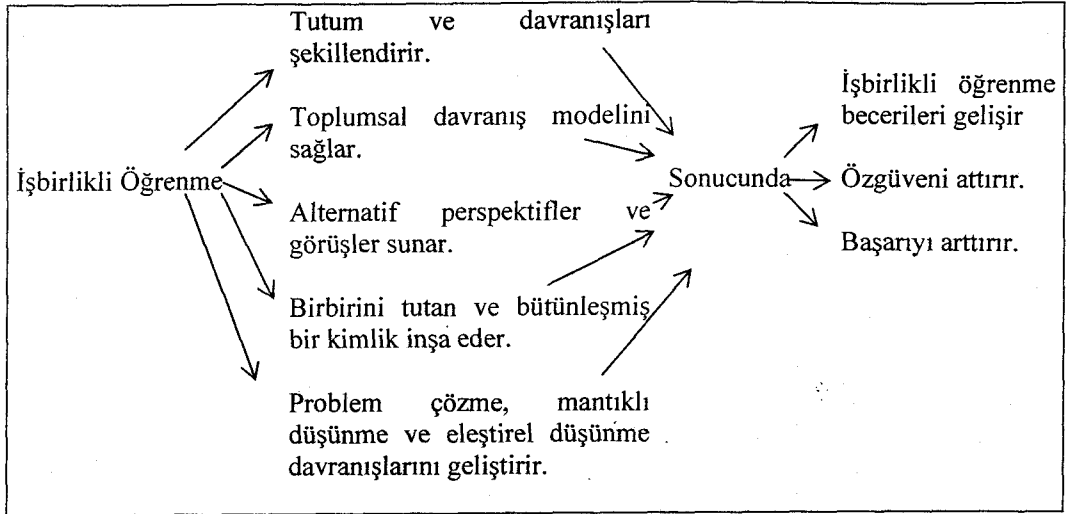
İşbirlikli öğrenmenin etkililiği ile ilgili pek çok araştırma bulgusuna rastlamak mümkündür. Sharan ve Shaulov ise, işbirlikli öğrenmenin olumlu etkilerinin şu değişkenlere bağlanabileceğini belirtmektedirler:

1. Arkadaş desteği,
2. Kendi öğrenmesini yönlendirme, bağımsız karar alma ve bunun için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma,
3. Eşit olarak yapılan işbölümünün öğrencilerde diğer öğrencilerle eşit tutulduğu duygusunu vermesi ve yarışmayı önlemesi (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenmenin başta başarı olmak üzere hatırd tutma, transfer, üst düzey bilişsel stratejiler, derse katılma, tutum, kaygı ve denetim odağı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu söylenebilir (Açıkgöz, 1992).

Çizelge 1.3' te işbirlikli öğrenmenin etkileri özetlenmektedir.

Çizelge 1.3

*İşbirlikli Öğrenme Modeli*

Kaynak: Borich (2000).

Buraya kadar yapılan açıklamalarda işbirlikli öğrenmenin her hangi bir grup çalışması olmadığı ve onun geleneksel öğretimden farklılığı dile getirilmiştir. Bunun yanında etkili olmasının ve ilgi görmesinin nedenlerine değinilmiştir.

### İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim

İnsanların birbiriyle ilişki kurma yönünde güçlü ihtiyaçları vardır. Pek çok çocuğun okula arkadaşlarını görme ve onlarla birlikte olma, kabul görme, ait olma ve bazen de başkalarını etkileme gereksinimlerini karşılamak için güdülü olarak geldikleri belirtilir. Ancak “okul disiplininin” çoğunlukla öğrencilerin başkalarıyla konuşmasını engellemeye yönelik olduğu gözlenir (Davidson, 1990). Öğretmenler çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal ilişkinin önemini kavradıkları halde, onların çocuklar arasındaki tartışmanın zihinsel gelişimi etkilemede önemli bir unsur olduğu konusuna biraz daha yabancı oldukları söylenmektedir. Çocuklar için, problemleri ve sebepleri doğrudan aralarında veya öğretmen yardımı ile tartışmaları çok faydalıdır. Bu durum, tecrübelerin birleştirilmesi ve düşüncelerin kendi kelimeleri ile ifade edilmesi demektir. Aynı zamanda düşüncelerin karşılaştırılması anlamına da gelmektedir (Hendrick, 1990; Yıldız, 1998).

Öğretmen, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimine izin veren öğrenme ortamlarını gerçekleştirmediği durumda çocukların en temel ihtiyaçlarından birini gerçekleştirmediği olacaktır. Bundan başka grupta çalışmayı akademik öğrenmenin gerçekleşmesi için yapıcı

bir güç olarak kullanmış olacaktır. Öğrenme sürecine etkin katılım, çocukların işbirlikli gruplarda yaşatlarıyla birlikte etkileşimde bulunmasıyla, çalışmasıyla gerçekleşir (Davidson, 1990; Yıldız,1998).

Etkin öğrenmenin temeli sosyal etkileşime dayanmaktadır Wood'a göre, Vygotsky, çocukların öğrenmelerini sosyal etkileşimden oluşan geri bildirim olarak görür. Ona göre sosyal etkileşim, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmek için anahtardır ve çocuğun yeni bilgiler edinip anlamasına yardımcıdır. Çocuk sosyal etkileşim yolu ile düşünmekte, var olan durumla ilgili arkadaşlarıyla birlikte çözümler bulmaya çalışarak zihinsel becerilerini kullanmakta ve durumla ilgili ne yapacakları konusunda kararlar almaktadır. Bu görüş, işbirlikli öğrenme tekniklerinin sınıflarda uygulanmasının çocuğun öğrenme ve anlaması için gerekli ek sosyal etkileşimi sağladığı görüşünü desteklemektedir (McLean, 1992).

İşbirlikli öğrenme, çocukların ilişki kurma ihtiyaçlarını birbirleriyle kurdukları sosyal etkileşim yoluyla gidererek öğrenme enerjilerini, öğrenme etkinliklerine etkin bir şekilde katmaktadır. Çocuk, işbirlikli öğrenme çalışmalarında bu gereksinimlerini giderebilmektedir (Davidson, 1990).

Çocuk çocuğa etkileşimde eşit bir alışveriş vardır. Bu eşit alışverişler işbirlikli öğrenme çalışmalarında geleneksel öğretime göre daha fazla teşvik edilmektedir (McLean, 1992). İşbirlikli öğrenme uygulamaları çocuklara birbirlerine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme ve öğrenmesini yönlendirme için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı vermektedir. Bu etkileşim sınıf atmosferini ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek öğrenme güdüsünü artırmaktadır .

Aşağıda, araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden ve aktif öğrenme işlerinden kısaca bahsedilecektir.

### ***Birlikte Sorulum – Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)***

Açıkgöz (1990) tarafından, işbirlikli öğrenmeyi uygulamak amacıyla gerçekleştirilen bir tekniktir. Tekniğin araştırma amacıyla uygulanması sırasında hazıra konma etkisini kaldırmaya, yani olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkelerine özel bir önem verilmiş daha sonra bu tekniğe grup sürecinin değerlendirilmesi bölümü eklenmiştir.

BSBÖ tekniğinin uygulanması sırasında yer alan basamaklar; grupların oluşturulması, okuma, öğrenci sorularının hazırlanması, grup sorusunun hazırlanması, grup sorularının gönderilmesi, grup sorularının yanıtlanması, yanıtların sınıfa sunulması, grup sunumunun değerlendirilmesi, grup sürecinin değerlendirilmesi, bütün sınıf tartışması ve sınamadır. Tüm bu etkinliklerin gerçekleşmesi için okuma parçaları, soru-yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumu değerlendirme formu ve sınav gibi malzemelere ihtiyaç vardır (Açıkgöz, 1992; Açıkgöz, 2002).

### ***Birlikte Öğrenme***

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. En önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Uygulamalar sırasında, öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışmaları, düşüncelerini, malzemelerini paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları, grup ediminin ödüllendirilmesi önemlidir. Johnson'lar zamanla bu teknik üzerinde yoğun çalışmalar, araştırmalar yapmışlar ve araştırma sonuçlarına göre tekniği geliştirip değiştirmişlerdir (Açıkgöz, 2002).

### **Aktif Öğrenme İşleri**

#### ***Soru Ağı***

İşlenen konunun ana kavram, ana düşüncelerini netleştirmek için kullanılır. Boş bir soru ağı çizilir. Öğrencilerden işledikleri konuyu gözden geçirmeleri, iyi anlamadıkları yerleri belirlemeleri istenir. Sorular birbiriyle ilişkilerine göre ağa yerleştirilir. Sorular sınıfça ya da küçük gruplarla çözülebilir (Açıkgöz, 2003b).

#### ***Kavram Haritası Oluşturma***

Konu ile ilgili kavramların merkezi bir kavram etrafında birbirleriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır (Belanca, 1997).

#### ***Venn Şeması Hazırlama***

Öğrenilenler arasında benzer ve farklı yönlerin gösterilmesi için kullanılır (Belanca 1997).



### ***Kum Saati***

Genellikle ön öğrenmelerin hatırlanması ve yeni öğrenmelerle ilgili bağ kurulması için kullanılır. Boş kum saatleri hazırlanır. Neyin öğrenileceği kum saatinin ortasına yazılır. Ön öğrenmeler kum saatinin üstüne yazılır. Konu işlenir. Öğrenme malzemesinin ana temaları kum saatinin alt kısmına yazılır. Oluşturulan kum saati/leri/nin açıklanması gerçekleştirilir (Açıkgöz, 2003b).

### ***Balık Kılıçığı/ Ağaç Dalları***

Neden ve sonuçlar arasındaki farklılıkları saptamak amacıyla yapılır. Neden ve sonuçları önemli olan olayları incelemek amacıyla bir dersin sonunda ya da bir ders boyunca kullanılır (Bellanca, 1997).

### ***Öykü/Şiir Yazma***

Öğrencilerin, işlenen konunun önemli bölümlerini yansıtan şiir ya da öyküler yazmalarınıdır (Açıkgöz, 2002).

### ***Slogan Bulma***

İşlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan sloganlar üretilmelidir (Belanca, 1997). Örneğin ateşli silahlar veya pusulanın özelliklerini vurgulayan sloganlar.

### ***(+, -) Çalışması***

İşlenen konunun olumlu ve olumsuz özelliklerini belirlemede kullanılır. Örneğin, Karlofça Antlaşması'nın olumlu ve olumsuz özellikleri için çalışma yaprağına (-) ve (+) sütunları çizilir ve öğrencilerin buldukları özellikleri sütunlara yazmaları beklenir.

### ***Karşılaştırma ( Benzerlik ve Farklılıkları Bulma)***

Öğrenilenler arasındaki farklar ve benzerliklerin saptanmasıdır (Belanca, 1997). Örneğin, 18. yüzyıl yenilikleri ile 19. yüzyıl yenilikleri arasındaki farklar ve benzerliklerin bulunması.

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin fanatik olmalarını engelleyecek ve onları bilginin pasif alıcılarından, öğrenmede aktif katılımcılara dönüştürecek sihirli bir değnek yoktur. Ancak öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretimine ilgiyi ve öğrenci katılımını artırıcı stratejiler keşfetmektedirler ve sosyal becerilerini de birlikte çalışarak artırmaktadırlar. En etkili stratejilerden biri ise işbirlikli öğrenmedir (Singer ve diğerleri, 1997).

İşbirlikli öğrenme fikrinin kökü John Dewey'e dayanır. Dewey teorisinde, demokrasi eğitimi tavsiye etmekte; öğrencilerin birlikte çalışarak vatandaşlık ve sosyal sorumlulukları öğreneceklerini, okul ortamındaki katılım ve karşılıklı paylaşımın öğrencileri demokratik yaşama hazırlayacağını iddia etmektedir (Ornstein ve Lasley, 2000).

Sosyal Bilgilerin yapısı itibarıyla sınıflarda yarışma ortamından çok dayanışma ortamlarının olması yeğlenir. Çünkü olumlu sosyal davranışlar ancak bu çerçevede gelişir. Öğrenciler arasında yarışmayı azaltma ve işbirliğini artırma, pek çok öğrenci arasındaki başarısızlık önyargısını ve düşmanlığı azaltabilir.

Ayrıca pek çok eğitimci, yarışmacı programları reddetmekte ve öğrencilerin öğrenirken birbirlerini cesaretlendirdiği yarışmacı olmayan yaklaşımları desteklemektedir. Bu felsefe bugünün popüler önerisini yansıtır. Öğrenme her şeyden önce bir sosyal etkinliktir. Bu nedenle etkili Sosyal Bilgiler öğretimi, işbirliğini içermelidir.

Elbette bu yarışmanın sınıfın ya da okulun hiçbir yerinde olmayacağı anlamına gelmez. İşbirlikli öğrenmenin savunucuları bile yarışmayı doğru şartlar altında birey ya da gruplarla eşleştirildiğinde güdü, eğlence ve performans geliştirme kaynağı olacağını belirtmektedirler (Ornstein ve Lasley, 2000).

Slavin (1992), Sosyal Bilgilerde işbirlikli öğrenmenin kullanımı ile ilgili önemli iki görüşü sunar: Birincisi, bu yöntemler resmi programdaki öğrencilerin öğrenmesini derinleştirir ve geliştirir. İkincisi, hedeflerin başarıya ulaşmasında katkı sağlar. Bunlar Sosyal Bilgilerin duyuşsal hedeflerini içerir. Böylece başka kültürdeki diğer insanlar için empati kurma ve vatandaşlık değerlerini üstlenir. Ancak basitçe öğrencilerin bir grup içine konup çalışması yeterli değildir (Maxim, 1999).

Bu nedenle pek çok Sosyal Bilgiler öğretmeni işbirlikli öğrenmenin öğelerini grup çalışması, proje ve rapor hazırlamada kullanmaktadır. İşbirlikli öğrenmeyi uygulayan bir Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilecektir.

“Kalabalık sınıflarda işbirlikli öğrenme takımlarını kullanıyorum. Ve 3 büyük yarar buluyorum. Birincisi, öğrencilerin yazılarının kalitesinde ve yazmaya gönüllü olmalarında önemli bir gelişme görülmektedir. İşbirlikli öğrenme takımlarında çalışmak, öğrencilerin birbirlerini güdülemekte ve desteklemekte ayrıca birbirlerinin çalışmalarını hazırlamada yardımcı olmaktadır. İkincisi, işbirlikli öğrenme takımlarındaki tartışma ve katılım öğrencilere tüm sınıfın ve benim önümde sunmadan önce kendi fikirlerini test etme imkanı sunmaktadır. Genelde sınıf tartışmalarına katılmayan öğrencilere ya kendi fikirlerini ya da takımın fikirlerini sunmada daha özgür bir katılım sağlamaktadır. Sonuç olarak sınıf tartışmaları farklı görüşlerle daha da zenginleşmektedir. Üçüncüsü, derse devam etme, dakiklik ve işlere yardımcı olmayı geliştirmektedir. Çünkü öğrenciler takım üyeleriyle birlikte çalışmayı istemektedirler” (Singer ve diğerleri, 1997).

Buraya kadar belirtilen niteliklerden hareketle işbirlikli öğrenmenin uygulandığı Sosyal Bilgiler derslerinde özetle öğrenciler şu deneyimleri yaşamaktadırlar:

- Küçük gruplarda işbirliği ile çalışmak.
- İşbirlikli olarak diğer ırk, etnik, din, geçmiş yaşantılar ve karşı taraf olarak yaratılan cinsiyet, sınıf, ilgi ve akademik başarı düzeyi farklı olan tüm öğrencilerle çalışmak.
- Liderlik yapmak ve diğerlerinin liderliğini kabul etmek.
- Yeteneklere saygı duymak ve diğerlerine katılmak.
- Demokratik karar alma sürecinde ortak karar, uzlaşma ve işbirliğinin rollerini anlamak.
- Diğerlerinin bireysel yeteneklerine güvenerek grup ve sınıf etkinliklerine katılmak (Singer ve diğerleri, 1997).

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin olumlu etkileri olduğu gözlenmektedir. İşbirlikli öğrenmenin sadece Sosyal Bilgiler dersinde değil, farklı alanlarda da etkili olduğu kanıtlanmıştır. Fakat “işbirliği” sosyal bir süreçtir. Sosyal Bilgiler dersinin konuları da sosyal süreçleri içermektedir. Dolayısıyla “işbirliği” bu dersin doğasına uygun bir kavramdır. Buradan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinin diğer konu alanlarına göre

işbirlikli öğrenmeye daha yatkın olduğu belirtilebilir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin işbirlikli öğrenme ile yürütülmesi, sosyal olanın sosyal bir yöntemle işlenmesi anlamına gelmektedir.

Sözü edilen işbirlikli öğrenme uygulamalarında önemli faktörlerden birinin öğrencilerin öğrenme stilleri olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde öğrenme stilinin tanımlarına ve türlerine yer verilecektir.

## ÖĞRENME STİLİ

Öğrenme stilinin ne olduğuna değinmeden önce bu kavramın nasıl oluştuğu irdelenmelidir. İnsanların farklı şekilde öğrendikleri fikrinin aslının, antik yunanlılara dayandığı savunulmaktadır. Diaz ve Cartnal'ın Coe'dan aktardığına göre, bu konudaki bir başka görüş ise; Hıristiyanlığın doğuşundan binlerce yıl önce bireysel farklılıklarla ilgili çalışmaların olduğu görüşüdür. Örneğin; Tarihi sanatsal çalışmalarda Güney Meksika ve merkez Amerika'daki Maya Kızılderililerinin sanatsal kalıntıları, onların binlerce yıl önce yaşayan yetenekli, değişik ilgileri olan yüksek kültürlü bir toplum olduklarını göstermektedir (Diaz, Cartnal, 1999).

Türk uygarlık kazılarında ve Çin belgelerinden ise, 5-9 bin yıl önce insanların bireysel karakteristik davranışlarının farklı olduğu ispatlanmıştır. Bununla birlikte, Amerikalı Kızılderililerin eski gelenekleri bireysel farklılıklarına göre tanımladıkları belirtilmektedir. Örneğin, Amerika'daki eski Iroquois Kızılderili geleneğinde, çocuklara iki isim verilirdi. Bunlardan ilki görev ismi, diğeri ise öğrenme ismidir. Öğrenme ismi tekti ve öğrenme özelliklerini yansıttı. Bu isimler, çocuklar yeterince büyüdüklerinde ve öğrendikleri deneyimleri derslerde sergiledikten sonra verilirdi. Mesela, "Yalnız Yüzen", "Doğru Çocuk", "Koşan Geyik" gibi. Olgunluk düzeyine geldiklerinde yeni davranış örnekleriyle birlikte aldıkları isimler değişebilirdi. Örneğin, "Kısa Bacak" (anlamı yavaş öğrenen kişi), daha sonra "Cesur Yürek" ve baba olduktan sonra da "Doruktaki Kar" olarak değiştirilirdi (Given ve Reid, 1999).

Öğrenme stillerinin tarihsel gelişimi dikkate alındığında, öğrenme stilli kavramının bilincinde olunmasa da, bu kavramın varlığı ile ilgili delillere ulaşmanın mümkün olduğu söylenebilir.

Ancak öğrenme stillerinin tam olarak kaynağı kesinlik kazanmamakla birlikte, eğitimciler yıllardır bazı öğrencilerin belli öğrenme yöntemlerini, diğer öğrenme yöntemlerine göre tercih ettiklerini belirtmektedirler (Diaz ve Cartnal, 1999).

Hepimizin rahat öğrendiği ortam farklıdır. Çalışırken kimimiz en küçük bir sestene bile rahatsız olurken kimimiz gürültüleri bile duymayız. Hepimiz için konsantre olma yolları farklıdır. Kimimiz uzanarak çalışmaktan hoşlanırsınız, kimimiz masa başında çalışırız ya da günün bazı saatlerinde dikkatimizi toplarken diğer zamanlarda güçlük çekebiliriz. Bu farklılıklar büyük ölçüde son zamanların dikkat çeken konularından olan öğrenme stilleriyle ilgilidir (Açıkgöz, 2003a).

Demirel'in Kolb'ten aktardığına göre; psikolojik tür ve stiller değişmez kişilik özellikleri değil, sadece kalıcı olarak düşünülebilmektedir. Bu durumların kalıcı ve dayanıklı olması ne bir takım genetik faktörlerden ne de çevre etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu kalıcı kişilik örüntüleri kişi ile çevresinin etkileşiminin bir ürünüdür. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Yaşantı seçimi ve kendini programlama, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin farklı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin etrafındaki olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirilmesi, hipotezler kurup test etmesi ve yeni yaşantılar seçmesine yol açmaktadır (Demirel, 1999).

Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere tüm toplumun bilmesi gerekmektedir. Öğrenme stillerinin bilinmesi, tembel ya da yaramaz olduğunu sandığımız pek çok öğrencinin, sadece stilleri bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği veya istenmeyen şekilde davrandığı gerçeğinin anlaşılmasını sağlayacaktır (Boydak, 2001).

1970'lerden sonra öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili pek çok yazı yazılmış ve 2000'li yıllarda bu konuya duyulan ilginin artması ile birlikte ilgili araştırmalar da yoğunluk kazanmıştır.

## Öğrenme Stili Nedir?

Öğrenme stili ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Genellikle öğrenme stilleri, öğrenme materyallerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi olarak tanımlanır. Öğrenme stilleri öğrencilerin ideal öğrenme desenine katkıda bulunan bilişsel, duyuşsal, fizyolojik faktörler olarak da düşünülebilir (Gadt-Johnson ve Price, 2000).

Grasha'ya göre öğrenme stilleri “öğrencilerin düşünme, başkalarıyla bağlantı kurma, sınıf çevresi ve deneyimlerle ilgili tercihlerini” ifade eder (Ladd, Ruby ve Ralph, 1999).

Woolfok (1993)'a göre öğrenme stili, öğrenme çevresine özgü bireysel tercihlerdir. Bu tercihler nerede, ne zaman, kiminle ya da neyle, hangi ışıkla, yiyecekle ya da müzikle çalışmaktan hoşlandığımızla ilgili tercihler olabilir.

Açıkgöz (2003a)'ün aktardığına göre Gregorc ise, öğrenme stiline “ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellikler ve hal” olduğunu belirtmektedir. Gregorc insanların gerçek stillerinin saptanabilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir.

Öğrenme stili, Açıkgöz'ün aktardığına göre Dunn tarafından “bir öğretim yöntemini kimileri için harika, kimileri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak ele alınmaktadır. Dunn'a göre öğrenme stili, bir sınıftaki öğrencilerin; gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplama ile ilgili gereksinimlerine göre düzenlenmesi ile ilgilidir. Öğrenme stili öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Açıkgöz, 2003a).

Keefe'ye göre, öğrenme stili, “bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı” ile ilgilidir (Açıkgöz, 2003a).

Öğrenme stili; yeni bilgilerin girişi ya da anlaşılmasında bireysel özelliklerin temel alınmasıdır (Kang, 1999).

Özetle öğrenme stilleri için, kişi tarafından doğuştan getirilmekle kalmayıp, gelişimsel özellikler ve çevre etkileşimi ile oluşturulan öğrenme ile ilgili tercihlerdir denilebilir.

## Öğrenme Stilleriyle İlgili Sınıflamalar

Yukarıda ele alınan tanımların tümünde öğrenme stiline kişinin nasıl öğrendiğini etkileyen yollar olduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 2003a). Bu noktada öğrenme stillerinin çeşitli bilim adamları tarafından nasıl sınıflandırıldığı ve ölçüldüğü önem taşımaktadır.

Bu konudaki araştırmacılardan biri olan Kolb'e göre öğrenme modeli dört kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma, Etkin Yaşantı'dır. Bu öğrenme modellerinden her biri tek öğrenme özelliği süreci olarak görülmektedir. Soyut öğrenciler, bilgiyi kavramsal ve sembolik olarak algırlar. Ancak somut öğrenciler, doğrudan deneyimlerin kalitesini ilk olarak ve devinimsel olarak yanıtlarlar. Etkin öğrenciler ise, çevreyi ilk olarak el becerileriyle öğrenirler, yansıtıcı öğrenciler ise, kendi düşünce ve hislerini tahlil ederek ve dışsal dünyayı içsel yansıma olarak öğrenirler (Riding ve Rayner, 1998).

Kolb'ün öğrenme stilleri yapısı iki boyuttan oluşmaktadır: Anlama ve İşleme. İlk olarak somut ve soyut düşünmeyi, ikinci olarak aktif ve yansıtıcı bilgi-süreç aktivitelerini tanımlar. Öğrencinin tipik olarak bilgiyi anlamasını öğrenme stiline dört tipten tanımlamış ve iki boyut ile bir bütün haline getirmiştir.

*Ayrıştırma:* Somut ve yansıtıcı düşünme süreci ve kişisel öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyulur.

*Değiştiren:* Soyut ve yansıtıcı düşünme süreci ve öğrenme etkinliklerinde detaylandırılmış, art arda gelen basamaklarda düşünmeye ihtiyaç duyulur.

*Özümseyen:* Somut ve aktif bir süreç ve pragmatik problem çözme etkinliklerine katılmaya ihtiyaç duyulur.

*Yerleştiren:* Somut ve aktif bir süreç ve öğrenme etkinliklerinde esneklik ve değişik deneyler yapma, risk almaya katılmaya ihtiyaç duyulur (Riding ve Rayner, 1998).

Dunn, Dunn ve Price tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinde öğrenme stilleri, doğrudan doğruya çevreyi içeren (ısı, gürültü düzeyi vb); duygusal katılım (güdü stratejileri, yapı vb), sosyal destek (yalnız çalışma, diğerleriyle vb), fiziksel özellikler (günün zamanı, görsel, duyma materyalleri vb) psikolojik eğilim (atılgan ya da düşünceli,

global ya da analitik vb) olarak ayrılmaktadır (Woolfolk, 1993). Bu sınıflama çizelge 1.4 yer almaktadır.

Çizelge 1.4

*Öğrenme Stilleri İle İlgili Sınıflama*

Çevresel	Duygusal	Toplumsal	Fiziksel	Psikolojik
Ses	Güdü	Kendi kendine	Algı	Evrensel
Işık	Azim	Çift olarak	Yeme-içme	Analitik
Isı	Sorumluluk	Grup olarak	Zaman	Sağ-sol lob
Düzen	Tasarım(plan)	Takım	Hareket	Dışa dönük
		Yetişkinle		İçe Dönük
		Çeşit çeşit		

Kaynak: Given ve Reid (1999).

Honey ve Mumford'ın modeli ise; ticari şartlarda öğrenme stillerini geliştirmeye teşebbüs eden ve Kolb'ün teorisini yanıtlayan tipik bir çalışmadır. Kağıt ve Kurşunkalem Öğrenme Stilleri Ölçeği, işyerlerindeki müdürlerin öğrenme stilleri ile ilgili pratik uygulamalarda teşebbüs ettikleri bir ölçektir. Bu ölçek dört öğrenme modelinden oluşmaktadır.

*Amaçsallar:* Yeni deneyimlerden hoşlanırlar, etkinlikleri alır, sezgili karar verir ve grupla çalışırlar. Ancak başkanlık işinden ya da bir işi yerine getirmekten hoşlanmazlar.

*Kuramcılar:* Fikirlerle odaklanırlar, mantıklı, genellemeci ve sistematik olarak planlayıcıdırlar. Ancak sosyal/duygusal katılım ya da sezgisel görüşe güvenmezler.

*Yararcılar:* Grup çalışması, tartışma, müzakere, risk alma ve pratik uygulamalardan hoşlanırlar. Derin anlama seviyeleri ve yansıtıcı düşünce incelemelerinden sakınırlar.

*Yansıtıcılar:* Maksatlı anlamak için odaklanırlar, tahmin edilen dönütü ya da süreci tanımlar ve incelerler. Belirgin etkinliklerde nasıldan ziyade ne sorularıyla ilgilenirler (Riding ve Rayner, 1998).



Gregorc'un geliştirdiği (Gregorc Style Delineator) Gregorc Stil Saptayıcı, insanın zihninde bilgiyi alıp açıkladığı kanalların olduğu görüşünü yansıtacak biçimdedir. Buradan hareketle algılama ve düzenleme yetenekleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Algılama, bilgiyi edinmede kullandığımız araçlar, düzenleme ise bu bilgileri düzenleme ve sistematize etme yollarıdır (Açıkgöz, 2003a).

Gregorc'a göre (a) somut doğrusal, (b) soyut doğrusal, (c) somut dağınık ve () soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme stili vardır.

*Somut Doğrusal* stile sahip olan insanlar, pratik, yordanabilir, konunun özüne dönük, örgütlü ve yapılandırılmış davranışlar sergiler (Açıkgöz, 2003a).

*Soyut Doğrusal* stile sahip olanlar ise, entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve alışkanlardır.

*Somut Dağınık* stilde ise, orijinal, deneysel, araştırmacı, seçenek üreten ve risk alan insanlar bulunmaktadır.

*Soyut Dağınık* stile sahip kişiler, duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcıdır.

Keefe ve Mont tarafından geliştirilen, Keefe, NASSP ğrenme Stilleri Profili üç yıllık bir çalışma sonucu gerçekleşmiştir. Dört st düzey etkeni,- bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışma ve ğretim tercihleri- temsil edecek 24 alt ölçek içermektedir (Açıkgöz, 2003).

Aşağıda bu ölçeklerin neler oldukları başlıklar halinde verilmektedir.

*Bilişsel Beceriler*; analiz becerileri, ayırdetme becerileri, sınıflama becerileri, dizme becerileri, bütünü kavrayarak işleme becerileri, bellek becerileri, sözel alansal tercih,

*Algısal Tepkiler*; görsel algı, işitsel algı, duygusal algı,

*Çalışma ve ğretim Tercihleri*; Kararlılık Yönelimi, Sözel Risk Yönelimi, İşleme Tercihi, alışma Zamanı Tercihi, Gruplama Tercihi, Duruş Tercihi, Hareket Tercihi, Ses Tercihi, Aydınlatma Tercihi, Isı Tercihi gibi alt bölümlerden oluşmaktadır (Açıkgöz,2003).

Riechmann ve Grasha'ya göre, akademik şartlarda öğrenmeyi desteklemede tercih edilen davranış ve tutum örneklerini sosyal ve duygusal perspektiften sunmaktadırlar. Onlar öğrenme stillerinin iki kutuplu maddelerini üç boyutta tanımlamaktadırlar (Riding ve Rayner, 1998).

- Katılımcı-Çekingen
- İşbirliği Yapan-Yarışmacı
- Bağımsız-Bağımlı

Çizelge 1.5'te bu boyutlardaki kişilerin özellikleri özetlenmektedir.

Çizelge 1.5

*Riechmann ve Grasha'a Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması*

<b>Katılımcı</b>	<b>Çekingen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kurs içeriğini bilmek ister.</li> <li>▪ Dersler hoşuna gider.</li> <li>▪ Öğrenmeyi ister.</li> <li>▪ Emirleri izler ve itaatkardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kurs içeriğini bilmek istemez.</li> <li>▪ Dersi sevmez.</li> <li>▪ Öğrenme ile ilgilenmez.</li> <li>▪ Emirlere direnir ve itaatkar değildir.</li> </ul>
<b>İşbirliği Yapan</b>	<b>Yarışmacı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Etkinliği paylaşmayı tercih eder.</li> <li>▪ İşbirliğinden zevk alır.</li> <li>▪ Etkileşimi sever.</li> <li>▪ Grup çalışmasını sever.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yarışmacı ve ben merkezlidir.</li> <li>▪ Kazanmak için güdülenmiş ve şahsi ilgilenmiştir.</li> <li>▪ Oyun ve turnuvadan hoşlanır.</li> <li>▪ Kazanma-kaybetme etkinliklerini sever.</li> <li>▪ Grup oyunlarını sever.</li> </ul>
<b>Bağımsız</b>	<b>Bağımlı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kendi kendine çalışır.</li> <li>▪ İşleri tamamlar.</li> <li>▪ Karşılık verir, duyarlıdır.</li> <li>▪ Özgür düşündür.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmenin rehberliğine güvenir.</li> <li>▪ Dışsal güdü ve destek gerekir.</li> <li>▪ Karşılık vermez ve biraz meraklıdır.</li> <li>▪ Kılavuzu takip eder.</li> </ul>

Kaynak: Riding ve Rayner (1998).

Çizelge 1.5'e göre, katılımcılık boyutu bilme ve öğrenme motivasyonunu, yönergelere uyabilmeyi ve derse karşı olumlu duyguları içerirken; çekingenlik boyutu, bilme ve öğrenmeye karşı isteksizliği, derse karşı olumsuz duyguları ve yönergelere uyumsuzluğu içermektedir. İşbirliği boyutu, paylaşımı, işbirliği hazzını, etkileşim ve grup çalışmasına

karşı olumlu duyguları içerirken; yarışmacı boyut, ben merkezliliği, kişisel kazancı, kazanma ve kaybetme etkinliklerini içermektedir. Bağımsızlık boyutu, özerkliği, duyarlılığı ve özgür düşünceyi kapsarken; bağımlılık boyutu, dışa bağımlı özellikleri içermektedir.

Mahiroğlu (1997)'na göre ise; bu alanda üzerinde en çok durulan, bilgi işleme alışkanlıkları, güdüleyici faktörler, fizyolojik faktörler ve algılama tercihleridir.

*Bilgi işleme alışkanlıkları*, bireylerin bilişsel olarak bilgiyi nasıl işlediklerini gösteren bir dizi değişkeni kapsar. Birbirine zıt bazı özellikleri analitik/global, odaklayıcı/odaklamayıcı, dar gruplayan/geniş gruplayan, bilişsel karmaşıklık/basitlik, bilerek yapan/düşünmeden yapan, uç fikirleri ortaya çıkaran/uç fikirleri körelten, uyumsuzluklara karşı toleranslı/toleranssız şeklinde bilgi işleme alışkanlıkları gruplanabilir.

*Güdüleyici Faktörler*: Bireylerin neye daha çok dikkat ettiklerini, ne kadar süre dikkat ettiklerini, öğrenme için ne kadar çaba harcadıklarını, duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediğine ilişkin bir dizi faktör bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları; heyecan, iç ve dış kontrolü ifade tarzı, yapılandırma derecesi, başarı güdüsü, sosyal güdülerdir.

*Fizyolojik Faktörler*: Çevre şartları, sağlık ve cinsiyet farklılıkları ile ilgili faktörler bunlardan başlıcalarıdır. Açlık ve hastalık öğrenmeyi ciddi şekilde engellemektedir. Erkek ve kız öğrenciler okul tecrübelerine farklı şekilde tepki göstermektedirler. Sıcaklık, gürültü, aydınlatma, günün hangi saatlerinde bulunduğu, öğrencilerin konsantre olma ve bunu sürdürme yeteneklerini etkileyen olaylardır.

*Algılama Tercihleri*: *Algılama tercihlerinin* başlıcaları Heinich, Molenda, Russel'a göre, işitsel, görsel ve hareketseldir (Mahiroğlu, 1997). Bu teoride, tüm tercihlerimizle ilgili bilgiyi gözlerimiz, kulaklarımız yada vücudumuzun hareketlerinden alırız. Bu doğrultuda öğrenme stilleri görsel, işitsel ve hareketsel olarak sınıflandırılır. Bu stillerin özellikleri şunlardır:

*Görsel Öğrenenler*: Özel yaşamlarında genellikle düzenli olurlar. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. Dağınık bir masada çalışamazlar, önce masayı kendilerine göre düzenlerler, daha sonra çalışmaya başlarlar. Kalem, silgi, kalemtraş gibi araçlar için sıra/masada kendilerine göre yerler belirlerler ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutarlar. Çantaları dolapları her zaman düzenlidir. Anlatım tekniğinden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemelerle desteklenmesi gerekir.

Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlardan kolay öğrenirler ve bu araçlardan öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar. Anlamak ve öğrenmek için görmeleri ve detaylara girmeden önce geneli anlamaları gerekir. Yorumlarken algıladıklarını bütün olarak yorumlama eğilimindedirler (Akınoğlu, 2002).

Kurallara uymak ve disiplinli olmak en büyük özellikleridir. Karmaşık ve ne olacağı belli olmayan işlerde huzursuz olurlar. Kuralları tam olarak öğrendikten sonra rahatlar ve harfiyen uymaya özen gösterirler. Uzak geleceğe yönelik planları mükemmel yaparlar. Plansızlık onlar için huzursuzluk demektir. Öğrenecekleri şeylerin de belli bir düzende ve program içerisinde olmasını isterler. Yapılacak işin başından sonuna kadar en ince detayıyla belirlenmesi ve görülmesi gerekir. Belirsiz kalan işler onları rahatsız eder. Hatırlamak istediği telefon numarasını, numaranın yazıldığı yerdeki görüntüsü ile hatırlar. Yazarken kelimelerin yazılışı gözünün önüne gelir. Hareketsel ve işitsellere göre çok az yazım noktalama hatası yaparlar. Okudukları metinlerdeki yazım, noktalama ve diğer dilbilgisi kurallarına duyarlıdırlar ve bu hataları çabuk fark ederler (Boydak, 2001). Tahtaya yazı yazılmasını ve kendileri her şeyi yazmayı, not almayı severler ki aksi takdirde unutabilirler. İyi hecelerler ve hızlı konuşma eğilimindedirler (Beale, 1994).

**İşitsel Öğrenenler:** Küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşurlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil eğitiminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. İşittiklerini daha iyi anlarlar. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler. Olay ve kavramları birinin anlatması ile daha iyi anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlarlar. Anlamak ve öğrenmek için okumaları veya duymaları gerekir. Bütünü kavramak için önce detayları sırayla yorumlamaları gerekir (Akınoğlu, 2002). Dersi dinlemeyi gösteri izlemekten daha fazla tercih ederler. Bir şeyleri not alıp yazmaya çok fazla ihtiyaç hissetmezler çünkü, duyduğu sese güvenerek bel bağlayarak kendilerini rahat hissederler (Beale, 1994). Konuşmayı seven bu öğrenciler sınıfta mümkün olduğunca konuşmak isterler ve bu olanağı bulamazlarsa sürekli yanlarındakilerle de konuşurlar. Bu öğrencilerin bu konuşma istekleri karşılanmalıdır, aksi takdirde zaten dersi de zor dinlerler.

**Hareketsel Öğrenenler:** Oldukça hareketli olurlar. Sınıfta yerlerinde duramazlar. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun

isterler. Uzun süre oturmaya zorlanırsa derste ne olup bittiğini de anlamaz hale gelebilirler. Bu hareketlilik uygun işlere yönlendirilmezse genelde sınıfta problem çıkarırlar. Geleneksel okul sisteminden kötü yönde etkilenirler ve genellikle istenmeyen öğrenci haline gelirler. Bu nedenlerden dolayı da yaramaz, tembel ya da zeki olmadıkları ileri sürülebilir. Dersin anlatılması veya görsel araçlarla zenginleştirilmesi hareketli öğrencinin öğrenmesine beklenildiği ölçüde katkı sağlamaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak yaşayarak öğrenme dediğimiz yöntemlerin uygulanması gerekir. Anlamak ve öğrenmek için görmeleri, dokunmaları ve detayları kavramak için sırayla yorumlamaları gerekir (Akınoğlu, 2002).

Öğrenirken fiziksel olarak katılmayı tercih ederler. Hareketli öğrenenlerde rahat olmak önemlidir. Sandalyelerinde yerinde duramazlar ve kamburu çıkmış gibi otururlar. Hareketli öğrenenler kendi kendilerine vücut dillerini vurgularlar. Pek çok kişi bu stillerin birden fazlasına sahiptir. Örneğin, görsel-hareketli öğrenenler en iyi izleyerek ve deneyerek öğrenirken, işitsel-hareketli öğrenenler en iyi dinleyerek ve deneyerek öğrenirler (Beale, 1994).

Kendi öğretim stili ne olursa olsun, farklı öğrenme stiline sahip öğrenci grubuna onların gereksinimlerini karşılayacak biçimde eşit davranabilmesi gerekmektedir.

Son olarak Given ve Reid (1999)'in yapmış olduğu sınıflamayla yukarıda yapılan sınıflamalar özetlenecek olursa öğrenme stilleri;

- Duygusal Öğrenme Sistemi
- Sosyal Öğrenme Sistemi,
- Bilişsel Öğrenme Sistemi
- Fiziksel Öğrenme Sistemi
- İçsel (İçe Dönük) Öğrenme Sistemi'nden oluşmaktadır.

Bu sistemlerin öğeleri çizelge 1.6'da yer almaktadır.

Çizelge 1.6

## Öğrenme Stilleri İle İlgili Sınıflama

Fiziksel Öğrenme	Düşünceli Öğrenme	Duygusal Öğrenme	Bilişsel Öğrenme	Sosyal Öğrenme
• Yeme içme	• Çevresel -Ses -Işık -Isı -Düzen	• Gudu	• Global/Analitik	• Tek başına
• Hareket	• İçsel -Hızlı cevap verme -Tutum -Kendi kendine konuşma - Tahmin	• Israr-Sebat	• Beynin Sağ-Sol Yarıküresi	• Çift olarak
• Günün zamanı	• Kayıt	Sorumluluk	• Duyumsal Model -Görsel -İşitsel -Dokunsal -Hareketsel	• Takım
• Dokunsal		• Yapı		• Topluluk yetişkinler
• Hareketsel				• Otoriter yetişkinler
				• Çeşitli

Kaynak: Given ve Reid (1999).

Her insanın bu stillerden yalnız birine sahip olması gerekmez, ikisini hatta üçünü de taşıyabilir. Bazı kişilerde iki stil ağırlıklı olarak vardır. Bazı kişiler bu üç özelliğten birini diğer iki özelliğten daha fazla taşırlar, böyle öğrenciler klasik okul sisteminde zorlanırlar. Her üç stildeki öğrencilerin de dersten yararlanabilmesi için sınıfta öğrencilerin aktif, öğretmenlerin de rehber olması gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için öğrenme-öğretme ortamının öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Babadoğan, 1994; Özden, 2000).

Yukarıda ancak belli başlıları belirtilen sınıflamaların dışında, pek çok öğrenme stili sınıflaması bulunmaktadır. Tüm bu sınıflamalardan elde edilebilecek ortak yarar, kişinin doğuştan getirdiği bireysel özelliklerin yadsınmadan fark edilip, bunlara uygun eğitim alma hakkının sınırlandırılmaması olabilir. Geleneksel sınıf ortamlarında bireysel farklılıkların öğrenci için bir azap olmaktan çıkarılması ya da bu farklılıkların yanlış değerlendirilip

öğrencinin “ağır öğrenen” olarak yargılanmaması gerekmektedir. Böylece, bireysel öğrenme stilleri göz önüne alınarak, öğrencinin hoşlandığı ve istediği öğrenme çevresinde, ömür boyu öğrenmesi sağlanabilir (Gökdağ, 2003).

### **Cinsiyet Farklılıkları**

Yapılan araştırmalarda bebeklikten okul öncesi çağlara kadar kızlar ile erkekler arasında bilişsel ve motor gelişim ya da özel yetenek alanlarında bir çok farklılık bulunmuştur. Okul yılları ve daha sonraki yıllarda, psikologlar standart ölçümlerde genel zekada farklılık bulamamışlardır. Fakat bu testler cinsiyet farklılıkları en aza indirgenerek tasarlanıp, standardize edildiğinden kızlar ve erkeklerin IQ puanlarının tümünün ortalamalarında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen alt ölçek puanlarında cinsiyet ile ilgili farklılığa rastlanmıştır (Woolfolk, 1993).

Winzer ve Grigg (1992)'in aktardığına göre, Maccoby ve Jacklin okul çağındaki öğrencilerin cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Bu çalışmadan şunlar elde edilmiştir:

Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sözel yetenek alanında daha başarılıdır. Kızlar konuşma ve cümle kurmayı erkelerden daha önce öğrenirler. Değişik kelimeleri kullanma, daha erken okuma, gramer ve heceleme testlerinde erkeklerden daha başarılıdır. Ancak sonuçlar, sözel düşünme ve kavrama alanlarında kızların üstünlüğü ile ilgili olarak tutarlı bir içerik oluşturmamaktadır. Kızların sözel olarak baskın olması biyolojik nedenlerden çok kültürel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Hyde'a göre, bu durumu oranladığında, baskınlığın çok düşük bir oranla genetik faktörlerden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Boocock ise, sözel yeteneğin ölçüm sonuçlarında cinsiyet farklılığının bulunmadığını belirtmektedir (Winzer, Grigg, 1992).

Daha önceki yıllarda yapılan araştırmalar, son zamanlarda yapılan araştırma bulguları ile çelişmekte ve farklılığın olduğunu belirtmektedirler. Winzer ve Grigg'in(1992) aktardığına göre Hyde ve Lynn'in yaptıkları araştırmada kızlar ve erkekler arasındaki sözel alanla ilgili farklılığın son 10 yılda azaldığını ve benzer azalmaların son 20 yıl içinde diğer entelektüel yeteneklerde de görüldüğünü belirtmektedirler.

Erkekler, görsel ve uzaysal işlerde daha iyi performans göstermektedirler. Bazı araştırmacıların bu alanla ilgili yaptıkları açıklamalarda bu farkın açık olarak erkek öğrenciler lehine olduğu belirtilmektedir. Maccoby ve Jacklin'e göre biyolojik

araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, düşük bir oranla da olsa uzaysal yeteneğin kalıtsal olduğunu belirtmektedirler (Winzer, Grigg, 1992).

Jacklin , Signore ve Jamison'a göre, araştırmalarında matematik, fen ve uzaysal yeteneğin ilişkilerini incelemişlerdir. Kapsamlı analizler sonunda, bu yetenekler arasında tutarlı bir ilişki görülmemiştir. İnsanlar uzaysal ve matematiksel işleri daha çok erkek özelliği olarak tanımlamaktadır (Winzer, Grigg, 1992).

Erkek öğrenciler matematik başarısında kızlardan daha üstün durumdadırlar. Ancak bu alandaki cinsiyet farklılıkları okul öncesi ve temel eğitimin sonuna kadar önemli olmamakla birlikte, bu dönem erkeklerin matematiksel olarak düşünme konusunda üstün olmaya başladıkları zamandır. Kızlar ve erkeklerin başarıları arasındaki farklılık lise, üniversite ve yetişkin eğitiminde artmaya başlamaktadır (Winzer, Grigg, 1992).

Winzer ve Grigg (1992)'in aktardığına göre Maccoby'in sözel, uzaysal ve matematiksel yeteneklerle ilgili yaptığı araştırmalarda cinsiyet farklılıkları istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Ancak bu farkın oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Bunlara paralel olarak buraya kadar belirtilen yeteneklerin yanında öğrenme stilleri ile ilgili de cinsiyet farklılıklarına dayalı araştırmalar yapılmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarında cinsiyete dayalı farklılıklara rastlanmazken (Jones, Reichard ve Mokhtari 2003), bazılarında öğrenme stillerinde kız ve erkekler arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna göre kız öğrencilerin; öğrenme stillerinin sözel, görsel, kendi kendini güdüleme, analitik, sessiz ve bireysel çalışma boyutlarında daha güçlü oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin ise; öğrenme stillerinin hareketli, mantıksal, uzaysal ve başkaları ile çalışma alanlarında güçlü olduğu belirtilmektedir (Snyder, 2000). Bu bulgular zeka ve cinsiyet farklılıkları ile ilgili araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bir başka araştırmada Gadt-Johnson, Price (2000)' in, Hickson ve Baltimore'dan aktardığına göre, kadınlar görsel öğrenme işlerini erkeklere göre daha fazla tercih etmektedirler.

Kızlar ve erkeklerin konu alanlarına olan yatkınlardaki ve öğrenme stillerindeki farklılıklarının öğretimde dikkate alınması, her iki cinsiyetin eğitim sürecinden en yüksek düzeyde yararlanmalarını sağlayacaktır.



## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Problem durumunda da belirtildiği gibi, Sosyal Bilimler, insan merkezli, bir bilim dalları bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlarla olan ilişkilerini inceler. Yani Sosyal Bilgilerin bir takım katı ve genel geçer formüllere, tek ve biricik açıklamalara indirgenemeyecek kadar dinamik ve çok perspektifli bir bilim dalları bütünü olduğu söylenebilir (Kabapınar, 2002).

Sosyal Bilgiler sınıflarında öğrenciler, analitik düşünme ve bilgi işleme sürecinde gerekli olan yetenekleri kazanırken, bu sürecin kavramlarını ve içeriğini öğrenmek zorundadır. Buna ek olarak, onlardan çok kültürlü ve demokratik bir toplumda üretici birer vatandaş olmaları ve farklı öğrenme topluluklarının üyeleri olmaları beklenir. (Singer ve diğerleri, 1997).

Bilginin hızla gelişip değiştiği günümüz bilgi toplumlarında asıl gereksinim duyulan, meslek ve beceri konusunda bireyi geliştirmek ve öğrenmeyi nasıl öğreneceği konusunda rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrencilere kültürlerin çeşitliliği ve bunların etkileşimi konusunda nasıl yardımcı olabileceğinin bilincinde olmalıdır. Çünkü dünyamızı anlamak ve yaşamak için bu yeteneklerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu ortamın hazırlanması büyük ölçüde Sosyal Bilgiler sınıflarında oluşmaktadır (Chapin ve Messic, 1999).

Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler sınıflarının diğer konu alanlarına göre gerek öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar, gerekse dersin işleniş açısından sorumluluğunun biraz daha ağır olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm bunların gerçekleşebilmesi için Sosyal Bilgiler dersinin nitelikli işlenmesi gerekmektedir. Bireyin anlama kapasitesini geliştirmek için, ona düşüncelerini ve fikirlerini işletme, tartışma, süzgeçten geçirme fırsatının verilmesi gerekmektedir (Özbaran,1998). Ancak mevcut Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere aşırı bilgi yüklemektedir.

Chapin ve Messic (1999)'e göre, yapılan araştırmalar sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerinin okullarda yaşadıkları olumsuz deneyimlerin, bu derse yönelik olumsuz tutumlara yol açtığı belirtilmektedir. Bu tutumların bilişsel ögesi şu tür inançları içermektedir:

- Sosyal Bilgiler dersi genellikle önemsiz bilgiler içerir.
- Sosyal Bilgiler dersinin çoğu büyük gruplara ders verme ve konuyu ezberletme üzerine odaklanır.
- Sosyal Bilgiler programları duyuşsal hedefler içermemektedir (Chapin ve Messic, 1999).

Yukarıda belirtilen özelliklerin öğrenme öğretme süreci ile ilgili olduğu görülmektedir. Etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi yalnızca bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenci merkezli bir yaklaşımla mümkündür. Buna göre her birey farklı şekillerde ve farklı sürelerde öğrenir. Öğrenmenin bu yönünü ortaya koyan öğrenme stilleri araştırmaları giderek artan bir ilgi görmektedir.

Öğrencilerin hem doğuştan getirdikleri hem de çevreden etkilendikleri öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarını yaratmak bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlayacaktır. Ancak her öğrencinin öğrenme stilleri birbirinden farklıdır ve bu yüzden de öğretmenler, öğrencinin öğrenme stiline uygun bir ortam oluşturmakta zorlanmaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun ortamların oluşturulmasıyla birlikte daha çok öğrencinin öğrenme stiline ulaşılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Şu anda bir çok ülkede, binlerce öğretmen bu konuda eğitilmekte ve konuyla ilgili yüzlerce araştırma yürütülmektedir (Açıkgöz, 1992).

Jaounen (1990), öğrenme stilleriyle ilgili yazmış olduğu makalesinde, öğrencilerin bireysel özelliklerinin temel alındığı stilleri ile, etkinliklerin uyumlu hale getirildiğini ve bunu da işbirlikli öğrenme yöntemiyle gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Çünkü işbirlikli öğrenme gruplarında, etkinlikleri düzenlemenin ve bireysel stilleri merkez alarak değişik stilleri fark etmenin daha kolay olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca yine aynı makalede, uygulama içinden gelen bir matematik öğretmenin "öğrenme stillerini bilmeseydim işbirlikli öğrenmeyi tam anlamıyla uygulayamazdım" sözleri bu konuda önemli bir vurgudur (Jaounen, 1990).

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına uygun bireyler yetiştirmek için mevcut uygulamada aksaklıklar bulunmaktadır. Bu aksaklıklar etkili bir öğretim süreciyle giderilebilir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekliliği, öğrenme stilleri araştırmaları

ile destek görmeye başlamıştır. Her öğrencinin öğrenme stiline farklı olması öğrenci merkezli eğitimin nasıl yapılacağı sorusuna yanıt ararken, öğrencilerin öğrenme stillerinin, etkisi yüzlerce araştırma ile kanıtlanmış olan işbirlikli öğrenme yöntemi ile hayat bulacağı düşünülmektedir.

Yukarıda açıklanan nedenlerle bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda öğrenme stilleri, işbirlikli öğrenme ve Sosyal Bilgiler öğretiminin, gördükleri ilgi doğrultusunda kendilerine ait ciddi bir literatürlerinin olduğu görülmektedir. Ancak bu üç konunun bir arada olduğu araştırma bulgusuna ne ülkemizde ne de dünya literatüründe araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Bu doğrultuda da bu araştırmanın Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunlarına ışık tutması, Sosyal Bilgiler öğretimine yeni bir yaklaşım, yöntem ve teknik kazandırabilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrenme stillerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını arttıracakı düşünülmektedir.

## PROBLEM CÜMLESİ

İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkileri ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri nelerdir ve bu etkiler cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?

## ALT PROBLEMLER

- 1) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 2) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

- 3) İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkileri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 4) İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri, öğrenme stillerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 5) Öğrencilerin öğrenme stilleri işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi nasıl etkilemektedir?

## TANIMLAR

**Aktif Öğrenme:** Etkin öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar aldığı ve karmaşık düşünme süreçlerini kullanmaya zorladığı bir öğretim modelidir (Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ, 1999).

**İşbirlikli Öğrenme:** İşbirlikli öğrenme en basit anlamıyla, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992).

**Öğrenme Stili:** Öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal, fizyolojik özelliklerdir (Açıkgöz, 2003a).

## SINIRLILIKLAR

- 1) Bu araştırma ilköğretim 7. Sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır.
- 2) Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme” ve “Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim” tekniği kullanılmıştır.

## SAYILTILAR

- 1) Araştırma sırasında uygulanan ölçekleri öğrenciler içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2) Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki denekler sınıf dışından yardım almamışlar ve ek çalışma yapmamışlardır.

3) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

## KISALTMALAR

**ÖSÖ:** Öğrenme Stilleri Ölçeği

**O:** Aritmetik Ortalama

**SS:** Standart Sapma

**SD:** Serbestlik Derecesi

**Gİ:** Grup İçi

**GA:** Gruplar Arası

**KT:** Kareler Toplamı

**KO:** Kareler Ortalaması

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

#### İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILMIŞ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

İşbirlikli öğrenmenin sadece gelişmiş ülkelerde değil az gelişmiş ülkelerde de rahatlıkla uygulanıyor olması ve gerek uygulayıcıların gerekse uygulamaya katılan grupların olumlu tepkileri konu ile ilgili yapılan yayınların sayısını artırmıştır.

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981) işbirlikli, yarışmacı ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu makalede 122 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan meta-analiz değerlendirmeleri sonucunda işbirliğinin bireylerarası yarışma ve bireysel çabalardan daha etkili olduğu, gruplararası yarışma ile işbirliği, bireylerarası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Slavin (1983) makalesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin başarıya etkisini incelemiştir. İlk ve ortaokullarda en az iki hafta süreyle devam eden sistematik alan deneyleri, aynı materyali kullanan öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemleri arasında yalnızca grup üyelerinin bireysel öğrenmelerinin esas alındığı ve grup ödülllerinin sağlandığı yöntemlerin kontrol yöntemlerinden daha çok başarıyı artırdığı vurgulamaktadır. Grup ödülünün ve bireysel değerlendirilebilirliğin işbirlikli öğrenmenin öğretimsel etkililiği için esas olduğu düşünülmektedir.

Steven, Slavin ve Farnish (1991), okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretimi birleştirerek, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemini birleştirerek okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler, parçaların anafikirlerini tanımada, yeni parçaları kavramada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Slavin (1991), işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili 70 araştırmayı akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı ve diğer çıktılar açısından meta-analiz kullanarak topluca değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda akademik başarı ile ilgili 67 araştırmanın 41'nde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney gruplarında kontrol gruplarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. 25 araştırmada fark bulunmazken bir araştırmada kontrol grubu lehine fark bulunmuştur. Araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Lamberigts ve Diepenbiack'e göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel sınıf ortamını karşılaştırmışlardır. Araştırma, başarı düzeyi düşük öğrencilerden oluşan bir deney, diğer kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grupta 27 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma 7 haftalık bir sürede uygulanmıştır. İlk üç hafta öğrencinin genel öğrenme yeteneği ve genel motivasyon durumunu saptamak üzere bir öntest uygulanmış ve dersin akışı doğrudan gözlenmiştir.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme ortamında yapılan etkin derslerin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel öğrenme yetenekleri ile sınırlı olmayan belli bir başarı durumu ortaya koyulmaktadır. Bu başarı durumu daha çok anlayarak okumaya bağlı olarak açıklanabilir. Çünkü okuma-anlama, anafikri bulma, özet çıkarma gibi okuma stratejilerine dayanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanarak öğrencilerin etkin hale getirdikleri dersler, bu stratejilerin etkili şekilde kullanımını sağlamıştır (Huber,1993).

Mevarech ve Susak'ın (1993), çalışmalarında işbirlikli-tam öğrenme yönteminin etkileri ve öğrencilerin sorgucu davranışları, yaratıcılıkları ve başarıları üzerindeki unsurların her biri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi ilkokul 3. ve 4. sınıftan 271 öğrenciden oluşturulmuştur. Sonuçta işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme öğrencilerinin, kontrol gruplarından daha yüksek not aldığı görülmüştür.

Johnson ve Johnson (1993), işbirlikli öğrenme ve bireysel öğrenmenin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı, benlik saygısı, tutum ve toplumsal kabullenmeleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır.

Araştırma 34 üstün yetenekli öğrenci üzerinde Fen Bilgisi derslerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin hatırlama ve yüksek düzeyde akıl yürütme açısından bireysel öğrenme ortamındaki öğrencilerden daha yüksek bir başarı elde ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda üstün

yetenekli öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamında daha yüksek akademik benlik saygısı ve daha olumlu tutum göstermişlerdir.

Johnson ve Johnson işbirlikli, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini inceleyen 323 araştırmayla ilgili bulguları değerlendirmişlerdir. Buna göre, başarının işbirlikli öğrenme durumlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin diğerlerine oranla akıl yürütme stratejilerinin kullanılması, ortak çıkar doğrultusunda bir sürecin oluşması ve bireysel olarak alınan testlerdeki yeterlilikler açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir ( Gömleksiz, 1993).

Slavin yaptığı bir çalışmada, işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin diğer insanlara bakış açılarının değiştiği saptanmıştır. Okul ve sınıflardaki farklı etnik gruplar arasında çok daha iyi ilişkilerin geliştiği, benlik saygısının arttığı, öğrencilerin başarı seviyeleri düşük öğrencileri ve daha büyük engelleri kabul ettikleri ve dünyaya bakış yeteneklerinin geliştiği görülmüştür (Woolfolk, 1993).

Huber ve arkadaşları (1993) işbirlikli öğrenme üzerinde kültürler arası belirsizlik yönelimli öğrencilerin keşfetme içeren öğrenme durumlarında daha iyi motive olacakları ve arkadaşları ile bilgilerini paylaşacakları; belirlilik yönelimli öğrencilerin ise bu tür bir atmosferden hoşlanmayacakları ve geleneksel durumlar isteyecekleri varsayımına dayalı olarak üç araştırma yapmışlardır. Birinci araştırma sonunda İran, Kanada ve Almanya'daki belirsizlik yönelimli öğrencilerin kişisel ya da yarışmacı öğrenmeye göre işbirlikli öğrenmeden daha fazla hoşlandıkları saptanmıştır. İkinci araştırmada belirsizlik yönelimli öğrenciler problem çözme durumlarından hoşlanırken, belirlilik yönelimli olanlar hoşlanmamıştır. Üçüncü araştırmada ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birleştirme" tekniğinin uygulandığı ilkökul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden belirsizlik yönelimli olanlar bu yolla daha iyi öğrenirken, belirlilik yönelimli öğrenciler daha az öğrenmişlerdir.

Huber ve arkadaşları (1993) aday öğretmenlerde ve hizmet içi yetişkin stajyerlerde belirsizlik yönelimi ve işbirlikli öğrenme konulu bir araştırma daha yapmışlardır. Araştırmanın ilk bölümünde Tübingen ve Münih Üniversiteleri'nden toplam 99 aday öğretmen yer almıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre belirsizlik yönelimli denekler sadece işbirlikli öğrenme durumlarını tercih etmekle kalmayıp ayrıca yarım saatlik çalışma sonrasında da kendilerini daha rahat, arkadaş ve katılımcı hissetmektedirler. Ayrıca belirlilik yönelimli öğretmen adayları bir yandan uyumsuzluklarını ve takım içinde oy birliğini red ederken, diğer yandan takımlarının kararları ile aynı fikirde olmadıkları ve buna



bağlı olarak ta belirsizlik yönelimli deneklere göre takım kararlarına daha az bağlı oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın son bölümünde ise çalışanların hizmet içi eğitimleri üzerinde durmuşlardır. Araştırmada eğitilmiş uzmanların görevlerinde yeterli olmalarına ve neyi öğreteceklerini bilmelerine rağmen nasıl öğreteceklerini bilmemelerinden yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yöntemi ile hizmet içi eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda belirlilik yönelimliler danışmanlı modelde hızlandırmanın daha iyi olacağını düşünürken, belirsizlik yönelimlilerin bunun tam tersini düşündükleri belirlenmiştir.

Baloche (1994) işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşünceyi geliştirebileceğini belirtmektedir. Makalesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı bir grup çalışması örneğini ayrıntılı bir biçimde vermekte ve daha sonra anlatılan bu örneklerle bağlantılar kurarak işbirlikli öğrenmenin ilkeleri ve yaratıcı düşüncenin bu şekilde nasıl geliştirilebileceğini açıklamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli çalışmalar yapmanın, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, iç değerlendirme odağını teşvik edecek şekilde işlem yapmaları ve sürekli çalışma ile üretici yaratıcılık için gerekli motivasyonun sağlanmasında sık sık fırsat yarattığı belirtilmektedir.

Chang ve Lederman (1994), fizik dersinde yer alan laboratuvar çalışmaları sırasında işbirlikli öğrenmenin fizik başarısına olan etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırma, 6. ve 7. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıfların birinde geleneksel öğrenme yöntemi kullanılırken, iki sınıfta da işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bu araştırmada her üç sınıfa da farklı öğretmenler girmiştir. Bu da öğretmen etkisinin öğretim yöntemlerinden etkililiğini belirlemeye engel olmasına yol açmıştır.

Lazarowitz, Lazarowitz, ve Baird, (1994) işbirlikli öğrenmenin fen başarısı ve duyuşsal ürünler üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma 5 haftalık bir ünite boyunca "birleştirme" tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma örneklemini 110 Lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda akademik başarı açısından deney gruplarının kontrol gruplarındaki öğrencilere göre yüksek başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında arkadaşlık ve benlik saygısına ait puanları da kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Elmore ve Zenus (1994) işbirlikli öğrenmenin ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarıları üstünde (sosyo-duygusal

gelişimlerinin) yaptığı etkileri incelemişlerdir. Araştırma 12 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmaya hızlandırılmış matematik sınıflarına devam etmekte olan 6. sınıf öğrencilerden 30 kişi katılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyo-duygusal gelişime yönelik çalışmadan kişisel ve akademik anlamda yarar sağladıkları saptanmıştır. Etkili iletişim ve kişisel sorumluluk etkinliklerini kapsayan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı süre boyunca, sınıf içindeki sosyal etkileşim sorunlarının azaldığı, öğrencilerin gruplarının bir parçası olduklarını hissettikçe ve matematik notları yükseldikçe, benlik saygılarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin başkaları ile iyi iletişim kurma ihtiyacını ve kendilerine öğretilen sosyal yeteneklerin önemini kavradıkları saptanmıştır.

Quin, Johnson ve Johnson'ın (1995) problem çözme üzerinde işbirliği ve yarışma çabalarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, 1929 ve 1993 arasında yayımlanan işbirliğini ilerletme, yüksek ya da düşük nitelikli bireysel problem çözme, tartışmaları çözme yolundaki yarışmaları içeren 46 çalışmayı incelemişlerdir. Bu çalışmalar problem çözme ölçmelerinin tiplerine göre; dil bilimi, dil bilimi olmayanlar, kötü yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmış olmak üzere 4 kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma sonunda işbirliği takımlarının problem çözmenin 4 çeşidi üzerinde yarışma gruplarına göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Stevens ve Slavin (1995) öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ilköğretim öğrencileri üzerinde 2 yıl sürede yapılmıştır. Araştırmada 2 yıl süre ile işbirlikli öğrenme uygulayan okulla, geleneksel öğretim uygulayan okullardaki öğrencileri karşılaştırılmıştır. Öğrenciler 1 yıllık uygulamanın sonunda sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde etmişlerdir. 2. yılın sonunda ise işbirlikli öğrenme uygulanan okuldaki öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemi kullanan okuldaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama konularında büyük bir başarı göstermişlerdir. Ayrıca işbirlikli okulda öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okulda öğrenim gören arkadaşlarına oranla diğer arkadaşlarından sosyal olarak daha çok ve kolay kabul görmüşlerdir.

Lindquist ve Abraham (1996), işbirlikli öğrenmenin muhasebe derslerinde benlik saygısı, kişiler arası ilişki kurma, başarı ve tutum üzerindeki etkilerini ve bu etkilerle cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. 72 öğrenci 5 haftalık bir finansal muhasebe dersini tamamlamalarını gerektiren bir araştırmaya katılmışlardır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarında, benlik saygılarında, kişilerarası ilişki kurabilme yeteneği ve algılanan başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler kişiler arası konuları bir grup içinde ele almayı, tek başına çalışmaya göre daha çok tercih etmektedirler. Sadece kendi başlarına değil aynı zamanda grup arkadaşlarının performanslarına yönelik olumlu öğrenci algılarına sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyetin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi görülmezken benlik saygısında etkisi olduğu saptanmıştır. Özellikle bayanlar kendi grup arkadaşlarının erkeklerden daha çok verimli öğretmenler olduklarına inanmaktadır. Tam tersine erkekler ise uzman grup toplantılarına daha iyi hazırlanmış olduklarını algılamışlardır.

Whicker, Bol ve Nunnery (1997) yaptıkları araştırmalarında ilköğretim matematik sınıfında öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma orta okul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada yarı-deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki pek çok öğrencinin diğer öğrencilerden özellikle öğrenilmesi zor konular için yardım almaya değer verdiği ve grupta çalışmaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler gruplara ayrılma öncesinden ve sürekli gruplara sahip olmaktan hoşlanmamışlardır.

Brush (1997) birleştirilmiş öğretim sisteminin işbirlikli çiftlerde kullanıldığında öğrenci başarısı ve tutum üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada matematik dersinde bilgisayar ve işbirlikli öğrenmenin birlikte kullanıldığı sınıflar deney grubu olarak, sadece bilgisayarın kullanıldığı sınıflar kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıflardan 65 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, bilgisayarda işbirlikli öğrenme grupları ile (bilgisayarda matematik) çalışan öğrencilerin başarılarının ve tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Chang ve Mao (1999), araştırmalarında (ortaokullardaki öğrencilerin yerbilimi başarısı üzerindeki) geleneksel öğretim yöntemlerine karşılık işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularında, işbirliği uygulamalarında çalışan öğrenciler uygulama seviyesi test puanları üzerinde tek başına çalışan öğrencilerden daha anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ortaokulda bilişsel alan seviyesinin düşük olmayan

ama daha üst seviyedeki öğrencilerin yerbilimi performanslarını destekleyen işbirlikli öğrenme stratejileri olduğu ileri sürülmektedir.

Melser (1999), işbirlikli öğrenme etkinlikleri için heterojen grupların mı yoksa homojen grupların mı öğrenciler açısından daha iyi olduğu ve bu gruplamanın öğrencilerin akademik başarı ve öz-benliğini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmaya Midwestern bölgesindeki okulların 4. sınıflarından 6 şubenin öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin hem homojen hem de heterojen grupların okuma başarılarını geliştirdiği saptanmıştır. İki grubun öz-benlik oranları karşılaştırıldığında ise, heterojen gruptaki öğrencilerin öz-benlik puanlarında artış olurken, homojen gruptaki öğrencilerin öz-benlik puanlarında azalma görülmüştür. Bundan dolayı işbirlikli öğrenme etkinlikleri için öğrencilerin gruplandırılmasının eğitimciler için önemli olduğu ve bu stratejiler sayesinde öğrencilerin öz-benliklerinin etkilendiği belirtilmiştir.

Scheer (1999) araştırmasında, kolej sınıflarındaki gençlerin gelişimine yönelik etkili öğretim için bilgiler ve teknikleri sağlamak amaçlanmıştır. İşbirlikli öğrenmeyle birleştirildiğinde etkin öğrenme yaklaşımının kolej sınıflarındaki gençlerin gelişimi için önerilmiştir.

Chun-Yen ve Song-Ling (1999) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yer bilimi başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 7. sınıflardan 770 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kontrol ve deney grubu arasında, işbirlikli öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi test puanlarının tek başına çalışan öğrencilerden daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

Kaufman, Felder ve Fuller (1999) işbirlikli öğrenme takımlarında öğrenci değerlendirmelerini incelemişlerdir. Araştırma verileri kimya mühendisliği 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin puanlandırmaları ile test puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerine verdikleri puanla takım arkadaşlarının onlara verdikleri puanlar arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur. Cinsiyetin öğrenci puanlandırmalarını etkilemediği görülmüştür.

Potthast (1999) araştırmasında ABD'deki bir üniversitede okutulmakta olan "İstatistiğe Giriş" dersinde belirli konuların öğreniminde işbirlikli küçük grup öğretim tekniklerinin etkileri incelenmiştir. Araştırmaya en az 56 krediyi tamamlamış ve mezun öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya 30 öğrenci işbirlikli öğrenme, 21 öğrenci ise geleneksel yöntemlere atanarak toplam 51 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Dört özel işbirlikli öğrenme

yöntemi istatistik dersinin başlangıcında iki bölümden birinin içinde uygulanmıştır. Bu teknikler ile dört konu işlenmiştir. Bu yöntemleri kullanan aynı dersin ikinci bölümündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Yukarıdaki araştırmalar işbirlikli öğrenmenin eğitimin hemen her kademesinde ve farklı konu alanlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. İşbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmaların hem yurt dışında hem de yurt içinde giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmalara işbirlikli öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılmış yayın ve araştırmalar başlığı altında yer verilecektir.

### **İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILMIŞ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Bu konuda ulaşılan ilk yayın, Ün tarafından (1987) yayımlanan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makaledir. Ün (1987) makalesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarını yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarıyla karşılaştırıp, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durmuştur. Makalesinde sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, bunun bir çok araştırma bulgularıyla desteklendiğini belirtmiştir. Bu nedenle sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği, bunun hem verimi hem de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki hoşlanma duygularını arttırdığını belirtmiştir.

Şimşek (1990) makalesinde işbirliği yaparak öğrenmenin esasları işbirlikli öğrenme teknikleri, işbirlikli öğrenme üzerine yapılmış araştırmalardan bahsetmektedir ve sonuç olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile daha iyi öğrendikleri, yarışma ve bireysel öğrenme durumlarına göre işbirlikli öğrenme bir çok özelliği ile üstün olabileceğini ancak bu grupları farklı yapan şeyin ne olduğunu netleştirmek amacıyla başka araştırmalara da ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Açıkgöz (1991) işbirliği, gruplararası yarışma ve geleneksel bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dilde dilbilgisi kavramlarını uygulama becerilerinin kazanılması ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 1989-1990 Güz döneminde Malatya Gazi İlkokuluna devam eden 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve 80 denek katılmıştır.

Araştırma sonunda, gruplararası yabancı dil başarısının geleneksel öğretim ve yapılandırılmamış işbirliği gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın gruplardaki kız erkek deneklerin son testteki başarı durumları arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma sonunda yapılandırılmış işbirliği hatırd tutma üzerinde en etkili teknik olarak, yapılandırılmamış işbirliği tekniği ise en etkisiz teknik olarak belirlenmiştir.

Gömlüksiz (1993) işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını araştırmıştır. Araştırma 1992 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonunda başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine tutumlar açısından da anlamlı bir farklar saptanmıştır. Kalıcılık uygulamasının sonuçlarına göre 1 ay sonra yapılan uygulamada öğrencilerin başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu, 2. kalıcılık uygulamasında ise, anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili kalıcılık uygulamalarında ise, her 2 grupta azalma saptanmış, ancak deney grubu lehine anlamlı farklar devam etmiştir.

Erdem (1993) yüksek öğrenimde eğitim sosyolojisi dersinde öğrencilerin akademik başarısı açısından işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki farkı araştırmıştır. Çalışmanın deneklerini Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Fizik Eğitimi Programlarında okumakta olan 81 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemleri arasında bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından anlamlı fark bulunamamış ancak kavrama ve daha üst düzeydeki hedeflere ulaşma açısından daha anlamlı ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Açıkgöz (1993) araştırmaya 1989-1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde "Öğrenme Psikolojisi" dersine devam eden 48 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel olup, araştırmanın verileri ön-ünite testi, ünite testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır.

Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim tekniği çerçevesinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikleri üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Kara (1994) işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1989-1990 yılında 7. sınıf olan 140 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları ise, 7. Sınıf öğrencilerinin matematik konu alanında, İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün bütün sınıfa verilen dönüte kıyasla, bütün sınıfa verilen dönütün de hiç dönüt verilmemesine kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığını göstermiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün öğrencilerin kalıcılığını sağlama üzerinde etkisi olumlu olmakla birlikte bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı da araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur.

Şimşek ve Deryakulu (1994)' nun makalesinde, çeşitli öğrenme stratejilerini temel alan üretimi etkinlikler yoluyla işbirlikli kümelerdeki öğrenciler arası etkileşimin nasıl iyileştirilebileceği tartışılmıştır.

Şimşek (1994) makalesinde eğitim kuramlarının az sayıda edindikleri etkileşimli öğrenme teknolojilerinin kullanımında karşılaşılan sorunları çözümlenmede yararlanılabilecek yaklaşımlardan biri olarak işbirlikli öğrenmeyi işaret etmiştir. Bu makalede işbirlikli öğrenme tanımı yapılmış ve etkileşimli teknolojilere dayalı işbirlikli öğrenme ortamlarının bilimsel bir yaklaşımla nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Gömlüksüz (1994) bu araştırmayla, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Etkisi” (1993) konulu araştırmada, etkililiği sınıyan İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve erişileri üzerindeki kalıcılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, deney ve kontrol gruplarını oluşturan, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, “Eriş Testi” ile ilgili, iki kalıcılık uygulaması yapılmıştır. Birinci kalıcılık uygulaması, son test uygulamasından bir ay sonra (final sınavında; 1992), ikincisi ise bir yıl sonra (1992-1993 Eğitim Yılı; Mart 1993) gerçekleştirilmiştir. “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” ile ilgili olarak yapılan kalıcılık uygulaması, bir yıl sonra, eriş testinin ikinci kalıcılık uygulamasıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Bulgular, birinci kalıcılık uygulamasında öğrenci başarıları üzerinde İşbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise, her iki grup arasında anlamlı farkların gözlenmediğini ortaya koymuştur. Demokratik tutumlarda ise, her iki grupta da bir yıl sonra azalma gözlenmekle birlikte, deney grubuyla kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar görülmüştür.

Yeşilyaprak (1994) araştırmasında kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Grup Araştırması” ve “Birleştirme” tekniklerinin uyarlanmış şekliyle akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını geleneksel bütün sınıf yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Araştırma Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfa devam eden 180 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Psikolojiye Giriş Eriş Testi ve Psikoloji Alanına İlişkin Görüş Taraması Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, kalabalık sınıflarda işbirlikli öğrenme teknikleri alan grup araştırması ile Birleştirme II'nin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha iyi olduğuna ilişkin bir kanıt elde edilememiştir. Üç grup arasında akademik tutum açısından bir fark bulunmazken, geleneksel yöntemi kullanan grupla birleştirme tekniğini kullanan grubun, grup araştırması tekniğini kullanan gruptan daha iyi olduğu bulunmuştur.

Erçelebi (1995) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılında matematik dersinde 74 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ile toplanmıştır. Aynı test kalıcılık uygulamasında da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grubun lehine geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanmasından dört hafta sonra yapılan hatırd tutma düzeyleri incelendiğinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler ders kayıtları, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, başarı testi ve gözlem formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin diğerlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda



öğrencilerin derse karşı coşkulu, ilgili olduğu gözlenmiş ve derse katılımlarının arttığı saptanmıştır.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimine ve öğrenme stratejilerine olan etkilerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasını, 1994-1995 öğretim yılında 6. sınıfta okuyan 159 öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri gözlem formu, başarı testi, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanarak toplanmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını, öğrenme stratejilerini, başarılarını, blokflüt çalma becerilerini daha olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Pala (1995) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin yabancı dil başarısı ve işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce dil bilgisi başarısı üzerindeki etkileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sözcük bilgisi öğretiminde ise, deney gruplarının birisinde geleneksel öğretim uygulanan kontrol gurubu ile aralarında anlamlı bir fark bulunmazken, diğer deney grubunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenciler ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin daha zevkli hale geldiğini, daha sonraki İngilizce derslerinde ve İngilizce dışındaki diğer derslerde de işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Sünbül (1995) araştırmasında Orta II Milli Tarih dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sırasında grupta değerlendirme yapmamanın öğrenci erişisi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 1993-1994 öğretim yılında Meram Ortaokulu 2. sınıfına devam eden 85 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç değerlendirme yapmama ile öğrenci erişileri arasında anlamlı bir fark bulunurken, öğrenci tutumlarını geliştirme açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Açıkgöz (1996a) işbirlikli öğrenme, geleneksel bütün sınıf öğretimi ve öğrencilerin ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 1993-1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi'nin çeşitli birimlerinden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve Doktora yapmakta olan öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş gönüllü 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler her şeyden önce işbirlikli öğrenme sırasında öğrenme sürecine kendisini verme konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca işbirlikli öğrenme sırasında yer alan grup üyelerinin etkileşiminde, "açıklama yapma", "soru sorma", "çıkarımda bulunma", vb. kavrama, "öğrenilenler arasında bağ kurma", "kendi ifadeleri ile anlatma", "özetleme" vb., "elebrasyon", "öğrenme malzemelerini başkasına öğretme", "öğrenilenlerle ilgili düşünce üretme", "öğrenme eksiklerini fark etme", gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği düşünülmüştür.

Açıkgöz (1996b) daha önce 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme programından geçmiş olan 15 öğretmene işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıklarını nedenleri ile birlikte sormuştur. Veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin henüz bu yöntemi denemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemini denememe nedenlerini ise yeterli boşluğun olmaması, öğrencilerin hazır olmamaları, fazla yüklü çalışma, sınıf büyüklüğü, ses ve harcanan zaman olarak belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulayan öğretmenler ise uygulamayan öğretmenlerin sıraladıkları nedenleri ciddi bir problem olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme yöntemini uygulamayı istemeleri halinde uygulamak için çeşitli yollar bulabilmektedirler. Araştırma sonunda öğretmenlerin inançlarının uygulamalarında etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını destekleyen veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü işbirlikli öğrenmeyi uygulamasalar da uygulamazlar da öğrencilerinin ve kendilerinin bu yöntemi çok sevdiklerini söylemişlerdir.

Akın (1996) geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Araştırmada veriler başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uyguladığı deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubunda derslerde pasif olan öğrencilerin daha etkin olarak derse katıldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996) deneysel çalışmalarında “Türk Dili 2” dersinin “Sözcük Yanlışları, Tamlama ve Cümle Yanlışları, Anlatım Bozuklukları” ünitelerinin kazandırılmasında, İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun erişileri, Türk Diline ilişkin tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınımayı amaçlamışlardır.

Araştırma, 1994-1995 öğretim yılı 2. yarısında Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Uygulama toplam altı hafta sürmüştür. Bulgular, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Türk Diline ilişkin tutumlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmasına karşın; kontrol grubunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kasap (1996) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve öğrenci yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 74 öğrenci üzerinde Fen Bilgisi derslerinde 8 haftalık bir sürede yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, başarı testi ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla 4 hafta sonra hatırd tutma testi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerini göre fen bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Grup içinde içsel ve dışsal olarak ayrılan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini etkilediği belirlenmiştir. Dışsal öğrencilerin gruba ilgisiz kaldıklarını, gruptaki diğer arkadaşlarına sık sık danıştıkları ve onların isteklerine uydukları belirlenmiştir. İçsellersin ise grubu yönetmeye uğraştıkları belirlenmiştir. Kalıcılık testi uygulamasının sonuçlarına göre ise, işbirlikli öğrenme yöntemi

ile öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha kalıcı bilgilere sahip oldukları saptanmıştır.

Kocabaş (1996)'ın 1994-1995 öğretim yılı birinci yarıyılında Dokuz Eylül Ortaokulu'nda okumakta olan 155 orta birinci sınıf öğrencisinin yer aldığı araştırmanın amacı, işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Kontrol gruplu öntest- sontest deseninin kullanıldığı araştırmada iki deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmış olup, verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen "Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta işbirlikli öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde, tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Namlu (1997) araştırmasında fen öğretiminde bilgisayarın alıştıırma-tekrar ve ders sunu aracı olarak kullanım biçimlerinde bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğrenme uygulamalarının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada, ön-test, son-test gruplu model uygulanmış ve araştırma deneysel olarak alanda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda, bilgisayarın alıştıırma-tekrar aracı olarak kullanımında bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, bilgisayarın sadece ders sunu aracı olarak kullanılması durumunda da bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada diğer uygulamalar kadar etkili olduğu ve aynı zamanda kalıcılık yönünden de daha etkili olduğu saptanmıştır.

Oktar ve Demirel (1996) 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi ve her ikisinin birlikte kullanıldığı grupların başarıları ile geleneksel öğretim grubunun başarıları ve akademik benlik tasarımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma 4 ilköğretim okulundan 136 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sonunda, öğrenci başarısında geleneksel öğrenme yöntemlerine göre işbirlikli öğrenme ve ödüllü değişim ekonomisi yoluyla öğrenen öğrencilerin başarıları ve

öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik benlik tasarımları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Açıkgöz (1997a) işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkin öğrenme düşüncesini yaşama geçirmeye elverişliliğini çözümlenmiştir. Bu bildiride işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin bağımsız çalışmalarına, sosyal etkileşimde bulunmalarına, güdülenmelerine vb. etkileri nedeni ile etkin öğrenme anlayışının uygulanmasına elverişli ortamlar hazırladığı belirtilmiştir.

Açıkgöz (1997b) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinleri okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 21-24 arası değişen, orta düzeyde İngilizce bilen, akademik kariyer yapan ve üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışan 8 denek katılmıştır. Araştırma verileri, kısa yanıtı okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlatma yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre yetişkinlerin okudukları yabancı metinlerin ana fikrini bulurken bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma gibi bir strateji izledikleri saptanmıştır. Bu araştırmaya göre grup yarışması uygulaması bu stratejinin çok etkili bir strateji olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca deneklerin yarışmaya yatkın ve işbirlikli öğrenme stratejileri konusunda deneyimli olmalarına rağmen grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Özkılıç (1997) yaptığı araştırmasında farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarıları ve hatırd tutması üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 1995-1996 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve hatırd tutma açısından yöntemlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler başarı testi, görüş tarama testi ve gözlem formu ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ise; gruplar arasındaki bilişsel amaçlardaki başarı bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Gruplar, duyuşsal amaçlardaki başarı ve hatırd tutma düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Gömlüksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre işbirlikli öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde, tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Tümkaya (1997)'nin araştırmasındaki amacı, "Gelişim Psikolojisi" dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen araştırma, 1995-1996 öğretim Yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, bilgi düzeyi ile tüm test puanları açısından gruplar ve yinelenmiş (ö test-sontest) ölçümler arasındaki etkileşimin anlamlı olmadığını; kavrama düzeyinde ise anlamlı olduğunu göstermektedir. Bilgi düzeyinde ise, birinci deney grubu ile kontrol grubu arasında, kontrol grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde, gruplar ve yinelenmiş ölçümler arasındaki etkileşim anlamlı bulunmamıştır.

Sucuoğlu (1997) makalesinde öğrenci yüklemelerini ve yüklemelerin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu araştırma ile ilgili işlemler, II kademe 3. sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada veriler "Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği" ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda içsel öğrencilerin dışsal öğrencilere göre grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumlarının daha çok olduğu görülmüştür. İçselerin grup üyelerini önemsememesinin dışsallara göre daha çok olduğu saptanmıştır. Ayrıca emir alma yada danışma eğilimi dışsallarda daha fazla görülürken içselerde bu görülmemiştir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenler öğrencileri daha çok içselleştirmeye çalışmalıdır yargısına ulaşılmaktadır.

Kocabaş (1998) ilköğretim okulları müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği, kontrol

grubunda “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniği uygulanmıştır. Veriler Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları saptanmıştır.

Yıldız (1998) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir.

Araştırmada veriler “Matematik Başarısı Gözlem Formu”, “Matematik Öğretimi Ölçeği” ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonundan elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmayı gözleyen öğretmenler işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görüşündedirler.

Söker’in (1998) araştırması, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini geleneksel öğretim yöntemlerinden olan nota ile öğrenme yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Bostancı İlköğretim Okulu 1997-1998 öğretim yılı orta II. sınıfta okumakta olan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir.

Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği”, kontrol grubunda ise “Nota ile Öğrenme Yöntemi” uygulanmıştır.

Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan “Müzik Bilgi Testi” ile “Öğrenci Anketi” sonuçları ve uygulama sırasındaki gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, araştırma sonuçlarına göre, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında oldukça etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırmıştır. Ayrıca örneklemdaki kız ve erkek

öğrenciler arasında, öntest ve sontest karşılaştırması sonucunda önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve başatme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmaya Temel Etkin Öğrenme Programı'ndan geçirilen 12 öğretmen katılmıştır.

Araştırma verileri araştırmacıların deneklerle derinlemesine görüşme yapmaları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tümünün öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, öğretmenlerin etkin öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları, sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaşılan sonuçlarla başatme de işbirliği yapmalarında yarar olduğu sonucuna varılmıştır.

Özer (1999) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmada, kontrol gruplu öntest – sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Türkçe başarı testi ve başarı güdüsü ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güduları üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Bozkurt (1999)'un araştırmasının amacı, ilköğretim 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme sonucunda kullanılan farklı ölçme tekniklerinin başarıyı ölçmedeki farklılıklarını belirlemektir.

Araştırmada iki grup kullanılmıştır. Gruplardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, diğerinde alışlagelmiş öğretim sürdürülmüştür. Veriler her iki gruptaki öğrencilere çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, sözlü sınav ve genel yetenek testi verilerek elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğretim yapıldıktan sonra elde edilen çoktan seçmeli test puanları ile kısa cevaplı test puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin başarı ölçüleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, sözlü sınavda öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli ve alışlagelmiş öğrenme gruplarının sözlü sınav puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.



Akansel'in (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım-oyun turnuva (TOT) tekniğinin, liderlik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Kara Harp Okulu dördüncü sınıf Harbiyelilerden oluşturulan iki grup (440 Harbiyeli) üzerinde yürütülmüştür. Grupların birinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım-oyun turnuva tekniği, diğerinde geleneksel yöntem uygulanmıştır. Öğrencilerin liderlik niteliklerine ilişkin görüşleri ise bölük ve takım komutanlarının görüşleri ve Harbiyelilerin kendilerini değerlendirmeleriyle oluşturulmuştur.

Bölük ve takım komutanları ile öğrencilerin; öğrencilerin liderlik niteliklerini yüksek düzeyde değerlendirdikleri bulunmuştur. Bilgi, kavrama ve toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunurken iki grup arasında uygulama erişileri bakımından farklılık bulunmamıştır. Grupların bilgi ve toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, gruplar arasında uygulama ve toplam erişileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Eraslan (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri I dersi kapsamındaki psiko-motor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Nevzat Ayaz Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Hazır Giyim Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grup (50 öğrenci) üzerinde yürütülmüştür. Grup ikiye bölünerek, gruplardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi iki farklı biçimde, diğerinde de geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney deseni olarak kontrol gruplu sontest deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin devinimsel öğrenme düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin devinimsel öğrenme düzeylerinden yüksek olduğu ve işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin grup ürünü başarıları ile bireysel ürün başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Akpınar'ın (1999) araştırmasında, iş ve teknik eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamındaki 'Birleştirme' tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın deneklerini Muğla / Yatağan TEK Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır: Birleştirme tekniği öğrenci bilişsel başarıları bakımından, geleneksel öğretimden daha etkilidir. Öğrencilerin beceriye dönük

davranışlarının gerçekleşme düzeyi bakımından Birleştirme tekniği, geleneksel öğretimden daha etkilidir.

Yaman (1999) araştırmasının temel amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinin, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Araştırmanın bulguları, akademik başarı açısından, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin tüm sınıf öğretimine göre, Tutum Ölçeği açısından ise sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından tekniğin etkili olduğu sonucunu vermiştir.

Sarıtaş (1999) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki farklı başarı düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulanan bu yöntemlerin, öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir etki gösterdiğini incelemiştir. Araştırma Denizli Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu'ndaki 4. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya bir deney, bir de kontrol grubu olmak üzere iki grup katılmıştır. Denekler, 46 deney grubunda, 45 kontrol grubunda olmak üzere toplam 91 kişiden oluşmaktadır. Deney sırasında kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma dört hafta sürmüştür. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir.

Kocabaş (2000) işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları- başarı bölümleri tekniği ile geleneksel öğretimin uygulandığı müzik dersinde öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Buca- Çakabey İlköğretim Okulu 5. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın genel bir sonucu olarak müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine müzikte benlik kavramına ilişkin daha anlamlı farklılıkların oluştuğu bulunmuştur.

Baykara (2000) araştırmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Karşılıklı Sorgulama” ve “Birleştirme” tekniklerinin öğrenci erişimine ve hatırlama düzeyine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıfa giden toplam 49 öğrenci ve iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda, “Karşılıklı Sorgulama” ve “Birleştirme” teknikleri öğrencilerin erişimi ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, “Birleştirme” tekniğinin “Karşılıklı Sorgulama” tekniğine göre, öğrencilerin erişimlerini yükseltmekte anlamlı derece daha etkili olduğu, her iki tekniğin uygulandığı gruplardaki tüm iç ve dış denetimli öğrencilerin erişimleri, hatırlama düzeyleri ve izleme testlerinden elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Sarıtaş (2000) araştırmasında, ilköğretim okulu 4. Sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı bakımından bir farkın olup olmadığını ve yine ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında bu derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma 1996-1997 Eğitim-Öğretim yılı II. dönem, Denizli Raşit Özkardeş İlkokulu IV. sınıf öğrencilerinden 2 sınıfta öğrenim gören toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulguların sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu; yani deney grubu lehinde, öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı tutumlarında ve akademik başarılarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu (2001)' nun araştırmasının amacı, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Tevfik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan

yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir.

Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleylebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Toros (2001)'un araştırmasında, bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Arı Koleji'ne devam eden 5. sınıf (toplam 48) öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler bir önceki senenin bilgisayar okuryazarlığı dersi notlarına ve cinsiyetlerine bakılarak gruplara bölünmüştür. Bütün gruplarda işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birleştirme Tekniği" kullanılmıştır. Araştırma bir ünite üzerinde yürütülmüş ve deney deseni olarak kontrol grupsuz öntest-sontest deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde ayrışık gruplardaki öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri ile benzeşik gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde benzeşik gruplardaki kız öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ile erkek öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Doğan (2002)'in araştırmasının amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir.

Araştırmada, öntest- sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise, geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise, strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırmanın verileri, Okuduğunu Anlama Testleri ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Özkal, Yıldız, Altunay ve Tombul (2002)'un araştırmaları, işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma birisi deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme yönteminin “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği” uygulanmıştır. Araştırma verileri İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerini geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Özçelik, Gürsoy ve Çakır (2002)'ın araştırmalarında, işbirlikli öğrenme mi yoksa öğrencilerin kendi hazırlıklarını sınıfa sunmaları ile yapılan öğretim mi daha etkilidir konusu araştırılmıştır. Araştırma Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında öntest-sontest karşılaştırma yöntemi ile yapılan gruplar 35'er kişiden oluşmuştur. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenmenin başarı düzeyinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Koç ve Bulut (2002)'un araştırmalarının amacı, işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemlerinin etkilerini incelemektir. Yarı deneysel olan bu araştırmada, 7. sınıf “Yüzdeler Ünitesi” kapsamıştır. Veriler çok yönlü kovaryans analizi ile analiz edildikten sonra, matematiksel problem çözme performansları açısından işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemleri gruplarının ortalamaları, geleneksel yöntem grubunun ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber, problem çözme yöntemi kullanılan grupların ortalamaları arasında matematiksel problem çözme performansları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir.

Araştırmada kontrol gruplu, öntest-sontest deneysel çalışma modeli kullanılmıştır. Deneysel gruplarında işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deneysel 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deneysel 2’de öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin stratejilerini çok fazla değiştirmedeğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceğini saptamıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin genel olarak birbirine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla oldukları görülmüştür. Bu davranışları dışsal öğrencilerin içsellere göre daha fazla yaptıkları belirlenmiştir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin farklı alanlarda etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırıldığı araştırma sayısı diğer alanlara oranla daha azdır. Aşağıda sosyal bilgiler ve işbirlikli öğrenmeyi birlikte ele alan, alan yazında ulaşılabilen araştırma ve yayınlara yer verilmektedir.

## **İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME VE SOSYAL BİLGİLER ÜZERİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR**

Skell (1991) işbirlikli öğrenme ve Sosyal Bilgiler Ulusal Komisyonu’nun (NCSS) belirttiği Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında bağlantılar kurmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin demokratik bir toplum ve giderek küçülen bir dünyada etkin katılımcılar olmak için gerekli yetenek, bilgi ve tutumlara sahip çocuklar yetiştirme olasılığını daha da güçlendirebileceğini belirtmiştir.

Baloche (1994) işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşünceyi geliştirebileceğini belirtmektedir. Makalesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı bir grup çalışması örneğini ayrıntılı bir biçimde vermekte ve daha sonra anlatılan bu örnekle bağlantılar kurarak

işbirlikli öğrenmenin ilkeleri ve yaratıcı düşüncenin bu şekilde nasıl geliştirilebileceğini açıklamaktadır. Bu makalede Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli çalışmalar yapmanın, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, iç değerlendirme odağını teşvik edecek şekilde işlem yapmaları ve sürekli çalışma ile üretici yaratıcılık için gerekli motivasyonun sağlanmasında sık sık fırsat yarattığı belirtilmektedir.

Öcal (1996)'ın araştırmasında ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerinde etkileri incelenmiştir. İzmir Beştepeler Lisesi 4. dönem öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler tarih dersi başarı testinde ve yazılı sınavda, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olduğunu, öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda da işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu doğrultusunda görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Lampe ve Rooze (1996) işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler Sosyal Bilgiler başarı testleri ve Coopersmith Benlik Saygısı Çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” ve “Grup Araştırması Tekniği”, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, başarı açısından deney grupları lehine kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında cinsiyet açısından her hangi bir farklılık görülmemiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminden eşit derecede yarar sağladıkları saptanmıştır.

Karabacak (1996), Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden 46 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda eğitsel oyunlar kullanılarak konular işlenmiştir. Kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney desenine göre yapılmıştır.

Araştırmada eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin toplam başarı puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin toplam başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Karnes ve Collins (1997) makalelerinde, işbirlikli öğrenmenin ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına, işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki temsili uygulama örneklerine yer vermişlerdir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme teknikleri kullanarak okuma-yazma becerilerinin etkili bir şekilde nasıl geliştirileceğine yönelik az sayıda deneysel çalışma yapıldığı ve daha çok deneysel veriye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Delen (1998)'in deneysel araştırmasının temel amacı, Sosyal Bilgiler dersinin "Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk?" ve "Türk Dünyasına Toplu Bakış" ünitelerinin kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınınamaktır. Araştırma 1996-1997 öğretim yılının ikinci yarısında, Tunceli ili Pertek ilçesi Alpdoğan İlkokulu'nda okuyan toplam 68 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan başarı testi her iki gruba da öntest ve sontest olarak verilmiştir. Uygulama toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırma bulguları, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Karaoğlu (1998) geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılı I. yarısında 80 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler dersinde "Dünyamız, Yurdumuz ve Komşularımız" ünitesinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise "Birlikte Öğrenme" tekniği kullanılmıştır. Veriler başarı testi ve Sınıf Yönetimi Gözlem Ölçeği ile toplanmıştır. Başarı testi 1 ay sonra hatırd tutma testi olarak yeniden uygulanmıştır.

Araştırma sonunda başarı ve hatırd tutma açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Guyton işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde sosyal değerlerin, demokratik süreçlerin, karar vermenin ve genel olarak birlikte çalışmanın öğretilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Handley ve Sosyal Bilgiler öğretiminde takım çalışmalarının



öğrencileri işe koştuğunu, sıkılganlığı azalttığını, birlikte çalışmayı teşvik ettiğini ve kitap bilgilerini daha etkili kullanmaları sağladığını ortaya koymaktadır (Karaoğlu, 1998).

Öner'in (1999) deneysel araştırmasının amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ve "Türk Dünyasına Toplu Bakış" ünitelerinin kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin anlamlı farkların olup olmadığını sınınamaktadır.

Araştırma toplam 108 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama toplam dört hafta sürmüştür. Araştırma bulguları akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları, alt bölümler, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

Hendrix (1999) işbirlikli öğrenmeyi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ile öğrencilerinin içeriği anlamalarında ve öğrenme sürecinde etkin ve yapıcı bir biçimde yer almalarında onları teşvik etmek için kullanabilecekleri bir model olarak belirtmiştir. Ayrıca makalede Sosyal Bilgiler derslerinde kullanabilecek olan işbirlikli öğrenme tekniklerinden (grup araştırması, birleştirme, birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva) örneklerle yer verilmiştir. Makalede işbirlikli öğrenmenin öğrencinin Sosyal Bilgiler başarısını arttıracakı belirtilmiş ve içeriğin öğretilmesinin yanı sıra demokratik değerlerin, kişilerarası yeteneklerin kazanılmasını sağlamak gibi konularda da uğraşan Sosyal Bilgiler dersi için uygun olduğu vurgulanmıştır.

Özkan (1999)'ın araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanımları sonucunda, öğrenci başarısı yönünden etkililiği incelenerek karşılaştırılmıştır.

Araştırma Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. 1998-1999 öğretim yılının ikinci döneminde Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini alan üçüncü sınıf öğrencilerinden kontrol ve deney grupları seçilmiştir.

Araştırma üç grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan biri "kontrol" grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta anlatım yöntemi ve soru-cevap yöntemiyle öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarının birincisinde (deney 1) işbirlikli öğrenme, ikincisinde (deney 2) işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir; Kontrol ve deney 1 grubu arasında, deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol ve deney 2 grubu arasında, deney 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grupları arasında (Deney 1- Deney 2 ) anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Oral (1995), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme II) uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sonest erişi puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin sonest puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özkal (2000) çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin Sosyal Bilgiler Öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve benlik kavramları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularında işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre Sosyal Bilgiler öğretiminde daha başarılı olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarının, öğrencilerin cinsiyetleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. “Birlikte Öğrenme” tekniği geleneksel öğretime göre Sosyal Bilgiler başarıları, benlik ve tutum üzerinde daha etkilidir.

Yukarıda yer alan araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler üzerindeki etkilerini öğrenme stillerine göre ele alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Genel olarak öğrenme stilleri ile ilgili alanyazına aşağıda yer verilecektir.

## ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILMIŞ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Gadzella, Masten, William (1990), makalelerinde Afrikalı Amerikalı öğrencilerle Asyalı öğrenciler arasındaki öğrenme stilleri ve eleştirel düşüncede önemli farklılıklar olup olmadığını araştırmışlardır. 52 Asyalı ve 51 Afrikalı Amerikan öğrenci Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği'ni ve ILP Öğrenme Stilleri Ölçeğini cevaplamışlardır. Varyans analizi sonucunda iki grup arasında öğrenme stilleri bakımından önemli bir fark elde edilmediği görülmektedir.

Jaouen, (1990), 7. ve 8. sınıf öğrencilerine Myers-Briggs belirleyicilik testinin kısa şeklinin uygulandığını, bu sayede öğrencilerin, içsel, dışsal ve diğer stil terimlerini belirlediklerini, öğrencilerin bireysel özelliklerinin temel alındığı öğrenme stilleriyle öğretim etkinliklerinin uyumlu hale getirildiğini belirtmektedir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında, etkinlikleri düzenlemenin daha kolay olduğunu, her grupta zıt stillere sahip öğrencilerin bulunmasının, bireysel stilleri merkez alarak, farklı stilleri fark etmeyi daha güçlü hale getirdiğini ileri sürmektedir. Öğrenciler farklı stillerdeki istekleri tanımlayarak çeşitli disiplinlerdeki dersleri analiz etmekte ve bireysel kişilikler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri öğrenmektedirler. Bu sınıflar çocukların birbirlerine daha toleranslı olmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin geçmişte sıklıkla yaptıkları kavgalar, kızgınlıklar, alay etmelerinin yerine birbirlerine yardımcı olduklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin dersi tartışarak öğrendiklerini ve dersi dört gözle beklediklerini belirtmektedir. Sonuç olarak, öğrenme stillerinin okullarında uygulanmasıyla daha zenginleştiklerini belirtmektedir.

Brandt, R. (1990) makalesinde, Pad Guild ile yaptığı bir röportajda, özetle eğitimcilerin öğrenme stillerini kullanmada izledikleri yollar ve öğrenme stillerinin eğitimin tüm alanlarına uygulanabilirliği üzerinde durmaktadır. Okullarda farklı tipte öğrenciler olduğunu ve bazılarının daha iyi öğrendiğini, zeka ile öğrenme stilleri arasında farklılık olduğunu, aynı zekaya sahip bireylerin farklı stillere sahip olabileceğini ve kültürel değerlerin bireylerin stillerini etkilediğini belirtmektedir.

Ayrıca bu makalede, öğrenme stillerini karmaşık yapan pek çok modelin olmasından dolayı öğrenme stillerinin saptanmasının güç olduğu ve nasıl saptanması gerektiği, yöneticilerin öğrenme stilleri ile ilgili öğretmenleri cesaretlendirmesi gerektiği, her bir öğrencinin stiline uygun düzenleme yapmalarının değil, bir değişken olarak bunu anlamalarının gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme stilleri bir program değil öğretmenin

karar verme sürecinde bir çatı olduğunu ve en iyi grup sürecinin yani işbirlikli öğrenmenin bazı öğrencilerin öğrenmesi için en iyi yol olduğunu belirtmektedir.

Lam, (1998) makalesinde öğrenme stilleri ve örgütlü başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Hong Kong'da 95 satış elemanı üzerinde uygulanmıştır. Deneklerin 18-37 yaş aralığında %72 si kadın ve %96'sı liseyi bitirmemiştir. Deneklere uygulanan bir eğitim seminerinde Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında öğrenme stilleri ile örgütlü başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Diaz. Carnal (1999), iki ayrı sınıftaki öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularında iki sınıf arasındaki öğrenme stili ölçeklerinin bağımlı ve bağımsız boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Geleneksel sınıftaki öğrencilerin bağımsız stillerinden yüksek puan aldıkları, bağımlı öğrenme stilleri ölçeğinden düşük puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular, işbirliği ile bağımlı ve bağımsız stiller üzerinde negatif bir ilişki olduğunu, işbirliği ile bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri arasında ise pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ladd, Ruby, Ralph (1999), farklı ülkelerden gelmiş MBA (uluslararası) öğrencilerinin uyum sorunları ve öğrenme stillerini saptamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Amerika'daki bir üniversitede 35 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve Canfield Öğrenme Stilleri envanterini doldurmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ise; yabancı öğrenciler özel ilgilerine uygun ve tanımlanmış hedefleri tercih etmektedirler. Öğreticiyle dostça ilişki kurma, işbirliği ile çalışma, dostça sportif etkinlikler, satış ve öğretim gibi yardımcı işlerden hoşlanmaktadırlar. Öğrenme durumlarında materyal, konu ve durumla doğrudan ilişki kurmak, doğrudan deneyim, klinik çalışmalar, gözlem tercih ettikleri öğrenme yolları arasındadır. Öğreticinin davranış ve çalışma alışkanlıklarını taklit etmek istemekte ve yüksek başarı beklemektedirler.

Callan (1999) öğrencilerin çalışma zamanı tercihlerinin başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. New York şehri sınırları içinde bulunan liselerdeki 8. ve 9. sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Bu çalışmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışma zamanı tercihlerini belirlemek amacıyla Dunn, Dunn ve Price tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri (LSI) ve Cebir testi uygulanmıştır. Test ders saatinin hangi zaman diliminde olduğuna bakılmaksızın uygulanmıştır. Sonuçta; sabah yapılan uygulamalarda öğleden sonra yapılanlara oranla daha yüksek not alınmıştır. Çalışma zamanı olarak sabahı tercih etmiş olan öğrenciler sabah yapılan uygulamalarda

öğleden sonra yapılan uygulamalara göre anlamlı derecede yüksek not almışlardır. Sabah çalışmayı tercih edenlerle akşam çalışmayı tercih edenlerin notları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan analizler öğrencinin çalışma zamanı tercihinin sınav başarısını etkilediğini göstermektedir. Çalışma zamanı tercihi ile sınav zamanı denk düşen öğrenciler daha yüksek not almaktadır. Özellikle sabahı tercih eden öğrenciler okuldaki öğretim uygulamaları sabahları daha yoğun olduğu için avantajlıdır. Önemli sınavlar genellikle sabahları yapılmaktadır. Oysa bu çalışmaya katılan öğrencilerin yalnız % 19'u sabah çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yapılan sınavlarda eşitliğin sağlanabilmesi için farklı zaman tercihlerinin dikkate alınması, okul gününün imkanlar dahilinde bu tercihlere göre seçenekler sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Snyder (2000), lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularında ise; lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Dokunsal/Devimsel oldukları ve en iyi öğrenme yollarının sadece dinleyerek, izleyerek olmadığı, sınıfta bir şeyler yaparak öğrenme olduğu belirtilmektedir. Bir diğer çoğunluğu ise, global(evrensel) stile sahip öğrencilerdir. Okuma testlerinden yüksek alan öğrencilerin dil ve görsel alan stillerine sahip oldukları, matematik testinden yüksek alan öğrencilerin ise mantık stiline sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca akademik başarı ile cinsiyet arasında da önemli bulgulara rastlanmaktadır. Kız öğrenciler, öğrenme stillerinin dil, görsel alanlar, kendi kendini güdüleme, ısrarcı, analitik, sessiz ve yalnız çalışma boyutlarında, erkek öğrenciler ise; öğrenme stillerinin devimsel, mantıklı, uzaysal ve başkaları ile çalışma boyutlarında daha güçlüdürler.

Gadt-Johnson, Price (2000), tarafından dokunsal öğrenme çevresini tercih eden öğrencilerle, tercih etmeyen öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler öğrenme stilleri ölçeğini tamamlamışlar ve daha sonra bu öğrenciler dokunsal ölçek skorları temel alınarak 2 gruba ayrılmışlardır. Bu araştırma göstermektedir ki akademik başarı ile bireysel öğrenme stili arasında güçlü bir ilişki vardır.

Bu çalışmanın sonucuna göre, yüksek dokunsal tercihlili öğrencilerin öğrenmeleri, düşük tercihlili olanlardan anlamlı şekilde farklıdır. Bu da şunu gerektirmektedir; öğretmenler öğrencilerin bireysel öğrenme stilleriyle ilgili beklentilerini ve öğrenme çevresini yapılandırmak durumundadır.

Gadt-Johnson, Price (2000)'in, Hickson ve Baltimore'dan aktardığına göre, kadınların görsel öğrenme işlerini erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Etnik azınlıkların öğrenme stilleri incelenmiştir. Dört etnik grubun öğrenme stiline 12

çeşide ayrıldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğrenmenin kültürel farklılıklardan etkilenebileceği işaret edilmektedir. Bundan dolayı öğrenme stillerinin farkında olarak etnik nüfusun farklılıklarını, sınıftaki farklılıklarla bağdaştırmanın, gençlerin akademik başarıları için daha iyi olabileceğini vurgulamaktadır. Yine Corlett' tan aktardığına göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verilirse, onların en iyi nasıl öğrendiklerinin anlaşılabilirliği ve öğretim yöntemlerinin geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Carbo'dan aktardığına göre ise, akıcı şekilde okuyan öğrencilerin görsel ve işitsel tercihleri güçlü olmasına karşın; okumaya yeni başlayan öğrencilerin daha fazla dokunsal öğrenme çevresine eğilimli olduğunu vurgulanmaktadır. Son olarak ise Semple&Pascale' dan aktardığına göre, akademik başarı ile ilişkili en önemli faktörlerden biri öğrencilerin nasıl öğrendiğidir. Öğrenme ve öğretme uyumu sağlanmalı ve bu suretle öğrenme çevresi öğrenciler için daha eğlenceli ve daha üretici yapılmalıdır şeklinde belirtilmektedir.

Oakland, (2000), çalışma yaşları 10-17 arası olan 214 öğrencinin öğrenme stillerindeki tercihleri incelemiştir. Jung'ın gruplaması dikkate alınarak öğrenme stilleri saptanmıştır. Bunlar; dışa dönük (enerjisini diğerlerinden alma), içe dönük (enerjisini kendinden alan), düşünme stili (birinin düşüncelerine dayalı olarak karar vermeyi tercih etme), duygusal stil, düzenlenmiş stil (karar verirken çabuk davranma), esnek stildir. Araştırma bulgularında, erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin dışadönük, kız öğrencilerin ise içedönük boyutunu tercih ettikleri saptanmıştır. 10-15 yaş arası öğrenciler, düşünme stillerini, 15 yaş üstü öğrenciler ise, duygusal stilleri tercih ettikleri belirtilmektedir. 10-12 yaşındaki öğrenciler ise, düzenlenmiş stilleri tercih etmektedirler. 15 yaşından büyük olan öğrenciler daha rahat stilleri tercih etmektedirler.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003), tarafından kolej öğrencilerinin farklı disiplin dallarına göre öğrenme tercihleri araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve akademik başarının öğrenme stilleri üzerinde oynadığı rol de incelenmiştir. Araştırmada Kolb'ün Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak 47 erkek ve 58 bayan olmak üzere toplam 105 kolej öğrencisine, (matematik, fen, İngilizce ve sosyal bilimler) 4 bilim dalında uygulanmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin öğrenme tercihleri ile bilim dalları arasında önemli farklılıklar belirlenirken, cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin akademik başarıları öğrenme stillerine göre değiştiği de bulgular arasındadır.

Yukarıda yapılan araştırmalar doğrultusunda öğrenme stillerine giderek artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarını sevmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu araştırmanın kapsamında olan Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ve öğrenme stilleri

konularının bir arada ele alındığı araştırma bulgusuna ülkemizde rastlanmamıştır. Konuların önemi göz önünde bulundurulduğunda daha çok araştırmaya gerek duyulmaktadır. Aşağıda genel olarak öğrenme stilleri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

## **ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILMIŞ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Babadoğan (1994), makalesinde stil, strateji, taktik, yöntem, teknik gibi kavramlar tartışılmıştır. Ardından öğrenme stillerinin yapısından söz edilerek, bu kavramsal yapıların beyin yarıküreleri, öğretim çevresi, çizgisel ve toplumsal yönelimlerle olan ilişkisi ortaya konmuştur. Öğrenme stratejilerinin kavramsal çatısı belirlenmiş ve çalışmanın sonunda öğrenme stiliyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ortaya konmaktadır.

Mahiroğlu (1997), G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerini, öğretmenlik programları, cinsiyet ve mezun oldukları okul açısından incelemektedir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Uygulama 3700 öğrenci arasından küme örnekleme yöntemi ile seçilen 450 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularında G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin görsel olduğu, onu işiterek, yaparak öğrenme tercihlerinin izlediği, tercihlerin birbirine yakın kombinasyonlar oluşturduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlik programı açısından bakıldığında, üç öğretmenlik programında tercihler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bazılarında görsel, bazılarında da hem görsel hem işitsel öğrenme stillerinin tercih edildiği görülmektedir.

Meslek liselerinden gelen öğrencilerin öğrenme stilleri görsel, işitsel ve yaparak şeklinde anlamlı farklılık göstererek sıralanmakta, Teknik liseden gelen öğrencilerde görsel tercih diğerlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Liseden gelen öğrencilerin öğrenme stil tercihleri görsel, işitsel ve yaparak şeklinde sıralanmakta, görsel ve yaparak öğrenme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin okudukları sınıf açısından bakıldığında, bütün sınıflarda tercihlerin görsel, işitsel ve yaparak şeklinde sıralandığı ancak 1. sınıflarda görselin sadece yaparak öğrenmeye tercih edildiği görülmektedir. Üçüncü sınıflarda tercih arasında bir anlamlı bir farklılık yoktur.

Tercih sıralamasının hemen her durumda aynı sırayı koruması, öğrencilerin geldikleri sosyo-ekonomik çevre ve okul şartlarının birbirine benzer ve okula girişte esas alınan puan türünün de aynı olması ile açıklanabilir.

Ergür (1998), öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmada D. Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" ni kullanmıştır. Araştırma 569 öğrenci ve 310 öğretim üyesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analizde öğrenciler için yapılan analizde ayrıştırılan (%29,7) ve özümseyen (%25,65) öğrenme stillerinin en fazla tercih edildiği saptanmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin lise koluna göre yapılan analizde; fen-matematik kolundaki öğrencilerin ayrıştırılan (%31,0), sosyal koldaki öğrencilerin değiştiren (%30,6) ve mesleki teknik koldaki öğrencilerin ise ayrıştırılan (%33,3) öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir.

Açıkgöz, Açıkgöz ve Sezgin (1999), öğretmen adaylarının (a) öğrenme tercihlerini ve öğretimsel doyum düzeylerini belirlemek, (b) öğrencilerin öğrenme tercihleri ile öğretimsel doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek ve (c) bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet ve başarı algıları ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya eğitim fakültelerimden 1000 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, Öğrenci Doyum Ölçeği ve Öğrenme Tercihleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda ise; öğretmen adaylarının çoğunun etkin öğrenme tercihi olduğu ve geleneksel tercihi öğretmen adayının hiç olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının geleneksel öğretim stratejilerini değil onları aktif kılacak ve araştırmaya ve düşündürmeye sevk edecek öğretim stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili doyumları düşük yada orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğrenme tercihleri onların başarı algıları arttıkça doyum düzeylerinin arttığı, bayan adaylarının öğretimsel doyum düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. "tercihi belirsiz" ve "etkin öğrenme tercihi" adayların öğretimsel doyum düzeyleri birbirinden farklı değildir.

Doyran (2000), sözsüz öğretmen davranışlarının, öğretmen davranışlarının ve tercih edilen öğrenme stillerinin, öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyi üzerine etkilerini ve bu algıların öğrenci cinsiyeti ve bölümlerine bağlı olarak ne derece farklılıklar gösterdiğini ve çalışmanın bir diğer amacı ise; öğretmenlerin sınıf içi öğretim materyalleri ve faaliyetlerini incelemek ve öğretmenlerin bu konuda kendi algıları, öğrenci algıları ve öğrencilerin tercihleri arasında uyumun durumunu saptamaktır. Öğrencilerin, tercih ettikleri öğrenme



stillerine bağılı olarak genel ve sözsüz öğretmen davranışları ve sınıf içi öğretim materyal ve faaliyetleri ile ilgili ihtiyaç ve tercihleri de araştırılmıştır.

Araştırmaya, 27 ODTÜ Yabancı diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü öğretim görevlisi ve 314 öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçları ise; öğretmenlerin sınıf içi öğretim materyalleri ve faaliyetlerini kullanmada geleneksel tarzı benimsediklerini göstermiş ve öğrenci mülakatlarına göre öğretmenlerin bu materyal ve faaliyetleri kullanmaları ile ilgili kendi algılarının öğrenci algılarıyla uyumlu olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenci mülakatları; öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı ihtiyaç ve tercihleri olduğunu, genel ve sözsüz öğretmen davranışlarının daha sık ve etkili olarak kullanılmasının ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır..

Kılıç (2002), web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kuramsal temelini Kolb Öğrenme Stilleri Modeli oluşturmuş ve 118 deneye Kolb Öğrenme Stilleri ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin 51'i özümseyen, 26'sı ayırıştırıcı, 24'ü değiştiren ve 17'si de yerleştiren öğrenme tipine sahiptir. Bu deneklere ön test uygulandıktan sonra, her bir öğrenme tipine uygun etkinlikler içeren bir web sitesi ile iki haftalık bir öğretim sağlanmıştır, uygulama sonunda son test uygulanmıştır. Uygulama sırasında, deneklerin tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri özel olarak hazırlanan bir veri tabanında bilgisayar tarafından kaydedilmiş ve bu kayıtlar daha sonra baskın öğrenme stiline ilişkin tutarlılık puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuç ise, baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir ve öğrencilerin öğrenme etkinlikleri tercihleri öngörülenden farklı çıkmış, baskın öğrenme stiline tutarlılık puanı ve akademik başarı üzerinde etkili olmadığı belirlenmiş , aynı şekilde tutarlılık puanı yükseldikçe akademik başarının da yükseleceği yönündeki denence de doğrulanmamıştır.

Şimşek (2002), öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılacak bir envanter geliştirmiştir. 256 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde uygulama yapmıştır. Geliştirilen envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her bir öğrenme biçimi için 16 madde bulunmaktadır. Makale, BİG 16 adı verilen envanterden elde edilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bulguların özetini içermektedir. Elde edilen bulgular, 48 maddeden oluşan envanterin, Türkiye koşullarında 16-25 yaş arasındaki lise ve üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Oral (2003), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemektedir. Gerekli veriler D. Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi 763 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenme biçimleri ve bileşenleri açısından yapılan analizde öğrencilerin alanlarına göre Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı öğrenme bileşenine ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen fark önemli bulunmuştur. Fen ve Sosyal alanlardaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, Türkçe-Matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin alanları ile öğrenme stilleri arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun (%43) ayrıştıran öğrenme stilini benimsedikleri saptanmıştır.

Gökdağ (2003) makalesinde, öğrenme stilleriyle aktif öğrenme arasındaki ilişkiden bahsetmektedir. Makalesinde özetle doğuştan gelen özelliklerin geleneksel sınıf ortamlarında, bireyler için bir azap olmaktan çıkıp, aktif öğrenme teknikleriyle bireysel öğrenme stillerinin göz önüne alınıp istenen ve hoşlanılan öğrenme çevresinde, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak “ömür boyu öğrenen” olmanın çok zor olmadığını vurgulamaktadır.

Yukarıda öğrenme stilleri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmaların, genel olarak sadece öğrencilerin cinsiyetlerine ve farklı konu alanlarına göre öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme stilleri ile ilgili etkililik araştırmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların sayısının, konuya olan ilginin giderek artıyor olmasına karşın sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak deney deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol, denel işlemler ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

#### KATILIMCILAR

Bu araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılı I. ve II. döneminde, İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzey bir okulda okumakta olan tüm 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenin, her iki 7. sınıfı arasında kura çekilerek birisi deney diğeri kontrol olarak belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme grubunu 29 öğrenci (15 kız 14 erkek), geleneksel öğretim grubunu ise, 31 öğrenci (15 kız 16 erkek) oluşturmaktadır. Ancak ön teste veya son teste katılmayan öğrenciler ile dershaneye giden öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi’nde işbirlikli öğrenme grubundan 24, geleneksel öğretim grubundan 17 öğrenci, “17-18. Yüzyılda Osmanlı Devleti” ünitesinde ise işbirlikli öğrenme grubundan 24, geleneksel öğretim grubundan 22 öğrenci değerlendirmeye katılmıştır.

#### DENEY DESENİ

Araştırmada “kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli” kullanılmıştır. Araştırma bir kontrol ve bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney deseni Çizelge 3.1’de verilmiştir. Çizelge 3.1’den de anlaşılacağı gibi, deney öncesi her iki gruba da başarı testi, yazılı yoklama, öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır.

Deney süresince deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri ve aktif öğrenme işleri uygulanmış, aynı zamanda işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi ortaya koymak amacıyla grup çalışmaları sırasında öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Geleneksel öğretim grubuna ise, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin sonunda her iki gruba başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Çizelge 3.1

*Deney Deseni*

Deney Deseni	Ön Ölçümler	Denel İşlem	Son Ölçümler
Geleneksel Öğrenme Grubu	Başarı Testi Yazılı Yoklama Öğrenme Stilleri Ölçeği	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Başarı Testi Yazılı Yoklama Öğrenme Stilleri Ölçeği
İşbirlikli Öğrenme Grubu	Başarı Testi Yazılı Yoklama Öğrenme Stilleri Ölçeği	İşbirlikli Öğrenme (Birlikte Öğrenme+Aktif Öğrenme İşleri) Ses Kayıtları	Başarı Testi Yazılı Yoklama Öğrenme Stilleri Ölçeği

**VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu araştırmanın verileri aşağıda belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmada veriler a) Başarı Testi, b) Yazılı Yoklama ve c) Öğrenme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ölçekler ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

**Başarı Testleri**

Araştırmanın deneysel uygulaması 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama için iki ünite seçilmiş, bu üniteler için başarı testleri geliştirilmiştir. Başarı testlerinin geliştirilmesi sırasında izlenen yol ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

*Başarı Testi 1 (Avrupa'da Yenilikler):* "Avrupa'da Yenilikler" ünitesi başarı testi geliştirilirken önce ünite ve Sosyal Bilgiler ders programı analiz edilmiş, bu doğrultuda hedef ve davranışlar belirlenmiş, belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sonra bunlara uygun olarak 40 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü

(n=14) alınmış, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra test, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulama sonrası Maddelerin Ayırıcılık indisleri, güçlükleri ve testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda Maddelerin Ayırıcılık indisi .30 ile .79 arasında değişen maddeler seçilmiştir. Böylece 20 çoktan seçmeli maddeden oluşan ünite testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) 0.80'dir. Bu teste ilişkin belirtke tablosu Ek 2'de Ünite Başarı Testi 1 (Avrupa'da Yenilikler) Ek 3'te verilmiştir.

*Başarı Testi 2 (17-18. Yüzyılda Osmanlı Devleti):* "17-18. Yüzyılda Osmanlı Devleti" ünitesi başarı testi geliştirilirken önce ünite ve Sosyal Bilgiler ders programı analiz edilmiş, bu doğrultuda hedef ve davranışlar belirlenmiş belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sonra bunlara uygun olarak 48 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü (n= 6) alınmış, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra test, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulama sonrası Maddelerin Ayırıcılık indisleri ve testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda Maddelerin Ayırıcılık indisi .20 ile .69 arasında değişen maddeler seçilmiştir. Böylece 27 çoktan seçmeli maddeden oluşan ünite başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) 0.83'dir. Bu teste ilişkin belirtke tablosu Ek 2'de, Ünite Başarı Testi 2 (17-18 Yüzyılda Osmanlı Devleti) Ek 5'te verilmiştir.

### **Yazılı Yoklama**

Seçmeli sorular Sosyal Bilgiler gibi yorumlama ve kendi düşüncelerini ifade etmenin önemli olduğu bilimleri çok tatmin edememektedir. Uzmanlar öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili olarak kendilerini ifade etmelerini yorum yapabilme güçlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Johnson ve Johnson,1996).

Bu araştırma sırasında bu gibi sorunları en aza indirmek için "yazılı yoklama" yapılması uygun görülmüştür. Yazılı yoklamalar öğrencinin üst düzey neden-sonuç ilişkilerini kavramasında ve kendini yazarak ifade edebilme becerisinde ve tartışma geliştirebilmesinde oldukça yararlıdır. Bu nedenle araştırma sırasında geliştirilen başarı testlerinin yanında yazılı birer sınav oluşturulmuştur. Ancak yazılı yoklamaların da bazı dezavantajlarının yanı sıra cevapların objektif ve güvenilir olarak değerlendirilmesi zordur. Böyle sınavların puanlanması sırasında cevabın doğruluk derecesine ilişkin yarının bir

puanlayıcıdan diğerine değişebileceğinden; bu öznelğin elde edilen ölçülerin güvenilirliğini ve dolayısıyla da geçerliğini düşürmektedir. Bu sorunları en aza indirmek için aşağıda belirtilen çalışmalar uygulanmıştır.

Her iki ünitenin yazılı yoklama güvenilirlik çalışması için test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. “Avrupa’da Yenilikler” Yazılı Yoklama soruları hazırlanırken şu yol izlenmiştir: Sınav için önce ünite ve Sosyal Bilgiler ders programı analiz edilmiş, bu doğrultuda hedef ve davranışlar belirlenmiş belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sonra bunlara uygun olarak 5 soru hazırlanmış, bu sorular iki öğretim üyesi ve 1 sınıf öğretmeni ile incelenerek gerekli düzeltmelerden sonra “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi için hazırlanan yazılı sınav 56 kişilik bir gruba (2 sınıf) uygulanmıştır. Bu uygulamadan 40 gün sonra aynı ölçek yine aynı gruba uygulanmıştır ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Yazılı yoklamaya ilişkin belirtke tablosu Ek 2’de, yazılı yoklama Ek 4’te verilmiştir.

“17-18. Yüzyılda Osmanlı Devleti” ünitesi için ise 5 soru hazırlanmış Yazılı Yoklama 52 kişi üzerinde uygulanmış ve bu uygulamadan 30 gün sonra aynı yazılı yoklama tekrar aynı gruba uygulanmıştır. Yazılı yoklamaya ilişkin belirtke tablosu Ek 2’de, yazılı yoklama ise Ek 6’da verilmiştir. Her iki ünite için hazırlanmış Yazılı Yoklamanın güvenilir olması için yazılı kağıtları 2 kişi tarafından okunmuş ve aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. Sonuçlar çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2

*Yazılı Yoklamaların İki Uygulama Arası Güvenirlik Sonuçları*

	n	İki Uygulama Arası Güvenirlik
Avrupa’da Yenilikler	56	.84
17-18.yy. Osmanlı Devleti	50	.91

Çizelge 3.2 incelendiğinde her iki uygulama arasında “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde iki uygulama arası güvenirlığın .84 “17-18 yy. Osmanlı Devleti” ünitesinde ise, .91 olduğu saptanmıştır. Çizelge 3.3’te sınav kağıtlarını okuyan kişiler arası güvenirlilik sonuçlarına yer verilmektedir.

Çizelge 3.3

*Yazılı Yoklamaların Okuyucular Arası Güvenirlik Sonuçları*

	n	Okuyucular Arası Güvenirlik
Avrupa'da Yenilikler	50	.99
17-18.yy. Osmanlı Devleti	52	.97

Çizelge 3.3 incelendiğinde her iki uygulama arasında “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde sınavları değerlendiren kişiler arası korelasyonun .99, “17-18 yy. Osmanlı Devleti” ünitesinde ise, .97 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar her iki sınavın güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Öğrenme Stilleri Ölçeği**

Öğrenme stilleri ölçeği geliştirilirken ilk olarak alan yazın taraması yapmış ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip iki okulda okumakta olan toplam 92 öğrenciye “nasıl çalışmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu kompozisyon ve literatür incelenerek 70 maddelik “Öğrenme Stilleri Ölçeği” oluşturulmuş ve uzman görüşüne (n=10) sunulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu İzmir İli’nde Karşıyaka ve Buca ilçelerin çeşitli okullarında 6-7 ve 8. sınıflarına devam eden 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcılar arasında formun tamamını doldurmayan ya da rastgele işaretleyenler uygulama dışında bırakılmış ve toplam 673 katılımcının yanıtları üzerinden yapılan analizlerde, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır.

ÖSÖ deneme uygulaması puanlarına göre yapılan faktör çözümlemesi sonucunda faktör yükü .40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçek 3 faktörde toplanmıştır. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlilik katsayıları ve madde ölçek korelasyonları ise Çizelge 3.4 ‘te verilmiştir.

Çizelge 3.4

*Güdü Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Madde ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*

Alt Ölçekler	Tanım	Örnek Madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Görsel	Öğrenmede görsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim	13	0.58
İşitsel	Öğrenmede işitsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme.	Sınıfta birini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	5	0.52
Hareketsel	Öğrenmede el becerisi gerektirecek materyalleri ve etkinlikleri tercih etme.	Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim.	10	0.52

Ölçeğin tümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5

*ÖSÖ'nün Güvenirlik Çalışması Sonuçları*

	Madde Sayısı	Denek	Madde Ölçek Korelasyonu		Cronbach' Alpha	İki Yarı Güvenirlik
			En düşük	En Büyük		
ÖSÖ	28	673	1080	3670	.74	.75

**Ses Kayıtları**

Öğrencilerin öğrenme stillerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla uygulama sırasında grup içindeki öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Bu konuşmaların puanlaması ve analizi için önce ses kayıtlarının çözümü yapılmış, kayıtlar yazılı hale getirilmiş ve cümle cümle incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğrencilerin konuşmaları çeşitli kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerin listesi oluşturulmuştur. Daha sonra geçerliğin sağlanabilmesi için yazılı kayıtlar ve teyp kasetleri iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sırasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları tartışılarak giderilmiştir.



## İŞLEM YOLU

Araştırma sırasında şu işlemler yer almıştır:

1. İlgili makamlardan gerekli izinlerin alınması
2. Veri toplama araçların hazırlanması
3. Ders planlarının ve ders materyallerinin hazırlanması
4. Denel işlemi uygulayacak olan öğrencilerin yetiştirilmesi
5. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının oluşturulması
6. Başarı testinin, yazılı yoklamanın, Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin, ön test olarak gruplara verilmesi
7. Denel işlemlerin 13.01.2003-01.04.2003 tarihleri arasında uygulanması
8. Denel işlem sırasında gruplardaki etkileşimi öğrenmek amacıyla ses kayıtlarının toplanması
9. Denel işlemlerden hemen sonra başarı testi, yazılı yoklama sınavı, Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin son test olarak gruplara verilmesi.
10. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması.

Yukarıdaki açıklanan işlemler 13.01.2003-01.04.2003 tarihleri arasındaki 10 haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

## DENEY PLANI

Deney; Ocak, Şubat, Mart, Nisan aylarında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında ayrı ayrı haftada 2 kere ve üç ders saati olmak üzere sosyal bilgiler derslerinde yapılmıştır. Bütün gruplarda aynı ders kitabı kullanılmıştır. Deney uygulamaları boyunca işlenen konular, ders sürelerine dağılımı ve uygulanan teknikler Çizelge 3.5'de sunulmuştur.

Çizelge 3.5

*Deney Uygulamaları Boyunca İşlenen Konuların Ders Sürelerine Dağılımı*

Tarih	Süre	Konu Adı	Uygulanan Teknik ve Öğretimsel İş
14.01.2003	40 dk	Avrupa'da Yenilikler (Matbaa)	Birlikte Öğrenme, Soru Ağı
17.01.2003	40 dk + 40 dk	Avrupa'da Yenilikler (Barut ve Ateşli Silahlar), Keşifler ve Sonuçları	Birlikte Öğrenme, Balık Kılçığı
21.01.2003	40 dk	Rönesans	Birlikte Öğrenme, Ağaç Dalları
24.01.2003	40 dk + 40 dk	Rönesans ve Reform	Birlikte Öğrenme, Ağaç Dalları
28.01.2003	40 dk	Aydınlanma Çağı	Birlikte Öğrenme, Kum Saati
31.01.2003	40 dk + 40 dk	Sanayi Devrimi, Akılcılık ve Bilim Konu Tekrarı	Birlikte Öğrenme, Venn Şeması, + - çalışması Kavram Ağı
18.02.2003	40 dk	Osmanlı Devletinin Doğu Siyaseti (Amasya, İstanbul, Nasuh Paşa, Kasr-ı Şirin)	Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim
21.02.2003	40 dk + 40 dk	Osmanlı Devletinin Avrupa Siyaseti (Vasvar, Karlofça, İstanbul Antlaşması)	Birlikte Öğrenme, Karşılaştırma Çalışması
25.02.2003	40 dk	Osmanlı-Avusturya ilişkisi ( Karlofça, İstanbul Antlaşması)	Birlikte Öğrenme, + - Çalışması
28.02.2003	40 dk + 40 dk	Osmanlı- Lehistan ilişkisi ( Hotin, Bucuş Antlaşması) Osmanlı-Venedik ilişkisi (Kıbrıs ve Girit Adalarının Alınması)	Birlikte Öğrenme, + - Çalışması Birlikte Öğrenme, Karşılaştırma Çalışması
04.03.2003	40 dk	17 yy. İç İsyanların Nedenleri	Birlikte Öğrenme

Çizelge 3.5'in Devamı

07.03.2003	40 dk + 40 dk	17 yy. İç İsyanların Sonuçları, İç İsyanların Nedenlerinin ve Sonuçlarının Karşılaştırılması	Birlikte Öğrenme, Ağaç Dalları
11.03.2003	40 dk	18. yy. Osmanlı Devleti Karlofça Antlaşması Sonrası Gelişmeler (Prut, Pasarofça Antlaşması)	Birlikte Öğrenme, Soru Ağı
14.03.2003	40 dk + 40 dk	Osmanlı-Rus ve Avusturya İlişkisi (Belgrat Antlaşması ve Konu Özeti)	Birlikte Öğrenme, Kavram Ağı
18.03.2003	40 dk	18. yy. Osmanlı- Rus İlişkisi (Küçük Kaynarca Antlaşması)	Birlikte Öğrenme, Soru Ağı
21.03.2003	40 dk + 40 dk	17-18. yy. Osmanlı-Rus İlişkisi ( Prut- Küçük Kaynarca Antlaşmalarının Karşılaştırması)	Birlikte Öğrenme, Venn Şeması
25.03.2003	40 dk	18.yy. Osmanlı-Rus ve Avusturya İlişkisi ( Ziştovi, Yaş Antlaşması)	Birlikte Öğrenme, Soru Ağı
28.03.2003	40 dk + 40 dk	Lale Devri, İslahat Hareketleri	Birlikte Öğrenme
01.04.2003	40 dk	17.18.yy İslahat Hareketlerinin Karşılaştırması	Birlikte Öğrenme, Karşılaştırma Çalışması

### DENEL İŞLEMLER

1. Deneye başlamadan araştırmacı öğretmenle birlikte derslere katılmış ve öğrencilerin kendisine alışması sağlanmıştır.
2. Deneye başlamadan önce işbirlikli öğrenme grubundaki deneklerin işbirlikli öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları ve bu yönetime alışmaları için işbirlikli öğrenmeye yönelik çeşitli çalışmalar (grup

kurallarını belirleme, grup görevlerini tanıma, grup ve takım çalışmalarının önemi ile ilgili tartışma ve eğitsel oyunlar (Slogan bulma, şiir yazma, rap yapma, kelime türetme ) oynatılmıştır.

3. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.
4. Konuların uygulanması sırasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “birlikte öğrenme” ve “birlikte soralım birlikte öğrenelim” ile aktif öğrenme işlerinden “Kavram haritası, balık kılıcı, kum saati, soru ağı, artı eksi çalışması, slogan bulma, şiir yazma, ağaç dalları, karşılaştırma (benzerlik ve farklılık bulma), venn şeması gibi işler uygulanmıştır.
5. Deney süresince denekler araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmen tarafından uygulanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmışlardır.
6. Denel işlemler sırasında gruplardaki etkileşimi öğrenmek amacıyla ses kayıtları toplanmıştır.
7. 10 Haftalık uygulama süresi bittikten sonra her iki gruba da uygulanan ön testler, son ölçümleri almak üzere tekrar uygulanmıştır.

Denel işlemler sırasında uygulanan yöntemler ve nasıl uygulandıkları aşağıda belirtilmiştir.

### ***Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim***

1. İlk aşama olarak grup büyüklüğüne karar verilmiştir. Gruplar 4'er kişiden oluşturulmuştur.
2. Her öğrenci konuyla ilgili materyali sessizce okumuştur.
3. Öğrenciler okudukları materyalle ilgili bireysel soru veya sorular hazırlamışlardır.
4. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyelerinden bir araya gelerek grup sorusu oluşturmaları istenmiştir. Bu aşamada katılımı arttırabilmek için öğrencilere tartışma lideri, denetleyici vb. roller verilmiştir.
5. Hazırlanan grup sorusu bir kağıda yazılarak rastgele seçilen başka gruplara görevlendirilen öğrenci (postacı) tarafından ulaştırılmıştır.

6. Soruyu alan gruplar işbirliği içinde çalışarak yanıtları hazırlamışlardır.
7. Gruplar, öğretmen tarafından rastgele seçilen sözcüler aracılığıyla soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunmuşlardır. Gruba birden fazla soru sorulmuşsa her bir soru için aynı gruptan farklı sözcülerin sınıfa sunum yapmaları sağlanmıştır.
8. Sunum sırasında grubun ve sözcünün performansı ağırlıklı olarak sınıftaki diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir.
9. Öğrenciler grup çalışmalarındaki olumlu ve olumsuz davranışlarını ortaya çıkararak olumsuz davranışları en aza indirme konusunda neler yapabileceklerini öğretmen rehberliğinde değerlendirmişlerdir.
10. Öğretmen konuyu özetlemiştir. Önemli yerleri tekrar etmiştir.

### ***Birlikte Öğrenme***

1. Grup büyüklüğüne karar verilmiştir. 4'er kişilik gruplar oluşturulmuştur.
2. Öğrencilere grup rolleri verilir. Bunun için roller tahtaya yazılmıştır ve öğrenciler konuşarak ve anlaşarak rollerini belirlemişlerdir.
3. Öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilerin açıklamayla ilgili soruları yanıtlanmıştır.
4. Öğrencilerden grup ürünü sonunda grup be bireysel ödülün ne olduğu açıklanmıştır.
5. İşbirlikli çalışmada istendik davranışların kazanılması için bu davranışların tahtaya yazılması ve gerçekleştiren gruplara ödül verilmesi. Örneğin, zamanında bitirme, sessiz çalışma vb.
6. Öğretmen gruplar arasında sürekli dolaşıp çalışmalarını kontrol eder ve öğrencilerden gelecek soruları yanıtlamıştır.
7. Öğrencilerin işbirliği çalışmalarında güçlük çeken öğrencilerin beraber çalışmalarını konusunda ortak çözümler oluşturmalarına yardımcı olur.

8. Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürün öğretmen ve grup üyelerince beraber değerlendirilir. Değerlendirme grubu olduğu kadar grup üyelerini bireysel olarak değerlendirilmelerini de kapsamıştır.
9. Grupta üyelerin gruba getirmiş oldukları katkı doğrultusunda birbirlerini de değerlendirmişlerdir.

### ***Soru Ağı***

1. İlk aşamada konunun (örneğin matbaa) ve soruların yer aldığı yer aldığı boş soru ağı çizelgesi işbirlikli öğrenme gruplarına dağıtılmıştır.
2. Öğrencilere işledikleri konuyu gözden geçirerek soruları yanıtlamaları istenmiştir.
3. Birlikte öğrenme gruplarında öğrendikleri konu ile ilgili soruları yanıtlarını önce kendi gruplarında tartışarak yanıtlarını ilgili sorunun yanına yazmışlardır.
4. Sorular daha sonra sınıfça değerlendirilmiş yazılanlar kontrol edilmiştir.

### ***Kavram Haritası Oluşturma***

1. İşbirlikli öğrenme gruplarına konu ile ilgili birer kavram ağı dağıtılmıştır.
2. Yapacakları iş anlatılmış ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır.
3. Merkezi kavram (Osmanlı-Rus ve Avusturya ilişkisi) etrafında birbirleriyle ilgili kavramların oluşturduğu haritanın eksik parçalarını öğrencilerin grupça tamamlanması istenmiştir.
4. Daha sonra sınıfça değerlendirme yapılmıştır.

### ***Venn Şeması Hazırlama***

1. İşbirlikli öğrenme gruplarının her birine boş venn şemaları dağıtılmıştır.
2. Venn şemaları (örneğin, kapitülasyonlar konusu için sol daireye Osmanlılar sağ daireye Fransızlar yazılmış ve öğrencilerden Kapitülasyonların her ülke için buldukları daireye yararlarını yazmaları beklenmiş. Kesişim kısmına ise iki

ülkenin yararı olan maddeleri yazmaları beklenmiştir.) konuya göre düzenlenmiştir.

3. Oluşturulan venn şemaları sınıfça tartışılmıştır ve değerlendirilmiştir.

### ***Kum Saati***

1. Kağıtlara boş kum saatleri çizilmiştir.
2. Kum saatlerinin ortasına öğrenecekleri konu (Aydınlanma Çağı) yazılmıştır.
3. Kum saatlerinin üst kısmına konu ile ilgili ön bilgiler yazılmıştır. (Örneğin; Aydınlanma Çağı Rönesans ve Reform'dan etkilenmiştir. Bu dönemle akla öncülük tanınmıştır. Bilim ve felsefede önemli gelişmeler olmuştur.)
4. Kum saatinin alt kısmına ise "ya .....olursa" biçiminde sorular yazılmıştır. (Örneğin; Eğer matbaa olmasaydı Aydınlanma Çağı olur muydu?Rönesans ve Reform gerçekleşmeseydi, Aydınlanma dönemi olur muydu?)
5. Oluşturulan kum saatleri sınıfa açıklanmıştır.

### ***Balık Kılıcı/Ağaç Dalları***

1. İşbirlikli öğrenme gruplarının her birine boş ağaç dalları /balık kılıcı kağıtları dağıtılmıştır.
2. Konu (Rönesans) birlikte öğrenme tekniği ile işlendikten sonra ağaç dallarının sol kısmına sebepler sağ kısmına sonuçlar olmak üzere doldurmaları istenmiştir.
3. Oluşturulan çizelge sınıfça tartışılmıştır.

### ***(+), (-) Çalışması***

1. İşbirlikli öğrenme gruplarına boş (+), (-) çalışma kağıtları dağıtılmıştır.
2. Her kağıda işbirlikli öğrenme grupları konunun olumlu ve olumsuz getirilerini ayrılan bölümlere yazılması istenmiştir. (Örneğin; Bucuş Antlaşması, Vasvar Antlaşması'nın Osmanlı Devleti için olumlu ve olumsuz yanlarını belirtmeleri vb.)

3. Oluşturulan çizelge sınıfça tartışılmıştır.

### ***Karşılaştırma (Benzerlik ve Farklılıkları Bulma)***

1. İşbirlikli öğrenme gruplarına boş karşılaştırma yaprakları dağıtılmıştır.
2. Her grup konu ile ilgili karşılaştırması beklenen noktaları, kağıtta ayrılan yerlere yazması istenmiştir.
3. Oluşturulan çizelge sınıfça tartışılmıştır.

### ***Kontrol Grubunda Dersin İşlenmesi***

Bu grupta dersler geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım ve soru cevap yöntemiyle işlenmiştir. Bu grupta denel işlemler aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

1. Öğretmen konuyu öğrencilere anlatmıştır.
2. Öğrencilerin ilgili konuyu ders kitabından okuması sağlanmıştır.
3. Konu birkaç öğrenciye anlatılmıştır.
4. Soru ve cevaplarla derse devam edilmiştir.
5. Öğretmenin konuyu özetlemesiyle ders sonlandırılmıştır.

## **VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ**

Araştırma boyunca kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin bir bölümü İSTA programı ile diğer bölümleri ise SPSS 9.0 İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ses kayıtlarının çözümlenmesinde ise konuşmalar kodlayıcı tarafından kağıda dökülerek çözümlenmeleri yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.



1. Ortalama
2. Standart Sapma
3.  $t$  testi
4. Bağımlı  $t$  testi
5. Varyans Çözümlemesi
6. Scheffé Testi
7. Frekans
8. Yüzde



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan öğrenme ve öğretim tekniklerine dayalı, her bir alt problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlenmelerin sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri

İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için deneye başlamadan önce işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki öğrencilerin “Avrupa’da Yenilikler” ve “17-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitelerindeki başarı düzeyleri incelenmiştir.

Bu amaçla işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubu önölçüm ve sonölçüm puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Önölçümlerine Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

Gruplar		n	O	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Avrupa’da Yenilikler	İşbirlikli Öğrenme	24	7,91	3,36	39	3,99	Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	17	4,00	2,66			
17-18. yy. Osmanlı Devleti	İşbirlikli Öğrenme	24	5,33	1,97	44	2,12	Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	22	3,50	3,70			

Tablo 4.1 incelendiğinde her iki ünite de işbirlikli öğrenme grubu ortalamasının, geleneksel öğretim grubu ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca “17-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitesi geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının (SS=3,70) diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda geleneksel öğretim grubu öğrencilerinin başarılarının işbirlikli öğrenme grubuna göre daha fazla değişkenlik gösterdiği söylenebilir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla  $t$  testi yapılmıştır. Buna göre “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi [ $t(39)=2,02$ ] ve “17-18.yy Osmanlı Devleti” ünitesinde, [ $t(44)=2,02$ ] fark önemli bulunmuştur.

Tablo 4.2

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Yazılı Yoklama Önölçümlerine Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve  $t$ -testi Sonuçları*

Gruplar		n	O	SS	SD	$t$	Önem Denetimi
Avrupa’da Yenilikler	İşbirlikli Öğrenme	23	1,86	6,55		0,38	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	20	1,20	3,57	41		
17-18. yy. Osmanlı Devleti	İşbirlikli Öğrenme	24	1,54	2,81		0,16	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	18	1,72	4,17	40		

Tablo 4.2 incelendiğinde “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde işbirlikli öğrenme grubunun ortalaması (O=1,86), geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=1,20) daha yüksektir. “17-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitesinin işbirlikli öğrenme grubunun ortalaması (O=1,54), geleneksel öğretim grubunun ortalamasından (O=1,72) daha düşüktür. Her iki ünitelerden elde edilen  $t$  değerleri tablo  $t$  değerlerinden düşük olduğu için aradaki fark önemsizdir [ $t(41)=2,02$ ].

Tablo 4.3

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Testi Sonuçlarına Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı t testi Sonuçları*

	Gruplar	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Avrupa'da Yenilikler	İşbirlikli Öğrenme	24	9,00	3,84			Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	17	7,23	4,67	39	3.01	
17-18. yy. Osmanlı Devleti	İşbirlikli Öğrenme	24	10,04	3,75			Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	22	10,36	4,69	44	2.79	

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi "Avrupa'da Yenilikler" ünitesinde işbirlikli öğrenme grubu ortalaması (O=9,00) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=7,23) daha yüksektir. "17-18.yy. Osmanlı Devleti" ünitesinde ise işbirlikli öğrenme grubu ortalaması (O=10,04) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=10,36) daha düşüktür. Her iki ünite de ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı t testi yapılmıştır. Hem "Avrupa'da Yenilikler" ünitesi [ $t(39)=2,02$ ], hem de "17-18. yy. Osmanlı Devleti" ünitesi [ $t(44)=2,02$ ] için elde edilen t değeri de tablo t değerinden yüksek olduğu için, aralarındaki fark önemlidir.

Tablo 4.4

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Yazılı Yoklama Sonuçlarına Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

	Gruplar	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Avrupa'da Yenilikler	İşbirlikli Öğrenme	23	28,04	6,55			Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	20	13,01	3,57	41	3,07	
17-18. yy. Osmanlı Devleti	İşbirlikli Öğrenme	24	14,16	10,07			Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	18	10,50	9,23	40	1,20	

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi her iki ünite de işbirlikli öğrenme grubu ortalaması geleneksel öğretim grubu ortalamasından yüksektir. Ayrıca "Avrupa'da Yenilikler" ünitesinde işbirlikli öğrenme grubunun (SS=6,55) geleneksel öğretim grubuna göre (SS=3,57) daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki ünite de ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi yapılmıştır. "Avrupa'da Yenilikler" ünitesi için elde edilen t değeri tablo t değerinden yüksek olduğu için,  $[t(41) = 2,02]$  fark önemli, "17-18. yy. Osmanlı Devleti" ünitesi için elde edilen t değeri ise tablo t değerinden düşük olduğu için,  $[t(40) = 2,02]$  fark önemsizdir.

Tablo 4.5

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

Üniteler	Sınav Türü		n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Avrupa'da Yenilikler	Başarı Testi	Önölçüm	24	7,91	3,36	23	1,57	Fark Önemsiz
		Sonölçüm	24	9,00	3,84			
	Yazılı Yoklama	Önölçüm	23	1,86	6,56	22	9,20	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	23	28,04	15,73			
17. 18. yy. Osmanlı Devleti	Başarı Testi	Önölçüm	24	5,33	1,97	23	6,09	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	24	10,04	3,76			
	Yazılı Yoklama	Önölçüm	24	1,54	2,81	23	7,62	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	24	14,16	10,08			

Tablo 4.5 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grubunun “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi başarı testi sonölçüm ortalamasının (O=9,00) önölçüm ortalamasından (O=7,91) daha yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme grubunun gerek “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi (SS=15,73), gerekse “17.-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitesi yazılı yoklama sonölçümüne göre hesaplanan Standart Sapma (SS=10,08)’nın diğerlerinin sonölçümlerine göre daha yüksek olduğu ve bu doğrultuda heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmış ve farkın önemsiz olduğu anlaşılmıştır [ $t(23)=2,07$ ]. İşbirlikli öğrenme grubu yazılı yoklama sonölçüm ortalamasının (O=28,04) önölçüm ortalamasından (O=1,83) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmış ve farkın önemli olduğu saptanmıştır [ $t(22)=2,07$ ].

İşbirlikli öğrenme grubunun “17.-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitesi başarı testi sonölçüm ortalamasının (O=10,04) önölçüm ortalamasından (O=5,33) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunda başarı ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yazılı yoklama sonölçüm ortalamasının (O=14,16) önölçüm ortalamasından (O=1,54) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış ve farkın önemli olduğu saptanmıştır [ $t(23)=2,07$ ].

Tablo 4.6

*Geleneksel Öğretim Gruplarının Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

Üniteler	Sınav Türü		n	O	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Avrupa'da Yenilikler	Başarı Testi	Önölçüm	17	4,00	2,67	16	2,32	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	17	7,23	4,67			
	Yazılı Yoklama	Önölçüm	20	1,20	3,58	19	3,52	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	20	13,10	16,12			
17.-18. yy. Osmanlı Devleti	Başarı Testi	Önölçüm	22	3,50	3,70	21	7,29	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	22	10,36	4,70			
	Yazılı Yoklama	Önölçüm	18	1,72	4,17	17	5,25	Fark Önemli p< .05
		Sonölçüm	18	10,50	9,23			

Tablo 4.6 incelendiğinde, geleneksel öğretim grubunun “Avrupa'da Yenilikler” ünitesi başarı testi sonölçüm ortalamasının (O=7,23) önölçüm ortalamasından (O=4,00) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını

anlamak için  $t$  testi yapılmıştır. Geleneksel öğretim grubunda başarı ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [ $t(16)=2,12$ ]. Aynı ünitenin yazılı yoklama sonölçüm ortalamasının ( $O=13,10$ ) önölçüm ortalamasından ( $O=1,20$ ) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmıştır ve farkın önemli olduğu bulgusu elde edilmiştir [ $t(19)=2,09$ ].

Geleneksel öğretim grubunun “17-18.yy. Osmanlı Devleti” ünitesi başarı testi sonölçüm ortalamasının ( $O=10,36$ ) önölçüm ortalamasından ( $O=3,50$ ) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmıştır. Geleneksel öğretim grubunda başarı ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [ $t(21)=2,08$ ]. Yazılı sınav sonölçüm ortalamasının ( $O=10,50$ ) önölçüm ortalamasından ( $O=1,72$ ) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için  $t$  testi yapılmıştır ve farkın önemli olduğu saptanmıştır [ $t(17)=2,11$ ].

Sonuç olarak “Avrupa’da Yenilikler” ünitesi sonunda hem yazılı yoklama hem başarı testinde işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubu arasında, işbirlikli öğrenme lehine önemli bir farklılığa rastlanmıştır. “17-18. yy. Osmanlı Devleti” ünitesinde ise, yazılı sınavda her iki grup arasında önemli bir farklılığa rastlanmazken, başarı testinde geleneksel öğretim lehine bir sonuç elde edilmiştir.

### **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerindeki Etkileri**

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin saptanan öğrenme stillerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve  $t$  testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.



Tablo 4.7

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Öğrenme Stilleri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi Sonuçları*

		n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Görsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,39	.30	26	2,89	Fark Önemli P< .05
	Geleneksel Öğretim	27	3,70	.45			
İşitsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,27	.56	26	1,29	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	27	3,48	.64			
Hareketsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,39	.52	26	0,52	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	27	3,46	.40			

Tablo 4.7 incelendiğinde her üç alt ölçekte de işbirlikli öğrenme grubu ölçüm ortalamalarının geleneksel öğretim grubu ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi yapılmıştır. Buna göre görsel stil boyutunda fark önemli, işitsel ve hareketsel stil boyutlarında ise fark önemsiz bulunmuştur [ $t(26) = 2,06$ ].

Tablo 4.8

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stili Sonölçümlerinin Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması, Bağımlı t testi ve t testi Sonuçları*

		n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Görsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,38	.49	26	0,10	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	27	3,43	.44			
İşitsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,42	.56	26	0,95	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	27	3,57	.63			
Hareketsel	İşbirlikli Öğrenme	27	3,56	.34	26	0,36	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	27	3,52	.46			

Tablo 4.8 incelendiğinde görsel ve işitsel stil boyutlarında işbirlikli öğrenme grubu ortalamalarının geleneksel öğretim grubu ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın hareketsel stil işbirlikli öğrenme grubu ortalaması (O=3,56) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=3,52) daha yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi ve bağımlı t testi yapılmıştır. Buna göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki öğrencilerin stil puanlarının sonölçüm ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur [ $t(26)=2,06$ ].

Tablo 4.9

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Öğrenme Stillерinin Alt Ölçeklerinin Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları*

	Stiller	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
	Önölçüm	27	3,39	.30	26	0,06	Fark Önemsiz
	Görsel Sonölçüm	27	3,38	.49			
İşbirlikli Öğrenme	Önölçüm	27	3,27	.57	26	1,23	Fark Önemsiz
	İşitsel Sonölçüm	27	3,42	.56			
	Önölçüm	27	3,39	.52	26	1,72	Fark Önemsiz
	Hareketsel Sonölçüm	27	3,57	.35			
	Önölçüm	27	3,70	5,96	26	4,29	Fark Önemli p< .05
	Görsel Sonölçüm	27	3,43	5,79			
Geleneksel Öğretim	Önölçüm	27	3,48	.65	26	0,69	Fark Önemsiz
	İşitsel Sonölçüm	27	3,58	.63			
	Önölçüm	27	3,46	.40	26	0,66	Fark Önemsiz
	Hareketsel Sonölçüm	27	3,53	.47			

Tablo 4.9 incelendiğinde, işbirlikli öğrenme grubunda işitsel ve hareketsel boyutlarda önölçüm ortalamalarının sonölçüm ortalamalarından düşük olduğu, görsel boyutta ise, önölçüm ortalamasının sonölçüm ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığını sınamak için t testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme grubunda önölçüm ve sonölçümlere göre hesaplanan görsel, işitsel stil ve hareketsel stil ortalamaları arasındaki fark önemsizdir [ $t(26) = 2,06$ ].

Geleneksel öğrenme grubunda, işitsel ve hareketsetel stil sonölçüm ortalamaları önölçüm ortalamalarından yüksekken, görsel stil sonölçüm ortalaması önölçüm ortalamasından düşüktür. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için  $t$  testi yapılmıştır. Geleneksel öğretim grubunda görsel stil önölçüm ve sonölçümlere göre hesaplanan ortalamalar arasındaki fark önemliyken, işitsel ve hareketsetel stil önölçüm ve sonölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki fark önemsizdir [ $t(26) = 2,06$ ].

Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grupları arasında önölçüm ve sonölçüm arasındaki farkın sadece geleneksel öğretimin görsel boyutunda olduğu görülmüştür. Geleneksel öğretim görsel boyutta bir gerilmenin olduğu belirlenirken işbirlikli öğrenme gruplarında bu farka rastlanmamıştır.

### **İşbirlikli Öğrenmenin Etkileri, Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenme Stilleri**

İşbirlikli öğrenmenin etkilerinin öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için, öğrencilerin öğrenme stillerinin önölçüm ve sonölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Önölçüm ve Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi Sonuçları*

Boyutlat	Gruplar	Cinsiyet	n	Ön		Son		SD	t
				O	SS	O	SS		
Görsel	İşbirlikli Öğrenme	Erkek	13	3,35	.29	3,32	.58	12	0,21
		Kız	14	3,42	.32	3,44	.40	13	0,14
	Geleneksel Öğretim	Erkek	14	3,64	.45	3,36	.47	13	2,61
		Kız	12	3,71	.46	3,47	.43	11	3,56*
İşitsel	İşbirlikli Öğrenme	Erkek	13	3,49	.53	3,48	.54	12	0,09
		Kız	14	3,06	.54	3,37	.60	13	1,70
	Geleneksel Öğretim	Erkek	14	3,41	.70	3,66	.52	13	1,18
		Kız	12	3,51	.61	3,51	.77	11	0,00
Hareketsel	İşbirlikli Öğrenme	Erkek	13	3,37	.53	3,53	.33	12	1,39
		Kız	14	3,41	.53	3,60	.37	13	1,11
	Geleneksel Öğretim	Erkek	14	3,51	.43	3,56	.55	13	0,29
		Kız	12	3,37	.38	3,47	.38	11	0,64

\*p< 0.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, hem önölçüm hem de sonölçüm ortalamaları görsel stil boyutunda en yüksek ortalamanın (O=3,71), geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin önölçüm ortalaması, en düşük ortalamanın ise (O=3,32) işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrencilerin önölçüm ortalamalarına ait olduğu görülmektedir. Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin görsel stil boyutunda önölçüm ve sonölçüm sonuçları arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür [t (11)= 2,18].

İşitsel stil boyutunda önölçümlere göre en yüksek ortalamanın (O=3,51) geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilere, en düşük ortalamanın (O=3,06) işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Sonölçümlerde ise en yüksek ortalamanın (O=3,66) geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilere, en düşük ortalamanın (O=3,37) işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek

için yapılan *t* testi sonuçlarına göre öğrencilerin önölçüm ve sonölçüm sonuçları arasındaki farkın önemli olmadığı belirlenmiştir.

Hareketsel stil boyutunda, önölçümlere göre en yüksek ortalamanın (O=3,51) geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilere, en düşük ortalamanın (O=3,37) ise geleneksel öğretim grubundaki kız ve işbirlikli öğrenme grubundaki erkek öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Sonölçümlerde ise en yüksek ortalamanın (O=3,60) işbirlikli öğrenme grubundaki kız öğrencilere, en düşük ortalamanın (O=3,47) ise geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan *t* testi sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin önölçüm ve sonölçüm sonuçları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmüştür.

Cinsiyetin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkileri arasındaki farklılıkları karşılaştırmaya hazırlık olmak üzere önce önölçümler açısından Aritmetik Ortalamalar arası fark incelenmiştir. Öğrenme stilleri önölçümlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stili Önölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Görsel	GA	1,174	3	.391	2,572	Fark Önemsiz
	Gİ	7,304	48	.152		
	Toplam	8,478	51			
İşitsel	GA	2,264	3	.755	2,231	Fark Önemsiz
	Gİ	16,237	48	.338		
	Toplam	18,501	51			
Hareketsel	GA	.174	3	5,799	0,253	Fark Önemsiz
	Gİ	10,998	48	.229		
	Toplam	11,172	51			

Tablo 4.11’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, üç alt ölçekte de işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait öğrenme stili ön ölçümleri arasında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [ $F(3,48)=3.80$ ].

Cinsiyetin işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkileri arasındaki farklılıkları karşılaştırmaya hazırlık olmak üzere sonuçlar açısından Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

*İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stili Sonölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları*

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	
Görsel	İşbirlikli Öğrenme	Kız	14	3,43	.40
		Erkek	13	3,31	.58
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	3,52	.41
		Erkek	14	3,36	.46
İşitsel	İşbirlikli Öğrenme	Kız	14	3,37	.60
		Erkek	13	3,47	.53
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	3,61	.72
		Erkek	14	3,65	.52
Hareketsel	İşbirlikli Öğrenme	Kız	14	3,60	.37
		Erkek	13	3,53	.33
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	3,48	.39
		Erkek	14	3,55	.55

Tablo 4.12’de görsel öğrenme stiline sahip işbirlikli öğrenme grubu ve geleneksel öğretim kız öğrencilerin ortalaması, erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. İşitsel öğrenme stiline sahip hem işbirlikli öğrenme grubu, hem de geleneksel öğretim erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Hareketsel öğrenme stiline sahip işbirlikli öğrenme grubu kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $O=3,60$ ), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $O=3,53$ ) yüksekken, geleneksel öğretim grubunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $O=3,48$ ), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $O=3,55$ ) düşük olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının cinsiyete göre hesaplanan öğrenme stili sonölçüm ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13

*Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlere Göre İlişkinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Görsel	GA	.294	3	9,789	.438	Fark Önemsiz
	Gİ	10,728	48	.224		
	Toplam	11,022	51			
İşitsel	GA	.700	3	.233	.660	Fark Önemsiz
	Gİ	16,982	48	.354		
	Toplam	17,682	51			
Hareketsel	GA	9,089	3	3,030	.169	Fark Önemsiz
	Gİ	8,598	48	.179		
	Toplam	8,689	51			

Tablo 4.13'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında görsel, işitsel ve hareketsel stillerde grupların sonölçümdeki Aritmetik Ortalamaları arasında farkın önemli olmadığı görülmektedir görsel stil [ $F(3,48)= 2,80$ ], işitsel stil [ $F(48,3)= 8,58$ ], hareketsel stil [ $F(3,48)= 2,80$ ].

**İşbirlikli Öğrenmenin Etkileri ve Öğrencilerin Öğrenme Stilleri**

İşbirlikli öğrenmenin etkilerinin öğrenme stillerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla görsel, işitsel ve hareketsel öğrencilerin başarı testi ve yazılı yoklama ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.14'te verilmiştir.



### Avrupa'da Yenilikler Ünitesi

Tablo 4.14

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması*

Stil Türleri	n	O	SS
<b>Başarı Testi</b>			
Görsel	9	9,77	4,11
İşitsel	6	7,33	2,25
Hareketsel	9	6,44	2,40
<b>Yazılı Yoklama</b>			
Görsel	9	4,11	10,27
İşitsel	6	0,83	2,04
Hareketsel	8	0,00	0,00

Tablo 4.14'de yer alan işbirlikli öğrenme grubu görsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=9,77) ve yazılı yoklama (O=4,11) Aritmetik Ortalamalarının yüksek, hareketsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=6,44) ve yazılı yoklama (O=9,77) Aritmetik Ortalamalarının ise düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin (SS=10,27) işitsel ve hareketsellere göre daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.15

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Sonölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması*

Stil Türleri	n	O	SS
<b>Başarı Testi</b>			
Görsel	9	11,44	3,90
İşitsel	6	7,33	3,93
Hareketsel	9	7,66	2,59
<b>Yazılı Yoklama</b>			
Görsel	9	33,33	20,40
İşitsel	6	27,50	9,95
Hareketsel	8	22,50	12,63

Tablo 4.15'de yer alan işbirlikli öğrenme grubu görsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=11,44) ve yazılı yoklama (O=33,33) Aritmetik Ortalama puanlarının yüksek, işitsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=7,33) ve hareketsel stildeki öğrencilerin yazılı yoklamadaki (O=22,50) Aritmetik Ortalamalarının ise düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca

işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin (SS=20,40) işitsel ve hareketsellere göre daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### 17- 18 yy. Osmanlı Devleti

Tablo 4.16

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Önölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması*

Stil Türleri	n	O	SS
<b>Başarı Testi</b>			
Görsel	8	5,12	2,58
İşitsel	7	5,42	1,13
Hareketsel	9	5,44	2,06
<b>Yazılı Yoklama</b>			
Görsel	9	1,88	3,95
İşitsel	7	1,14	1,95
Hareketsel	9	1,33	2,06

Tablo 4.16'da yer alan işbirlikli öğrenme grubu hareketsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=5,44) ve yazılı sınavda ise, görsel stildeki öğrencilerin (O=1,88) Aritmetik Ortalama puanlarının yüksek, görsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=5,12) ve işitsel stildeki öğrencilerin yazılı sınavdaki (O=1,14) Aritmetik Ortalamalarının ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Sonölçümlerinin Ortalama, Standart Sapması*

Stil Türleri	n	O	SS
<b>Başarı Testi</b>			
Görsel	8	12,00	4,37
İşitsel	7	9,42	2,37
Hareketsel	9	8,77	3,70
<b>Yazılı Yoklama</b>			
Görsel	8	18,37	15,50
İşitsel	7	12,71	6,67
Hareketsel	9	11,55	4,55

Tablo 4.17'de yer alan işbirlikli öğrenme grubu görsel stildeki öğrencilerin başarı testi (O=12,00) ve yazılı sınav (O=18,37) Aritmetik Ortalama puanlarının yüksek, hareketsel stildeki öğrencilerin hem başarı testi (O=8,77) hem de yazılı sınavdaki (O=11,55) Aritmetik Ortalamalarının ise düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin (SS=15,50) işitsel ve hareketsellere göre daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### Avrupa'da Yenilikler Ünitesi

Tablo 4.18

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkinin Önölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Başarı Testi	GA	52,722	2	26,361	2,673	Fark Önemsiz
	Gİ	207,111	21	9,862		
	Toplam	259,833	23			
Yazılı Yoklama	GA	79,582	2	39,791	.919	Fark Önemsiz
	Gİ	865,722	20	43,286		
	Toplam	945,304	22			

Tablo 4.18'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında başarı testinde [ $F(2,21)= 3,47$ ] ve yazılı yoklamada [ $F(20,2)= 19,44$ ] Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.19

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Başarı Testi	GA	86,444	2	43,222	3,580	Fark Önemli P< .05
	Gİ	253,556	21	12,074		
	Toplam	340,000	23			
Yazılı Yoklama	GA	499,457	2	249,728	1,010	Fark Önemsiz
	Gİ	4943,500	20	247,175		
	Toplam	5452,957	22			

Tablo 4.19'da yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında başarı testinde  $[F(2,21)=3,47]$  farkın önemli, yazılı yoklamada  $[F(2,20)=3,49]$  Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.20

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarı Testine Göre İlişkinin Scheffé Testi Sonuçları*

Stil Türleri	Görsel	İşitsel	Hareketsel
Görsel		Fark Önemli*	Fark Önemli*
İşitsel			
Hareketsel			
*.05			

Tablo 4.20'de yapılan Scheffé Testi sonucunda görsel stildeki öğrenciler ile işitsel stildeki öğrenciler arasında ve görsel stildeki öğrenciler ile hareketsel stildeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

## 17- 18 yy. Osmanlı Devleti

Tablo 4.21

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkinin Önölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Başarı Testi	GA	.522	2	.261	.062	
	Gİ	88,812	21	4,229		Fark Önemsiz
	Toplam	89,333	23			
Yazılı Yoklama	GA	2,494	2	1,247	.151	
	Gİ	181,746	22	8,261		Fark Önemsiz
	Toplam	184,240	24			

Tablo 4.21'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında başarı testinde  $[F(21,2)=19,44]$  ve yazılı yoklamada  $[F(22,2)=19,44]$  Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.22

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Görsel, İşitsel ve Hareketsel Öğrencilerin Başarılarına Göre İlişkinin Sonölçüm Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Başarı Testi	GA	47,688	2	23,844	1,806	
	Gİ	277,270	21	13,203		Fark Önemsiz
	Toplam	324,958	23			
Yazılı Yoklama	GA	217,808	2	108,904	1,080	
	Gİ	2117,526	21	100,835		Fark Önemsiz
	Toplam	2335,333	23			

Tablo 4.22’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında, başarı testinde ve yazılı yoklamada  $[F(2,21)=3,47]$  Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olmadığı görülmektedir.

### Öğrenme Stillerine Göre İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında çalışırken yaptıkları konuşmaları kaydedilip cümle cümle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerdeki cümlelerin sıklıklarına göre frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu kategoriler, tanımları ve örnek cümleler tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kategorileri, Tanımı, Örnek Cümle, Frekans ve Yüzdeleri*

Kategori	Tanım	Örnek Cümleler	Tekrarlanma Sıklığı	
			f	%
<i>Grubu Yönetme</i>	Öğrencinin grup üyeleri ve grubu yönetmeye çalışması	“sen bul sen söyle biz başkasını bulalım” “buraya yazmayalım” “tamam işte şimdi yeniden yazalım” “herkes kendisininini yazıyor” “güzelim buraya yazmayalım yer değiştir.” “ben söyleyim sen yaz” “ilk önce Akkoyunlu ilişkilerini...yapalım.” “hadi sana geldi sıra sen söyle”	69	8,4
<i>Görev Paylaşımı</i>	Öğrencilerin grup içinde yaptıkları işleri ve görevleri paylaşmaları	“Didem ben mi yazıyorum sen mi” “ben genç Osman’ı alayım” “sen IV. Ahmet Paşa’yı al”	19	2,3
<i>Çalışmaya Zorlama, Katma</i>	Grup çalışmasına katılmayan öğrencilerin grubun diğer üyeleri tarafından çalışmaya zorlanması	“kitabın nerde bak başlıyorsun kitabın nerde hani kitabın” “hadi şimdi ötekini bulalım” “ee Burcu konuşmaktan bi şey bilmiyon bari söyle” “benimde başım ağrıyor hadi ama!”	45	5,5

Tablo 4.23'ün Devamı

Kategori	Tanım	Örnek Cümleler	Tekrarlanma Sıklığı	
			f	%
<i>Grup Üyelerine Danışma</i>	Yaptığı iş ile ilgili olarak grup üyelerine danışma	“devam mı edeyim altına mı geceyim” “şu olur mu Gökay?” “Nilüfer ben bir şey soracam isyan neden çıkmış” “neyi bulcaz sonuçlarını mı?”	71	8,7
<i>Onaylama</i>	Öğrencilerin grup içinde diğer grup üyelerinin yaptıklarını/söylediklerini onaylaması	“evet bencede” “çok güzel yazıyosun, yani Türkçe kurallarına çok güzel uyuyosun” “incil evet doğru”	20	2,4
<i>Emir verme</i>	Öğrencilerin grubun diğer üyelerine emir vermesi	“içinden oku Aptullah” “şunun yanına yaz” “eleştiri yapma” “Didem sil şu en baştakileri” “Didem benim söylediklerimi yazacaksın” ”sus konuşma” “güzel yaz Semih”	108	13,2
<i>Çatışma</i>	Öğrencilerin grup içi üyelerle akademik anlamda fikir anlaşmazlığına düşmesi	“ben bunu diyorum bunu demiyorum” “Kırım Savaşı değil ki...ya Ömer yanlışsın” “sen nereye bakıyon buraya bakacaksın!” “sende sıraydı peki niye yazmadın?” “bulamamak suçsa ama aramaya çalışıyorum”	160	19,6
<i>Grup üyeleri tarafından önemsenmek istemek</i>	Öğrencinin grup içinde söylediklerinin dikkate alınmasını ve önemsenmesini istemesi	“(+) lar ne de olsa ben buldum yaa” “onu dedim zaten ben O’na, dedim ya, dedim ya” ”bende onu diyecektim valla onu diyecektim” “Hotin Antlaşması’nı ben bulayım” “ya dur ben buldum ama” “ben buldum kimse benimkini yazmadı”	58	7,1
<i>Birlikte çalışma isteği</i>	Öğrencilerin birlikte çalışma ve birlikte ürün ortaya koyma istekleri	“Viyana’yı bulalım hadi çocuklar” “Biz ötekini bulalım” “Sonuna kadar oku ortak cümle çıkaralım” “Tamam Osmanlıları bu kitaptan yazalım”	20	2,4

Tablo 4.23'ün Devamı

Kategori	Tanım	Örnek Cümleler	Tekrarlanma Sıklığı	
			f	%
<i>Yarışma</i>	Öğrencilerin grup içindeki üyeler veya diğer gruplarla yarışması	“yaz ben buldum baya çek çizgi bi tane daha çabuk ol!” “en büyük küme kimin kümesi” “güzel sanatları...çabuk Efe yaa” “hadi hızlı 1. olmamız gerekiyor” “hızlı yaz biraz yaa” “biz bitirdik ki” “hadi bitti diye bağıralım” “ya herkes bitiriyo yaa”	31	3,8
<i>Fikir Sunma</i>	Öğrencilerin konu hakkındaki fikir üretmesi	“bence Mısır Seferi'nin sonuçlarını yapalım” “özetleyelim” “ben olsam isyan yapardım” “ya bi dk halka bilgi vermeye çalışırdım” “bişey sölicem demokrasi yapardım” “bence buradan da okuyalım daha şey olur yaa”	18	2,2
<i>Şikayet etme</i>	Grup içinde ya da dışında öğrencilerin birbirini şikayet etmesi	“Aptullah öğretmene söyleyeceğim o zaman göreceksin” “.....kitabı açtı öğretmenim kitabı açarak yaptı” “öğretmenim arkadaki şahıslar bizi dinliyo” “öğretmenim burada derse katılmayanlar var” “hocam yağcı diyo bana yaa”	24	2,9
<i>Serzeniş</i>	Grup üyelerinin beraber çalışırken yapılan iş hakkındaki memnuniyetsizliklerini dile getirmeleri	“Dur be hangi birini çözeyim.” “Len hepiniz birden konuşmasanıza” “ama ilk şeylerde hep ben yaptım şimdide siz yapın” “ya biz niye okumuyoruz” “peki sen neden kendine 100 veriyosun da bize 80 veriyosun Didem?”	23	2,8
<i>Ders dışı konularda konuşma /çatışma</i>	Grup çalışması sırasında dersle ilgili olmayan konularda konuşma/çatışma	“Kalemimi versene yaa ben kalemsiz yapamam” “niye sende yiyorsun çiğdem ama” “.....evet Buket koysana şunu niye elliyosun” “.....eee ben ne yapıyorum dolaşıyorum top oynuyorum..”	116	14,2



Tablo 4.23'ün Devamı

Kategori	Tanım	Örnek Cümleler	Tekrarlanma Sıklığı	
			f	%
<i>Öğretmenden /diğerlerden yardım isteme</i>	Öğrencilerin takıldıklarında öğretmenden ya da grup üyelerinden yardım istemeleri	“Öğretmenim burda...ortak olur mu ikisinde de çünkü..” “bişey dicem şu madde olur mu? Öğretmenim puanlama yapacak mıyız? “Öğretmenim doğru mu biz bir tane daha bulduk da” “Öğretmenim bakabilir misiniz?”	16	1,9
<i>Görevden sorumluluktan kaçma</i>	Öğrencinin grup içinde verilen görevleri yerine getirmek istememesi	“Bunların hepsini yazamayız ki biz” “Öf yaa ne bileyim yaa” “ya ne bilelim biz yaa alla alla!” “3. bunu da kendiniz yapın artık” “Ama ben valla çok ağrıyor başım, hiçbir şey düşünemiyorum” “o ikisini de siz yapın valla başım çok ağrıyor” “Havamda değilim kafam çok dağınık” “Ama ilk şeylerde hep ben yaptım şimdide siz yapın”	16	1,9

Tablo 4.23'de yer alan yüzdeler incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersindeki işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin en fazla grup içinde konu ile ilgili çatışma yaşadıkları (%19,6), ders dışı konularda konuşma (%14,2), emir verme (%13,2), grup üyelerine danışma (%8,7) görülmektedir. Öğrencilerin en az ise; görevden sorumluluktan kaçma ve öğretmenden ya da diğerlerinden yardım isteme (%1,9), fikir sunma (%2,2), görev paylaşımı (%2,3), birlikte çalışma isteği ve onaylama (%2,4) olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenci konuşma kategorilerinin, öğrenme stillerine göre Frekans ve Yüzdeleri hesaplanmış Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24

*İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Öğrenci Konuşma Kategorilerinin Öğrenme Stillere Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Kategori	Görsel		İşitsel		Hareketsel	
	f	%	f	%	f	%
Grubu Yönetme	40	4,9	11	1,3	18	2,2
Görev Paylaşımı	6	0,7	6	0,7	7	0,8
Çalışmaya Zorlama, Katma	20	2,4	7	0,8	18	2,2
Grup Üyelerine Danışma	30	3,6	24	2,9	17	2,0
Onay	8	0,9	6	0,7	6	0,7
Emir verme	55	6,7	27	3,3	26	3,1
Çatışma	61	7,4	54	6,6	45	5,5
Grup üyeleri tarafından önemsenmek istemek	18	2,2	30	3,6	10	1,2
Birlikte çalışma isteği	12	1,4	4	0,4	4	0,4
Yarışma	13	1,5	11	1,3	7	0,8
Fikir Sunma	9	1,1	5	0,6	4	0,4
Şikayet etme	7	0,8	10	1,2	7	0,8
Serzeniş	12	1,4	4	0,4	7	0,8
Ders dışı konularda konuşma /çatışma	69	8,4	24	2,9	23	2,8
Öğretmenden /diğerlerden yardım isteme	6	0,7	9	1,1	1	0,1
Görevden sorumluluktan kaçma	15	1,8	0	0	1	0,1

Tablo 4.24'de yer alan yüzde ve frekanslara bakıldığında görsel stile sahip öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında en fazla; ders dışı konularda konuşma /çatışma (%8,4), konu ile ilgili çatışma (%7,4), emir verme (%6,7) ve grubu yönetme (%4,9) olduğu en az ise; öğretmenden /diğerlerinden yardım isteme ve görev paylaşımı (%0,7), şikayet

etme (%0,8), onaylamak (%0,9), fikir sunma (%1,1) olduğu görülmektedir. İşitsel stile sahip öğrencilerin en fazla; konu ile ilgili çatışma (%6,6), grup üyeleri tarafından önemsenmek isteme (%3,6), emir verme (%3,3), ders dışı konularda konuşma /çatışma ve grup üyelerine danışma (%2,9), en az ise; görevden sorumluluktan kaçma (%0,0), serzeniş ve birlikte çalışma isteği (%0,4), fikir sunma (%0,6), onaylamak ve görev paylaşımı (%0,7) olduğu görülmektedir. Hareketsel stile sahip öğrencilerin en fazla dile getirdiği kategoriler; konu ile ilgili çatışma (%5,5), emir verme (%3,1), ders dışı konularda konuşma /çatışma (%2,8), grubu yönetme ve çalışmaya zorlama katma (%2,2), en az ise; öğretmenden /diğerlerden yardım isteme ve görevden sorumluluktan kaçma (%0,1), fikir sunma ve birlikte çalışma isteği (%0,4), onaylamak (%0,7), görev paylaşımı, yarışma, şikayet etme ve serzeniş (%0,8) olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### SONUÇLAR VE TARTIŞMA

1. a) İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin Sosyal Bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İlk uygulanan “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinin hem başarı testi hem de yazılı sınavında işbirlikli öğrenme lehine önemli bir fark bulunmuştur. Bu sonuç bir çok araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Örneğin ülkemizde yükseköğretim Açıköz (1993), Okul öncesi Yıldız (1998), sosyal bilgiler ve tarih; Öcal (1996), Delen (1998), Özkan (1999), Öner (1999) Oral (2000), Özkal (2000), fen bilgisi ve biyoloji Kasap (1996), Sucuoğlu (2003), matematik; Kara (1994), Erçelebi (1995), Gömleksiz (1997), Sarıtaş (2002) alanlarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Yurtdışında ise; Slavin (1991), Lazarowitz (1994), Lampe (1996), Whicker, Bol ve Nunnery (1997), Brush (1997), Mevarech (1999), Colosi (1998), Lord (2001), Morti (2002)’nin araştırmaları işbirlikli öğrenmenin başarıyı arttırdığını gösteren araştırmalardan bazılarıdır.

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler başarısını artırmasının nedenleri şunlar olabilir:

- İşbirlikli öğrenme sosyal bilgiler dersinin yapısına oldukça uygun bir yöntemdir. Özellikle dersin içeriği öğrencilerin düşüncelerini, tartışmalarını, nedenler ve sonuçlar üzerinde yorum yapmalarını, örnek bulmalarını, öğrendikleri bilgiyi işleme ve kendi cümleleriyle ortaya koymalarını gerekli kılmaktadır. İşbirlikli öğrenme bu geçerliliklere uygun olup öğrencilerin iyi birer vatandaş olabilmeleri için gerekli muhakemeyi özgür bir biçimde yapabilmeleri açısından en etkili ve zengin yöntemlerden biridir.

İşbirlikli öğrenmede çocuk hem bedensel hem de zihinsel yönlerden geleneksel öğretime oranla oldukça özgürdür. Öğrenci işbirlikli öğrenme ortamında daha fazla düşünebilmekte ve hareket edebilmektedir. Ayrıca öğrencilere soyut ve oldukça uzak gelen olaylar hakkında, ilgi çekici tekniklerle ders işlenmesi onların derse karşı tutumlarını olumlu

yönde etkilemektedir. Öğrenci bir sonraki derste neler yapılacağına dair merak ve ilgiyle sınıfa gelmektedir.

- Sonucun işbirlikli öğrenme lehine çıkmasının bir başka nedeni olarak deneyde uygulanan ilk ünite “Avrupa’da Yenilikler” in işbirlikli öğrenme yöntemine oldukça uygun olduğu söylenebilir. “Avrupa’da Yenilikler” tarih, savaş ve antlaşma bilgilerinin aksine keşiflerin ve buluşların yer aldığı, bilgi yüklemesinin yoğun olmadığı ve öğrencilerin konu üzerinde düşünüp tartışabildiği, yorum yapabildiği bir ünite. Bu nedenlerle ünite, ezberden çok bilginin işlenmesine olanak tanıyan işbirlikli öğrenmenin uygulanmasına oldukça elverişlidir.

b) İkinci ünite “17.18 yy. Osmanlı Devleti” inde ise, ilk ünitenin aksine başarı testinde geleneksel öğretimin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak yazılı sınav ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamasına karşın, işbirlikli öğrenmenin lehinedir. Literatürde nadir de olsa benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Slavin (1991), işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili 70 araştırmayı akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı ve diğer çıktılar açısından üst düzey meta-analiz kullanarak topluca değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda akademik başarı ile ilgili 67 araştırmanın 41’nde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney gruplarında kontrol gruplarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. 25 araştırmada fark bulunmazken bir araştırmada kontrol grubu lehine fark bulunmuştur. Araştırmalarda diğer değişkenler açısından genelde işbirlikli öğrenmenin lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Bunun nedenleri olarak da şunlar söylenebilir:

- “17-18 yy Osmanlı Devleti” ünitesi içeriğinin düzenlenişi bakımından geleneksel öğretimin bir tamamlayıcısı niteliğindedir. Ünitenin içeriğine bakıldığında 4 ana konu başlığı bulunmaktadır ve bunların 2’sinde 18 antlaşma ve bunlarla ilgili olan savaşlar, seferler ve kuşatmalar yer almaktadır. Buna göre, belirli bir zaman aralığında bu kadar olay bilgisinin yer alması öğrencilerin düşünmeleri gerekenleri önceden belirli kılmakta ve ezber gerektirmektedir. Örneğin öğrencilere Karlofça Antlaşması’nın 1699’da yapıldığı bilgisi verildiğinde, onlara ne düşünmeleri gerektiği de söylenmiş olmaktadır. Dolayısıyla bir ünite bu özelliklerle oluşturulduğunda, işbirlikli öğrenmenin yapısına uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü bu durumda öğrenme ortamı öğrencilerin bilgiyi işleme, yapılandırma ve düzenlemesini zorlaştırmaktadır.

Ayrıca tarih, olaylarla uğraştığında çok katıdır yorumlamaya geçildikçe giderek yumuşamaya başlar (Black, 2003). Dolayısıyla bu ünitenin konuları olay düzeyinde kalmakta, uzaktan yakına getirilememekte, soyuttan somuta dönüştürülememekte, şimdiki zamanla ilişkileri kurulamamaktadır. Çünkü ünite 17. ve 18. yy Osmanlı Tarihi'nden oluşmaktadır ve öğrenciden oldukça uzak iki zaman diliminin aynı üniteye, sebep sonuç ilişkileri kurulamayacak şekilde birbirinden kopuk olarak düzenlenmesi, öğrencilerin zihninde bir bilişsel haritanın oluşmasına olanak vermediği düşünülmektedir. Oysa ilk üniteye öğrenciler konunun içeriğine de bağlı olarak, düşünebilmekte, tartışabilmekte, yorumlayabilmekte ve o dönemdeki konulara dair bilgilerin şimdiki zamanla ilişkilerini kurabilmekte bir başka değişle uzaktakini yakına getirebilmektedirler. Bu durum işbirlikli öğrenmenin amaçlarıyla bütünlük göstermektedir.

- Bunlara ek olarak öğrencilerin grup içindeki ses kayıtlarının analizinde, öğrencilerin çatışmaya yönelik davranış ortalamalarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular da işbirlikli öğrenmenin lehine bir sonucu engelleyebilir.

- Son olarak bu üniteye araştırmacı tasarımından kaynaklanan bazı etkenler nedeniyle bu sonuca ulaşılmış olabilir. Örneğin, araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme tekniklerinden sadece ikisi kullanılmıştır. Dolayısıyla uzun bir süre aynı tekniklerin kullanılması öğrencilerin sıkılmalarına yol açmış olabilir.

2. Araştırmanın 2. alt probleminin bulgularına göre; işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrenme stillerinin biyolojik ve gelişimsel özelliklere bağlı olması, onların değiştirilmesini güçleştirmektedir. Bu araştırma ile de, yıllardır geleneksel öğretim ile öğrenim gören ve öğrenme stilleri bu doğrultuda biçimlenen öğrencilerin, sahip oldukları stil türünde bir değişimin zor olduğu görülmektedir. Fakat bu durum, öğrenme stillerinin hiçbir zaman değişmeyeceği anlamına gelmemektedir. Bunun uzun bir zaman ve çaba gerektirdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularının ortalamaları incelendiğinde, görsel, işitsel ve hareketsetel stil alt ölçeklerinde ön ölçüm puan ortalamalarının geleneksel öğretim lehine, sadece hareketsetel stil son ölçüm puan ortalamalarının ise işbirlikli öğrenme lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hareketsel stil ortalamalarındaki bu değişim, hareketsel stilin işbirlikli öğrenmenin doğasına uygunluğu bakımından tahmin edilen bir sonuçtur. Çünkü işbirlikli öğrenme, öğrencileri sıralarda oturmaya mahkum etmeyen ve daha çok hareket halinde olmalarına, konuşmalarına olanak tanıyan bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler kendi gruplarında istedikleri yere oturmakta, başka kümelere gidip arkadaşlarının yaptıklarını inceleme ve öğrendiklerini farklı şekillerde dile getirme imkanlarına sahip olmaktadır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme ortamında hareketsel stile sahip öğrencilerin tepkiyle karşılaşmaları, yaramazlıkla suçlanmaları ve hiperaktif olarak yargılanma olasılıkları azalmaktadır.

3. İşbirlikli ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, öğrenme stilleri üzerindeki etkileri bakımından görsel boyut dışında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bunu destekleyen araştırma bulgularına Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) ve Shaw ve Marlow (1999)'un yaptıkları çalışmalar örnek gösterilebilir. Bu araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenme tercihleri cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Ancak öğrenme stillerinin alt ölçeklerinin ön ve son uygulama ortalamalarına bakıldığında hem işbirlikli öğrenme hem de geleneksel öğretimde, görsel stile sahip kız öğrencilerin ortalamalarının, erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin ön-son puan ortalamalarında anlamlı bir düşüş görülmekle birlikte, kızların son ölçüm puan ortalamaları erkeklerinkinden yüksektir. Buna karşın, işitsel stilin ortalamaları incelendiğinde, işbirlikli öğrenme gruplarında ön ve son ölçüm puanlarının erkek öğrencilerin lehine olduğu görülürken, geleneksel öğretimde ön ölçüm puan ortalamalarında kızların, son ölçüm puan ortalamalarında ise erkeklerin lehine bir değişim olduğu görülmektedir. Hareketsel stilde ise, işbirlikli öğrenme gruplarında kız öğrencilerin ortalamaları yüksek iken, geleneksel öğretimde erkek öğrencilerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Bunun nedenlerinin neler olabileceği konusunda ise şunlar söylenebilir:

- Kız öğrencilerin; dil, görsel alanlar, kendi kendini güdüleme, ısrarcı, analitik, sessiz ve yalnız çalışmada daha baskın oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin, devimsel, mantıklı, uzaysal ve başkaları ile çalışma alanlarında daha iyi oldukları belirtilmektedir (Snyder, 2000). Hickson ve Baltimore'dan aktarıldığına göre,

kadınların görsel öğrenme işlerini erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri belirtilmektedir (Gadt-Johnson ve Price, 2000).

- Özellikle erkek öğrencilerin hareketli davranışları onların daha çok hareketli stile sahip olduğu imajını yaratsa da, araştırma bulguları işbirlikli öğrenme grubunda kız öğrencilerin hareketli stile sahip olduğunu göstermektedir. Oysa kültürel özellikler dikkate alındığında, erkek öğrencilerin daha hareketli olmaya teşvik edildiği, kız öğrencilerin böyle bir onay ve teşvik almadıkları görülmektedir. Hatta konformist ve itaatkar davranışları pekiştirilmektedir. Araştırma farklı kültürel ortamlarda tekrarlanırsa farklı sonuçlar elde edilebilir. Bunlar toplumun geleneksel yapısına uygun özellikler olup, geleneksel öğretim bu yapıya paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları da bu durumdan etkilenmiş olabilir. Fakat işbirlikli öğrenme ortamında, geleneksel yapıdan farklı olarak, kız öğrenciler hareketli stile uygun davranışlar sergileyebilmektedirler. İşbirlikli öğrenme ortamının kız öğrencilere yarattığı olanaklar, son ölçüm sonuçlarını kız öğrenciler lehine değiştirmiş olabilir.

4. İşbirlikli öğrenmenin, öğrenme stillerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelendiğinde; işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin, hem işitsel hem de hareketli stile sahip öğrencilerle aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu araştırma bulgusu Callan (1999), Gadt-Johnson, Price (2000), Snyder (2000), Jones, Reichard ve Mokhtari (2003)'ün öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenme stillerine göre değiştiğini ortaya koydukları araştırmalarıyla desteklenmektedir.

Bunun durumun nedenleriyle ilgili şunlar düşünülmektedir:

- Özellikle deneydeki değerlendirme sistemi görsel stildeki öğrencilerin lehine bir durum sergilemektedir. Çünkü hem başarı testi hem yazılı sınav görsel stildeki öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildikleri bir yöntemle uygulanmaktadır. Örneğin, işitsel stildeki öğrenciler için sözlü sınav, hareketli stil öğrenciler için ise; el becerilerinin, laboratuvar uygulamalarının vb. bulunduğu bir sınavın daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

- Ayrıca bu çalışmalar sırasında sesli malzemelerin ve hareketli stile yönelik etkinliklerin yer aldığı bir planlama yapılsaydı, hem işitsel hem de hareketli stildeki öğrencilere daha fazla ulaşılabileceği düşünülmektedir. Kaldı ki, işitsel ve hareketli stil öğrencilerinin ortalamalarında gözlenebilir bir artış olduğu da görülmektedir.



5. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin öğrenme stillerine göre grup içi etkileşim örüntüleri incelendiğinde, her üç stildeki öğrencilerin cümlelerinde en çok ders dışı konularda çatışma, daha sonra konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi işbirliğine uygun olmayan etkileşimlerin yaşandığı saptanmıştır. İçlerinden sadece konu ile ilgili çatışma boyutunun, bilgiye ulaşma açısından, işbirliğine yatkın olabileceği düşünülmektedir. Bu üç stile sahip öğrencilerin en az tekrarladıkları cümleler ise;

Görsel stil, öğretmenden /diğerlerinden yardım isteme ve görev paylaşımı, şikayet etme, onaylama, fikir sunma; işitsel stil, görevden sorumluluktan kaçma, serzeniş ve birlikte çalışma isteği, fikir sunma, onaylama ve görev paylaşımı; hareketsel stil, öğretmenden /diğerlerden yardım isteme ve görevden sorumluluktan kaçma, fikir sunma ve birlikte çalışma isteği, onaylama, görev paylaşımıdır. Bu cümlelerde en sık kullandıkları cümlelerin aksine işbirliğini barındıran cümlelerin fazla olduğu görülmektedir.

Etkileşim örüntülerinin içerik analizi sonuçlarına göre, hem en çok tekrarlanan ifadeler, hem de en az tekrarlanan ifadeler incelendiğinde, sonuçların toplumsal özellikler ve eğitim sistemi dikkate alındığında beklenen doğrultuda olduğu söylenebilir. Çünkü mevcut eğitim sisteminde öğrenciler kıyaslamacı ve rekabete dayalı bir süreçten geçmektedirler. Bu durum okul yönetiminden öğretmenlere kadar uzanmaktadır. Örneğin; milli eğitimin ya da özel dershanelerin toplu olarak yaptığı sınavlar ve bu sınavların sonuçlarının okula gönderilmesi, sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin bile kendi aralarında bir yarış içinde olduklarını, eğitimden çok öğretime önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin aile içi iletişimleri ve ailede çocuğa yönelik tutumlarla da ilgili olabilir. Örneğin, anne ve babanın okul başarısı ile ilgili beklentileri, mükemmeliyetçi bir tutum içinde olup olmamaları, çocuklarını başka çocuklarla kıyaslayıp kıyaslamamaları, öğrencilerin arkadaşlarını birer rakip olarak görmelerine neden olabilir.

Bundan başka öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi olan ergenliğin, aynı zamanda bir bağımsızlık dönemi olması ve dönemin özellikleri gereği, kendilerine ve çevrelerine karşı kıyaslamacı bir tutum içinde olmaları, duygularının hızlı iniş çıkışlar gösteriyor olması çatışma örüntülerinin yoğunluğu ile ilgili olabilir.

Son olarak; okuldaki mevcut sistemin bütününe geleneksel yapı hakimken, işbirlikli öğrenmenin sınırlı zamanda ve sadece bir derste uygulanması grup içi etkileşim örüntülerinde olumlu bir değişimin yaşanmasını engellemiş olabilir. Oysa işbirlikli

öğrenmenin sadece bir derste değil, tüm derslerde uygulanması ya da bir işbirlikli okul modeli oluşturulması halinde bu olumsuz durumun ortadan kalkması beklenmektedir.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda elde edilen bulgular, öğrenme stillerine göre farklılaşmayıp işbirliğine uygun olmayan tutumların baskısından dolayı tüm stillerde benzerdir. Oysa bu özelliklerin en aza indirilebileceği durumlarda, öğrenme stillerine göre farklılaşan sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Bu araştırma ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrenme stilleri ve işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan tek araştırmadır. Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak alanda çalışan araştırmacılar ve uygulamacılar için şunlar önerilebilir:

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi Sosyal Bilgiler dersinin doğasına uygun bir yöntem olduğundan, öğrencilerin etkili düşünüp değerlendirme yapabilmeleri için, sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmalıdır.
2. Halen görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler ve diğer alanlardaki öğretmenler için, uzmanların düzenlediği işbirlikli öğrenme ve etkin öğrenme tekniklerinin uygulandığı hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
3. Araştırmada kullanılanların dışındaki işbirlikli öğrenme ve etkin öğrenme teknikleri, farklı araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.
4. Eğitim fakültelerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren bölümlerinde, özel öğretim yöntemleri dersinde işbirlikli öğrenme ve etkin öğrenme teknikleri ile ilgili uygulamalı olarak eğitim verilmelidir.
5. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan öğrenme tekniklerinin farklı sınıf düzeylerinde de denenerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.
6. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine göre etkinlikler planlanmalı ve ders bu etkinlikler göz önüne alınarak işlenmelidir.

7. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları ve ders çalışma etkinliklerini bu şekilde düzenleyebilmeleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

8. Farklı kültürlerdeki kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

9. İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra, onların stillerine uygun etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanmasıyla ilgili yeni araştırmalar yapılmalıdır.

10. İşbirlikli öğrenmenin bu araştırmadaki öğrenme stillerinin dışında, farklı öğrenme stilleri üzerindeki etkileri de incelenmelidir.

12. Etkili işbirlikli öğrenme ortamının yaratılabilmesi için öğrencilere kişilerarası ilişkiler ve iletişim konusunda küçük yaşlardan itibaren eğitim verilmelidir.

13. Öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için nicel yöntemlerin yanında nitel yöntemlerden de yararlanılmalıdır.

14. Eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle, müfredat konularının düzenlenişi arasında bir amaç birliği olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. At *TESOL 25<sup>th</sup> Annual Convention and Exposition* 'da sunulan bildiri, New york: 24-28 Mart.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (1993). İşbirliğine dayalı geleneksel öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi, Bildiriler 1*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını, 187-201.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996a). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim, 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996b). Training teachers for cooperative classes. *Teacher Training For The Twenty-First Century*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını, 20-38.
- Açıkgöz, Ü. K. (1997a). Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme. *Nasıl Bir Eğitim Sempozyumu, Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler, 1.10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir*.
- Açıkgöz, Ü. K. (1997b). İşbirlikli öğrenme grupla yarışma: Etkileri, bilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri. *Yayımlanmamış Araştırma Raporu*, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Tarih derslerinde öğrencileri güdüleme stratejileri. Tarih Öğretmi ve Ders Kitapları* (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 323-337.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003b). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

- Açıkgöz, K. Ü., Açıkgöz, K., ve Sezgin, G. (1999), Öğretmen adaylarının öğrenme tercihleri ve öğretimsel doyumunu: cinsiyet ve başarı algıları ve ilişkileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 10, 14-22.
- Açıkgöz, K. Ü., Sucuoğlu, H.K., ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 10, 301-312.
- Akansel, C. (1999). Liderlik nitelikleri düzeyine bağlı olarak işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkisinde gözlenen değişmeye ilişkin bir çalışma. Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akın, S (1996). İşbirlikli öğrenme yönteminin temel eğitim fen bilgisi başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akınoğlu, O. (2002). Gelişim ve öğrenme. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Dilek, D. ve Öztürk, C.) Ankara: Pegema Yayıncılık, 85-110.
- Akpınar, S (1999). İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Anderson, L. W. (1989). *The effective teacher*. Mc Graw-Hill Publishing Company.
- Avcıoğlu, H (2001). İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Ankara : Ankara Üniversitesi.
- Babadoğan, C. (1994). *Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki*. I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Babadoğan, C. (1996b). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baloche, L. (1994). Breakingdown the walls. *Social Studies*, 85 (1), 25-31.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerinde bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 201-210.

- Beale, M., Beale, A. (1994). *Study skills the tools for active learning*. Delmar Publishers Inc, Canada.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*, IRI/Skylight Training and Publishing.
- Beyazitoğlu, E. N. (1991). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında görülen kavramların kazandırılma düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bilen, S (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Borich, D. G. (2000). *Effective teaching methods*. Merill An Imprint Of Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bozkurt, Y. (1999). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme sonucunda kullanılan farklı ölçme tekniklerinin başarıyı ölçme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Brandt, R. (1990). On learning styles: a conversation with pat guild. *Educational Leadership*, 48, 2, 10.
- Brush, A. T. (1997). The effect on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Etr&D*, 45,1, 51-64.
- Callan, R. J. (1999). Effects of matching and mismatching students time-of-day preferences. *Journal of Educational Research*, 92:5 295-301.
- Chang, Chun-Yen, Mao ve Sog-Ling (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. *School Science & Mathematics*, 99 (7), 374.
- Chang, H. R; Ledarman, G. N. (1994). The effect of levels of cooperation within physical laboratory on physical achievement . *Journal Of Research In Science Teaching*, 31,2,167-181.

- Chapin, R. J; Messic, G. R. (1999). *Elementary social studies*. Wesley Langman, Inc.
- Çukur, H. (2004). Eğitimde yeni yönelimler sempozyumu. *İzmir Özel Tevfik Okulları, 17 Nisan*, İzmir.
- Davidson, N. (1990). *Introduction from cooperative learning in mathematics*. New York: Addison, Wesley.
- Delen, H. (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Diaz, D, P., Carnal, R, B. (1999). Students' learning styles in two classes. *College Teaching*, 47, 4, 130-6.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Dilek, D. ve Öztürk, C.) Ankara: Pegema Yayıncılık, 15-46
- Doyran, F. (2000). The effects of perceived teacher non-verbal behaviors, teachers behavior and preferred learning styles on English proficiency level. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Elmore, R., Zenus, V. (1994). Enhancing social emotional development of middle school gifted students. *Roepers Review*, 16, 3, 182-186.
- Eraslan, M (1999). İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri dersi kapsamındaki psiko-motor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdem, L. (1993). Yüksek öğrenimde eğitim sosyolojisi dersinde öğrencilerin akademik başarıları açısından işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki fark. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Ergür, O. D (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, , Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erpulat, D. (1998). Tarih ders kitaplarında tarih bilinci: ABD modeli. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 265-283.
- Ertürk, B. (1998). Türkiye’de ortaokul 6. sınıf düzeyinde tarih Öğretimi ve ilgili kitaplarının kıyaslamalı eleştirisi. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 265-283.
- Gadt-Johnson, C. D.; Price, G. E. (2000). Comparing students with high and low preferences for tactile learning. *Education*, 120, 3,581, 5-2.
- Gadzella, B, M., Masten, W, G. ve Huang, J. (1990). Differences between african american and caucasian students on critical thinking and learning style. *College Student Journal*, 33, 4, 538-5.
- Gardner, W., Demirtaş, A. ve Doğanay, A. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitimi.
- Given, K. B., Reid, G. (1999). *Learning styles: A Guide For Teachers And Parents*. Dundee, Scotland: Burns, Haris and Findlay Ltd.
- Gökdağ, M. (2003). Aktif öğrenme ve öğrenme stilleri. *Çoluk Çocuk*, 31, 20-21.



- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M., Özyürek, D. (1994). Türk Dili ve Edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişkiye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler*, Adana: Çukurova Üniversitesi, 476- 493.
- Gömlüksiz, M., Yıldırım, F. (1996). Kubaşık öğrenme yönteminin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkisi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 14*.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Kemal matbaası.
- Gömlüksiz, M., Tümkaya, S. (1997). Kubaşık öğrenme yönteminin sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi, Adana: *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü*.
- Hendrick, J. E. (1990). *Total learning developmental curriculum for the young child*. Third Edition, University of Oklahama.
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies, *Clearing House*, 73-75.
- Huber, L. G. (1993). *Neue perspektiven der Kooperation*. Göppingen: Fchneider verbg.
- Jaouen, P. (1990). Fostering students' awareness of learning styles. *Educational Leadership*, 48, 2, 14- 2/3.
- Johnson, W. D., Maruyama, G., Johnson, R. ve Nelson, D., Skon, L. (1981). Effect of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta- Analysis, *Psychological Bulletin*,

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance, *Journal of Social Psychology*, 89, 3, 187-201.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Collaboration and cognition. *Cooperative Learning Center*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practise*, 38, 2, 67-7.
- Jones, C., Reichard, C. ve Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific?, *Journal of Research and Practise*, 27, 363-375.
- Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 221-236.
- Kabapınar, Y. (2002). Bir öğretim materyali olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Dilek, D. ve Öztürk, C.) Ankara: Pegema Yayıncılık, 317-342.
- Kabapınar, Y. (2003a). Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih ders kitabı yazarı olmak. *Toplumsal Tarih*, 109, 10-19.
- Kabapınar, Y. (2003b). İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Toplumsal Tarih*, 230, 40-47.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram- Uygulama- Araştırma ) Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretimi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiriler*, Cilt 2, 494-507.
- Karabacak, N. (1996). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin eriş düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Kasap, H. (1996) *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karnes, M., Collins, D. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies, *Reading & Writing Quarterly*, 13, 1, 37-52.
- Kaufman, D. B., Felder, R. M. ve Fuller, H. (1999). Peer Ratings in Cooperative Learning teams.  
<http://www2.nesu.edu:8010/unity/lockers/users/ff/felder/public/papers//kaufman-asee.PDF>
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1,1, 1-15
- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blok Flüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kocabaş, A. (1996). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi, *Uludağ Üniversitesi, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Program ve Bildiri Özetleri, Bursa*.
- Kocabaş, A. (1998). İlköğretim okulları beşinci sınıf Müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin Müzikte benlik kavramı üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15-16 Ekim, Denizli*.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkileri, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Koç, Y., Bulut, S. (2002). İşbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemlerinin matematiksel problem çözme performansına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 82-90.

- Koullapis, Lory-Gregory. (1998). Türkiye’de tarih ders kitapları ve UNESCO’nun önerileri. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 283-292.
- Ladd, P., Ruby, Jr. ve Ralph. (1999). Learning style and adjustment issues of international students. *Journal of Education For Business*, 74, 6, p363.
- Lam, Simon S. K. (1998). Organizational performance and learning styles in Hong Kong. *Journal of Social Psychology*, 138, 3, 401-2.
- Lampe, J. R., Rooze, G. E. (1996). Effects of cooperative learning among Hispanic students in elementary social studies, *Journal of Educational Research*, 89,3, 187-201.
- Lazarowitz, R. ve Lazarowitz, Rachel- Hertz, Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes, *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 10, 1121-1131.
- Lindquist, T. M., Abraham, R. J. (1996). Whitepeak corporation: A case analysis of a jigsaw in application of cooperative learning. *Accounting Education*. 1, 2, 113-126.
- Mahiroğlu (1997). Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Eskişehir: 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, Eskişehir.
- Maxim, M. G. (1999). *Social studies and the elementary school child*. Merrill, New Jersey Columbus, Ohio
- McLean, D. L. (1992). *Cooperative learning: theory to practice in the young child's classroom*. Teacher College Press, New York.
- Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: a study of grouping strategies, *Roepers Review*, 21, 4, 315.
- Mevarech, R. Z., Susak, Z. (1993). Effect of Learning with Cooperative- Mastery Method on Elementary Students, *Journal of Educational Research*, 86, 4, 197-205.

- Namlu, G. A. (1997). Bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkileri, *Eğitim Sempozyumu 1997, nasıl Bir Eğitim Sistemi, Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler*, Bilsa Bilgisayar Yayınları 1, 10-12 Nisan 1997, 329-340.
- Oakland, T. (2000). Temperament-based learning styles of visually impaired student. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.94,1, 26-8.
- Oktar, İ., Demirel, Ö. (1996). Geleneksel, işbirliği, ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişimi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 20, 100, 6-14.
- Oral, B. (1995). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişimleri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 43-49.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435
- Ornstein, C. A; Lasley, J. T. (2000). *Strategies for effective teaching*. McGraw-Hill Companies.
- Öcal, G. M. (1996). Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öner, S. (1999). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana:Çukurova Üniversitesi.
- Özalp, O. (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaran, S. (1998). Neden ve nasıl tarih? *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 25-33
- Özçelik, İ., Gürsoy, A. ve Çakır, R. (2002). İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğretim ile bireysel öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi nedir?, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim*

*Fakültesi, Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Bildiri Özetleri.*

- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkal, Ş. N. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U. ve Tonbul, C. (2002). İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkileri, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Bildiri Özetleri.*
- Özkan, H. H. (1999). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Özkılıç, R. (1997). *Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarıları ve hatırdaki tutması üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimdeki etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Potthast, M. J (1999). Outcomes of using small-group cooperative learning experiences in introductory statistics courses. *College Student Journal*, 33, 34.
- Qin, Z., Johnson, W. D ve Johnson, R. T (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving, *Review of Educational Research*, 5, 2, 129- 143.
- Riding, R., Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*, David Fulton Publishers, London.
- Sakaoğlu, N. (1998). İlkokul Tarih programları ve ders kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.* (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 341-349.

- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim 1. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 6.
- Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 7, özel sayı.
- Scheer, S. D. (1999). Strategies for teaching youth development in the undergraduate classroom, *College Student Journal*, Mar.99, 33 1, 154,7.
- Singer, A. J. (1997). Social studies for secondary school: Teaching to learn, learning to teach. *Lawrence Erlbaum Associates*, New jersey, London.
- Skell, D. (1991). Cooperative learning and elementary social studies. *Social Education*, 55, 5, 313-315.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 5, 71-82.
- Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *High School Journal*, 83, 2, 11-10.
- Söker, S. (1998). *İşbirlikli (ortak çalışma yoluyla) öğrenmenin şarkı öğretimine etkileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Stevens, J. R., Slavin, R. E. ve Farnish, A. M. (1991). The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification, *Journal of Educational Psychology*, 83,1, 8- 16.
- Stevens, J. R., Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on student achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 31, 2, 312-351.

- Sucuoğlu, H. (1997). Öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, Eskişehir: 193-206.
- Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sünbül, A. M. (1995). *İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin eriş ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Söker, S. (1998). *İşbirlikli (ortak çalışma yoluyla) öğrenmenin şarkı öğretimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Şimşek, A. (1990). Öğrenimde işbirliğinin yararları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, M.Ü, 2, 187-202.
- Şimşek, A. (1994). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımı için kubaşık öğrenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram-Araştırma-Uygulama Bildiriler*, 2, 28-30 Nisan Balcalı/Adana.
- Şimşek, A., Deryakulu, D. (1994). Kubaşık kümelerde akran etkileşimini arttırmanın bir yolu olarak türetimci öğrenme. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram-Araştırma-Uygulama Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiriler*, 2, 461-469.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1,1, 33-47
- Tekeli, İ. (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 8-40
- Theroux, P. (1999). Comparing traditional teaching and collaborative learning. [Http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html](http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html)



- Toros, A. (2001). Bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (Ed. Özbaran, S). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 55-57.
- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi? Yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 15, 11-14
- Weinstein, E. C., Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Bulunduğu eser: Witrock, M. C. (ed), *Handbook of Research on Teaching*; New York: MacMillan, 315-317.
- Wiecker, M.K., Bol, L. ve Nunnery, J.A. (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mathematics Classroom, *The Journal of Educational Research*, 91, 1.
- Winzer, M., Grigg, N. (1992). *Educational Psychology in the Canadian Classroom*. Prentice-Hall, Canada.
- Woolfolk, E.A. (1993). *Educational psychology (5<sup>th</sup> Edition)*. New Jersey: Allyn and Bacon.
- Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (1995). A study concerning the effects of cooperative learning in the education of teacher candidates. *World Conference on Teacher Education*' da Sunulan Bildiri, Çeşme.
- Yıldız, V. (1998). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17: 155-163.

Zarillo, J. J. (2000). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Prentice Hall Pearson Education Upper Saddle River.



**EKLER**

## **EK 1**

### **ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)**

## ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrenirken/çalışırken aşağıdaki maddeler size ne derecede uygun?		Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Sınıftaki araç-gereçlerle çalışmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
2.	Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı isterim.	TM	K	KS	KM	HK
3.	Gözümde canlandırarak bir şeyi hatırlamaya çalışırım.	TM	K	KS	KM	HK
4.	El becerisi ile ilgili işler yapmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
5.	Dersi dinlerken not alırım.	TM	K	KS	KM	HK
6.	Dersi dinlerken bilgileri şemaya veya grafiğe dönüştürürüm.	TM	K	KS	KM	HK
7.	Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım.	TM	K	KS	KM	HK
8.	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
9.	Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
10.	Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm.	TM	K	KS	KM	HK
11.	Öğretmen derse, hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
12.	Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
13.	Grupla çalışırken daha çok öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
14.	Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim.	TM	K	KS	KM	HK
15.	Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı isterim.	TM	K	KS	KM	HK

**EK 2**

**BAŞARI TESTİ VE YAZILI YOKLAMA**

**BELİRTKE TABLOLARI**

**AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ BELİRTEKE TABLOSU**

H E D E F ve D A V R A N I Ş L A R		B İ L G İ		K A V R A M A		
<b>KONULAR</b> Yeni Buluşlar ve Sonuçları (Barut, top, pusula, matbaa, kağıt) Keşifleri ve Sonuçları (Nedenleri, Amerika'nın keşfi, Dünyanın dolaşılması ve sonuçları) Rönesans (Nedenleri ve sonuçları) Reform (Nedenleri ve sonuçları) Aydınlanma Sanayi İnkılabı	<b>"Avrupa'da yenilikler" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.</b>					
		Coğrafi keşiflerin Sonuçlarını söyleme.	1			
		Sanayi inkılabının sonuçlarını söyleme/yazma/ÖAS		2		
		Verilen kavramın anlam bilgisi söyleme/yazma/ÖAS		2		
	<b>"Avrupa'da yenilikler" ünitesinde geçen olgular bilgisi.</b>					
		Verilen olayın tarihsel dizimini yapma/söyleme/yazma /ÖAS		1		
	<b>"Avrupa'daki yeniliklerle ilgili olguları açıklayabilme</b>					
		Coğrafi Keşiflerin nedenlerini açıklama	3			
		Coğrafi Keşiflerin sonuçlarını açıklama	2			
		Kağıt ve matbaanın yarattığı sonuçlarını açıklama		4		
		Reformun nedenlerini açıklama.		1		
		Reform'un Sonuçlarını açıklama		4		
		Reform ile ilgili maddeleri din ve vicdan özgürlüğü açısından öteleme yapma.		1		
		Aydınlanma Çağı'nın sonuçlarını açıklama		1		
	Verilen bilgilere göre matbaanın sonuçlarını yordama.		2			
	Rönesans ve Aydınlanma Çağının sonuçlarını benzer ve farklı yönlerini karşılaştırma	1				
	Sanayi Devriminin sonuçlarını açıklama			2		
	Verilen olayların ortak özelliklerini açıklama			1		
<b>TOPLAM</b>						
		6			29	
					6	
					2	
					8	
					1	
					4	
					1	
					4	
					29	





**EK 3**

**AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ**

**BAŞARI TESTİ**

**(ÖRNEK MADDELER)**

## AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME TESTİ

1. Haçlı seferlerinden sonra kağıt yapmayı öğrenen Avrupalılar, selülozdan kağıt üreterek kağıdın ucuzlaşp bollaşmasını sağladılar. Guttenberg'in matbaayı bulması Avrupa'da kültür hayatını canlandırdı.

Kağıt ve matbaa ile ilgili gelişmelerden hangisinin, kültür hayatının canlanmasında etkisi **en azdır**?

- A) Basılı eser sayısının çoğalması  
B) Kağıdın ucuzlaması  
C) El yazması eserlerin azalması  
D) Okuma-yazmanın ayrıcalık olmaktan çıkması
2. 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa'da ortaya çıkan ve her konuda akla öncülük veren düşünce sisteminin doğduğu; bilim, sanat ve edebiyatta büyük gelişmelerin olduğu döneme Aydınlanma Çağı dendi. Buna göre, Aydınlanma Çağı düşüncesinin aşağıdakilerden hangisinin, önemini arttırdığı söylenebilir?
- A) Milli duyguların  
B) Deney ve gözlem metodunun  
C) Toplum ve sınıf üstünlüğünün  
D) Mutlak krallıkların

3. 16. yüzyılda özgür düşünceli aydınlar, kiliseyi eleştirmeye başladılar. Bu aydın sınıf daha iyi bir vicdana sahipti. Bunlar eğitimde de köklü yeniliklere zemin hazırladılar.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sonuçlarından biri **değildir**?

- A) Din adamlarının toplum üzerindeki etkisi azalmaya başladı.  
B) Değişimi hazırlayan yeni bir sınıf ortaya çıktı.  
C) Toplumun tamamı kilise tarafından eğitildi.  
D) Bilimsel gelişmelerin hız kazandı.

4. 18. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere ekonomisi yeni bir biçim almıştır. Sanayinin hızla gelişmesinde birinci etken olan makineleşme, hem ekonomik hem de sosyal hayatı etkilemiştir.

Bu bilgiye dayanarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Ekonomik alanda köklü değişiklikler meydana gelmiştir.  
B) Sınıflar arası iktidar mücadelesi başlamıştır.  
C) Krallar siyasal güçlerini artırmıştır.  
D) Ulusçuluk akımı İngiltere'ye zarar vermiştir.

5. Avrupa'da matbaanın bulunmasıyla fikir hayatı gelişmiş, bilim ve kültür her tarafa yayılmış, çeşitli hareketler ve fikir akımları doğmuştur.

Yukarıdaki bilgiye dayanarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Derebeylik ortadan kalkmıştır  
B) Merkezi krallıklar güçlenmiştir.  
C) Ulusal devletler kurulmuştur.  
D) Bilimsel gelişmelerin önündeki engeller ortadan kalkmıştır.

6. Luther'in ortaya attığı yeni düşünceler, Hıristiyan dünyasını yerinden oynattı, siyasi ve sosyal değişimlere, bölünmelere yol açtı. Luther istemeden Alman milli hareketinin çekirdeği ve simgesi olmuştur.

Bu açıklama aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

- A) Demokratik rejimler güçlenmiştir.  
B) Dini hareket ulusal bir harekete dönüşmüştür.  
C) Kilise gücünü korumayı başarmıştır.  
D) Ekonomik zenginlik çatışmalara ortam hazırlamıştır

**EK 4**

**AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ**

**YAZILI YOKLAMA**

ADI SOYADI:

SINIFI:

ALDIĞI NOT:

## AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME SINAVI

1. Avrupa'da Yeniçağ'da askeri ve kültürel alanda pek çok yenilik yapılmıştır. Bu yenilikler Avrupa'daki ülkelere pek çok kazanç sağlamıştır. Osmanlı Devleti Avrupa'daki askeri alanda yapılan gelişmeleri yakından izlediği halde, kültürel alandaki gelişmelere uzak kalmıştır. Buna göre;
  - a. Guttenberg tarafından geliştirilen matbaa Avrupa ülkelerine neler kazandırmıştır?
  - b. Osmanlı Devleti'nde matbaanın geç bir tarihte kullanılmaya başlamasının Osmanlı Devleti için doğurduğu sonuçlar nelerdir?
2. Coğrafi Keşiflerin Avrupalılar ve Yerliler açısından sonuçlarını ayrı ayrı açıklayınız.
3. Rönesans ve Aydınlanma Çağı'nın sonuçlarının, benzer ve farklı yönlerini açıklayınız.
4. "a)Tanrı ile kul arasına kimse giremez.  
b)İnsanların günahlarını sadece Tanrı affeder.  
c)Papa'nın emirleri değil, İncil'in emirleri geçerlidir.  
d) Papa ve diğer din adamları keyfi uygulamalar yapamazlar.Endüljans yanlış bir uygulamadır.Bunu uygulayan rahipler günah işlemektedirler.  
e)İncil'in anadile çevrilmesi gerekmektedir.  
f)İnsanlar ibadetlerini istedikleri yerde yapabilirler.  
g)Kilisenin mal varlığı denetlenmelidir."

Yukarıda Martin Luther'in 1517'de Wittenberg Kilisesi'nin kapısına astığı 95 maddelik bildiriden bazı maddeler belirtilmiştir.

- a)Bu maddelere bakarak reformun sebeplerini açıklayınız.
- b)Bu maddeleri din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiriniz.



Hristiyanların Peygamberi  
İsa.



16. yüzyılda, Katolik Kilisesi'ne karşı gelerek ayıklanan Protestanlar'ın cezalandırılmasını gösteren bir resim

5. Sanayi Devriminin Avrupa ülkeleri ve Osmanlı Devleti açısından sonuçları nelerdir?

**EK 5**

**17.18. YÜZYILDA OSMANLI DEVLETİ ÜNİTESİ**

**BAŞARI TESTİ**

**(ÖRNEK MADDELER)**

## 17. VE 18. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİ BAŞARI TESTİ

1. Köprülü Mehmet Paşa sadrazamlığa getirilirken saraydan şu isteklerde bulunmuştur.

- I. Saray devlet işlerine karışmayacaktır.
- II. Saraya sunduğu tüm öneriler kabul edilecektir.
- III. Devlet memuru olarak kendi istediği kişileri atayacaktır.
- IV. Kendisi hakkında bir şikayet olduğunda, savunması alındıktan sonra karar verilecektir.

Reform amacıyla sadrazamlığa getirilen Köprülü Mehmet Paşa'nın bu isteklerinden onun nasıl bir amaç güttüğü anlaşılmaktadır?

- A) Yeni bir bağımsız devlet kurmak,
- B) Yakınlarına devlet kapısında iş sağlamak,
- C) İstediklerini yapabileceği bir ortam hazırlamak,
- D) Saltanatı ele geçirmek.

2. Duraklama Dönemi'nde;

- II. Osman, Yeniçeri Ocağı'nı disiplinsiz hareketleri nedeniyle kaldırmak istemiş,
- Kuyucu Murat Paşa, Anadolu'da düzeni sağlamak için yüzlerce celali öldürtmüştü,
- IV. Murat, İstanbul'da içki ve tütün yasağı koymuş, uymayanları cezalandırmıştır.

Buna göre, Duraklama Dönemi olayları için, aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Baskı ve şiddet uygulandığı,
- B) Köklü ve kalıcı çözümler üretildiği,
- C) Avrupa'dan yararlanılmaya başlandığı,
- D) Devletin yönetim yapısını değiştirdiği.

3. Osmanlı Devleti'nin Duraklama Dönemi'nde, aşağıdakilerden hangisi duraklamanın ekonomik nedenlerinden biri değildir?

- A) Ticaret yollarının yön değiştirmesi,
- B) Tımar sisteminin bozulması,
- C) Şehzadelerin sancağa çıkma yönteminin kaldırılması
- D) Kapitülasyonların genişletilmesi.

4. Osmanlı Devleti, gerileme dönemi'nin başlarında, Karlofça ve İstanbul Antlaşmaları'yla kaybettiği toprakları geri almak istemiştir.

Aşağıdakilerden hangisi, Osmanlı Devleti'nin bu amaç doğrultusunda savaştığı devletlerden biri değildir?

- A) Rusya
- B) Avusturya
- C) Venedik
- D) İran

5. Rusya Küçük Kaynarca Antlaşması'yla;

- Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan Ortodoksların haklarını korumayı üstlenmiş,
- İsteddiği yerlerde konsolosluk açabilme hakkını elde etmiştir.

Bu durum, aşağıdaki yerlerden öncelikle hangisini Rus tehdidine açık hale getirmiştir?

- A) Balkanları
- B) Karadeniz'i
- C) Kafkasları
- D) Anadolu'yu

6. Osmanlı Devleti Pasarofça

Antlaşmasından itibaren batının üstünlüğünü kabul etmiş, batılı anlamda yenilikler başlatmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi, böyle bir anlayışın sonuçlarından biri değildir?

- A) İlk Türk matbaasının açılması
- B) Kara Mühendishanesi'nin açılması
- C) Doğu klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi
- D) Sürat topçuları sınıfının kurulması

**EK 6**

**17.18. YÜZYILDA OSMANLI DEVLETİ ÜNİTESİ**

**YAZILI YOKLAMA**

## 17. ve 18. YÜZYILDA OSMANLI DEVLETİ ÜNİTESİ

### YAZILI YOKLAMA

1. İstanbul Antlaşması (1533) ile Zitvatorok Antlaşması (1606)'nın; farklı yönlerini yazınız.

2. 17. Yüzyıl'da Osmanlı Devleti'nde bir çok isyan çıkmıştır. Bu isyanla devlet otoritesi zayıflamış, devlet adamlarına ve orduya güven sarsılmıştır. Ekonomik durum kötüye gitmiş, güvenlik bozulduğu için köylerin bir bölümü topraklarından ayrılarak kentlere göç etmiştir. Bu nedenle üretim gerilemiş, ekonomik hayat canlılığını kaybetmiştir.

a) Yukarıda belirtilen Osmanlı Devleti'nde çıkan isyanların sonuçlarına değinilmiştir. Bu isyanların en önemli gördüğünüz 3 nedenini yazınız.

b) Siz olsaydınız Osmanlı Devleti'nde çıkan isyanları önlemek için ne yapardınız?

3.

a) 17. Yüzyıl'da yapılan yeniliklerle 18. Yüzyılda Lale Devri'nde yapılan yeniliklerin özelliklerini karşılaştırınız.

b) Size göre yeniliklerin daha etkili olması için neler yapılmalıydı?

4. a) Rusya Çarı I. Petro ve Rusya Çariçesi II. Katerina' nın gerçekleştirmek istediği Rus politikası nedir?

c) 1711'de Rusya ile Osmanlı Devleti arasında imzalanan Prut antlaşmasıyla 1774'te imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması'nın maddelerini yazınız. Bu antlaşmalara göre hangi Rus yöneticisinin daha başarılı olduğunu belirtiniz.

5. Osmanlı-Fransa ilişkileri Fransa Kralı I. Fransuva'nın Şarlken'e esir düşmesi ile başlar. I. Fransuva'nın annesi oğlunu kurtarması için Kanuni Sulatan Süleyman'dan yardım istemesiyle Osmanlı Devleti-Fransa ilişkileri gelişir ve 18. Yüzyıl'a kadar devam eder.

a) 16. yüzyıl Osmanlı Devleti- Fransa ilişkileri ile 18. yüzyıl Osmanlı Devleti-Fransa ilişkileri arasındaki farklılıkları yazınız.



**EK 7**

**GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ**

## DERS PLANI 1

*Ders:* Sosyal Bilgiler

*Tarih:*

*Sınıf:* 7/A (Deney Grubu)

*Süre:* 40'+40'

*Ünite:* Avrupa'da Yenilikler

*Konu:* Yeni Buluşlar ve Sonuçları

*Yöntem ve Teknikler:* Birlikte Öğrenme/Soru ağı; soru-cevap,

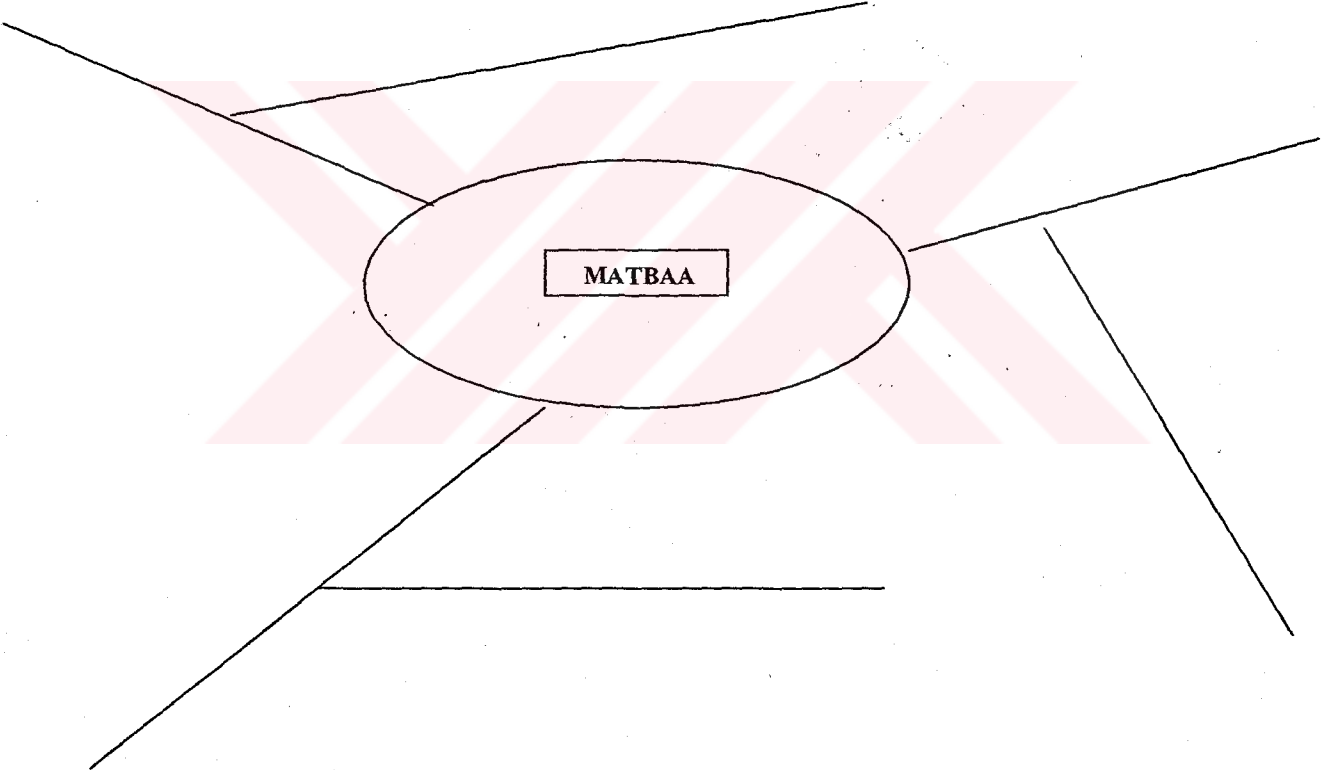
*Kaynaklar:* Ders kitabı, Avrupa Haritası

*Hedefler:* Yeniçağ başlarında Avrupa'da yapılan buluşlar bilgisi;  
Yeniçağ başlarında Avrupa'da yapılan buluşları kavrayabilme;  
Avrupa'ya sağladığı faydaları kavrayabilme

*Davranışlar:* Yeniçağ başlarında Avrupa'da yapılan buluşları söyleme/yazma; bu buluşların sonuçlarını açıklama; Avrupa'ya sağladığı yararları açıklama

*İşleyiş:* 4'erli gruplar oluşturulur. Öğrencilere yazıcı, sözcü/okuyucu, zaman tutucu/başkan görevleri verilir.

1. Matbaa ile ilgili soru ağının çizili olduğu çalışma kağıtlarından her gruba bir adet verilir.
2. Okuyucular sırayla konuyu okurlar ve çalışma kağıdındaki soruları cevaplarlar.Çalışma kağıdında yeni buluşlardan Matbaa hakkında sorular bulunmaktadır.



*Sorular:* Avrupa'nın doğuşunda Matbaanın icat edilmesi nasıl etkili olmuştur?

Kitap basımının gelişmesinde dini nedenler nelerdir?

Matbaa ilk kim tarafından kullanılmış?Daha sonra bunu hangi milletler izlemiş ve ilk basılan kitap nedir?

Venedik'in matbaanın gelişimindeki rolü nedir?

Osmanlı Devleti'nin Matbaa'yı çok geç kullanmasının nedenleri nelerdir?

*Değerlendirme:* Sunumlar değerlendirmeyi sağlayacaktır.

## DERS PLANI 2

*Ders:* Sosyal Bilgiler

*Tarih:*

*Sınıf:* 7/A (Deney Grubu)

*Süre:* 40'+40

*Ünite:* Avrupa'da Yenilikler

*Konu:* Keşifler ve Sonuçları

*Kaynaklar:* Ders kitabı, tarih atlası, coğrafya atlası

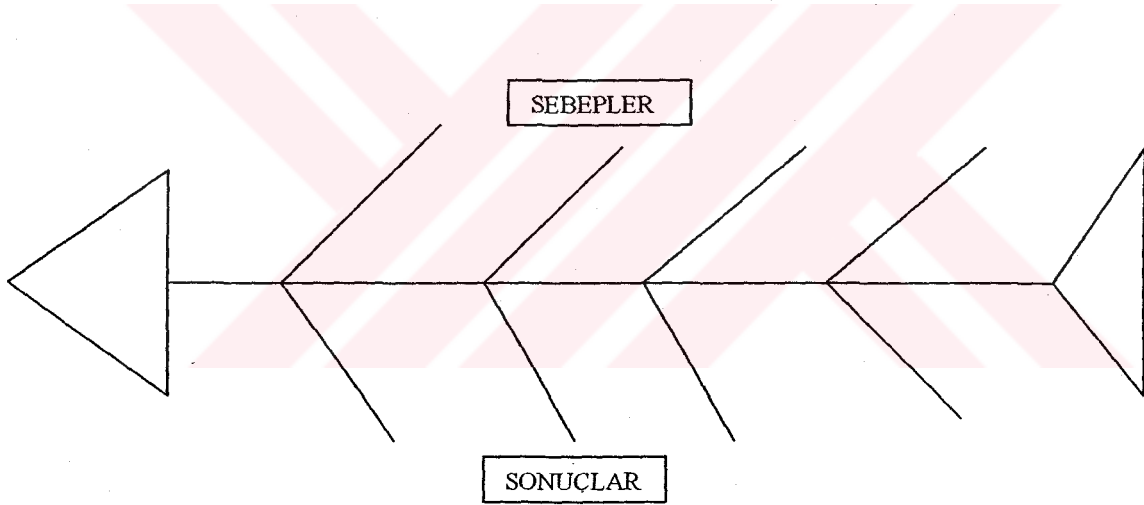
*Yöntem ve Teknikler:* Birlikte Öğrenme/Balık kılıcı

*Hedefler:* Yeniçağ'da yapılan keşifler bilgisi; ünlü keşifler bilgisi; keşfedilen önemli yerler bilgisi; keşiflerin sebepleri ve sonuçları bilgisi; keşiflerin etkilerini kavrayabilme

*Davranışlar:* Yeniçağ'da yapılan keşifleri söyleme/yazma; yeniçağdaki ünlü keşiflerin adlarını s/y; Keşiflerin sebepleri ve sonuçlarını s/y; keşiflerin etkilerini açıklama

*İşleyiş:* 4'erli gruplar oluşturulur. Okuyucu/sözcü, zaman tutucu/başkan, yazıcı görevleri dağıtılır.

1. Her grubun okuyucusu konuyu okur ve diğer grup üyeleri dinlerler.
2. Bunun ardından gruplara balık kılıcının olduğu kağıtlar dağıtılır.
3. Balık kılıcının üstüne keşiflerin sebeplerini, altına sonuçlarını yazarlar.



4. Sunumlar yapılır.

*Değerlendirme:* Sunumlar değerlendirmeyi sağlayacaktır.

## DERS PLANI 1

Ders: Sosyal Bilgiler

Tarih:

Sınıf: 7/B (Kontrol Grubu)

Süre: 40'+40'

Ünite: Avrupa'da Yenilikler

Konu: Yeni Buluşlar ve Sonuçları

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, düz anlatım

Kaynaklar: Ders kitabı, Avrupa Haritası

*Hedefler:* Yeniçağ başlarında Avrupa'da yapılan buluşlar bilgisi; bu bilgileri kavrayabilme; Avrupa'ya sağladığı faydaları kavrayabilme

*Davranışlar:* Yeniçağ başlarında Avrupa'da yapılan buluşları söyleme/yazma; bu buluşların sonuçlarını açıklama; Avrupa'ya sağladığı yararları açıklama

*İşleyiş:* Öğrencilere bugün Avrupa'nın dünyadaki yeri sorulur. Avrupa'nın bilim, sanat, kültür açısından sahip olduğu değerleri saymaları istenir. Öğrencilerden Avrupa'nın bu değerlere sahip olmadan nasıl bir durumda olduğunu düşünmeleri ve bugünlere nasıl gelmiş olabileceğini açıklamaları istenir. "Acaba ne oldu da Avrupa bizden çok daha farklı bir durumda bulunuyor" sorusunu açıklamaları beklenir.

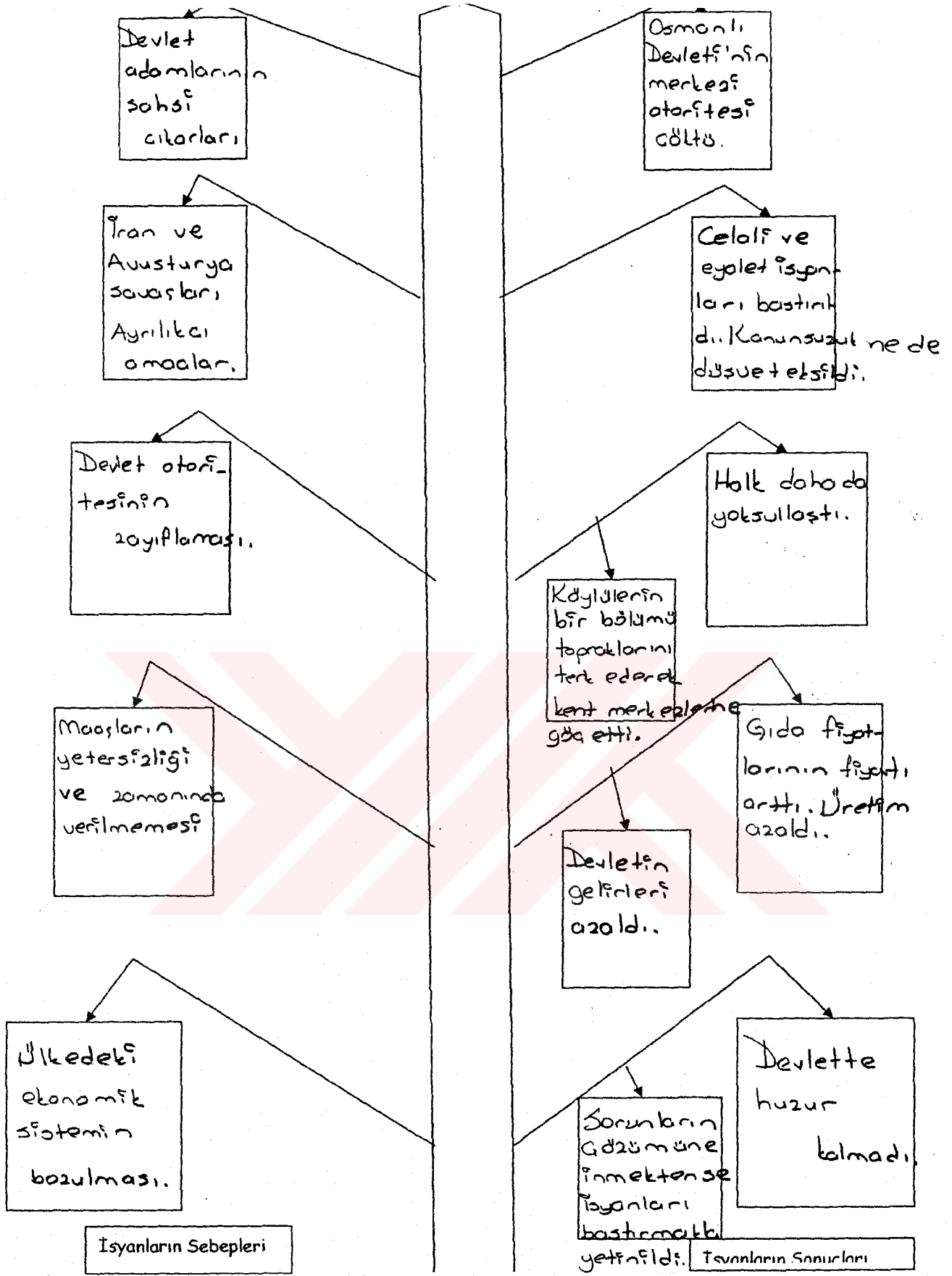
Öğretmen konuyu anlatır.

*Değerlendirme:* Matbaaya gösterilen tepkiler nelerdir? Tepkilerin sebeplerini açıklamayınız. Bu tip tepkiler ülkemizde de görülmüş müdür?

## **EK 8**

### **İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI UYGULAMALAR (ÖRNEKLER)**





Grup Adı: PİZİRCİK  
KÜMESİ

Doğru Sayısı:

Özlem Örgün = 100  
Gökçe Büyükbül = 96  
İlknur Kuloğlu = 96  
Ayşel Asatekin = 95





## Rönesans

\* İncel yarıdan İncel-

nerek, Reform'un baş-

lama sına. neden oldu.

\* Edebiyat, resim, hey-

kel ve mimarlıkta önem-

li eserler veren sa- diğer

nataılar yetiştirdi.

\* Hümanizma diye

bilinen bir edebiyat

akımı geliştirdi.

\* Descartes, bilimsel

bilgiye ancak, matematik

\* Bilim, teknoloji yolu ile ulaşılabilecek

ve sanat alanında öne sürerek analitik

gelişmeler sağlandı. geometriyi geliştirdi.

\* Kopernik, dünyasında \* Edebi eserlerde toplum-

gezegenler gibi sad acetli? konular iş-

güneş çevresinde döndü- lenerek bazı düşünür-

güneş ispatladı.

\* Eski düşünce kalıpları

örneğin özgürlük- eleştiren

yanlış yolları açıldı.

\* Gözlem ve deneye dayalı

bilgiler ve akıcılık egemen

olmaya başladı.

Aydınlanma Çağı

\* Avrupa'daki siyasal

ve sosyal gelişmelerde,

ABD'de kurulan

ve Fransız İhtilali

başladı.

\* Mozart gibi ünlü mü-

zik adamları yetişti.

\* Avrupa'daki siyasal

ve sosyal gelişmelerde,

ABD'de kurulan

ve Fransız İhtilali

başladı.

Grup Adı: Dolunay Kümesi

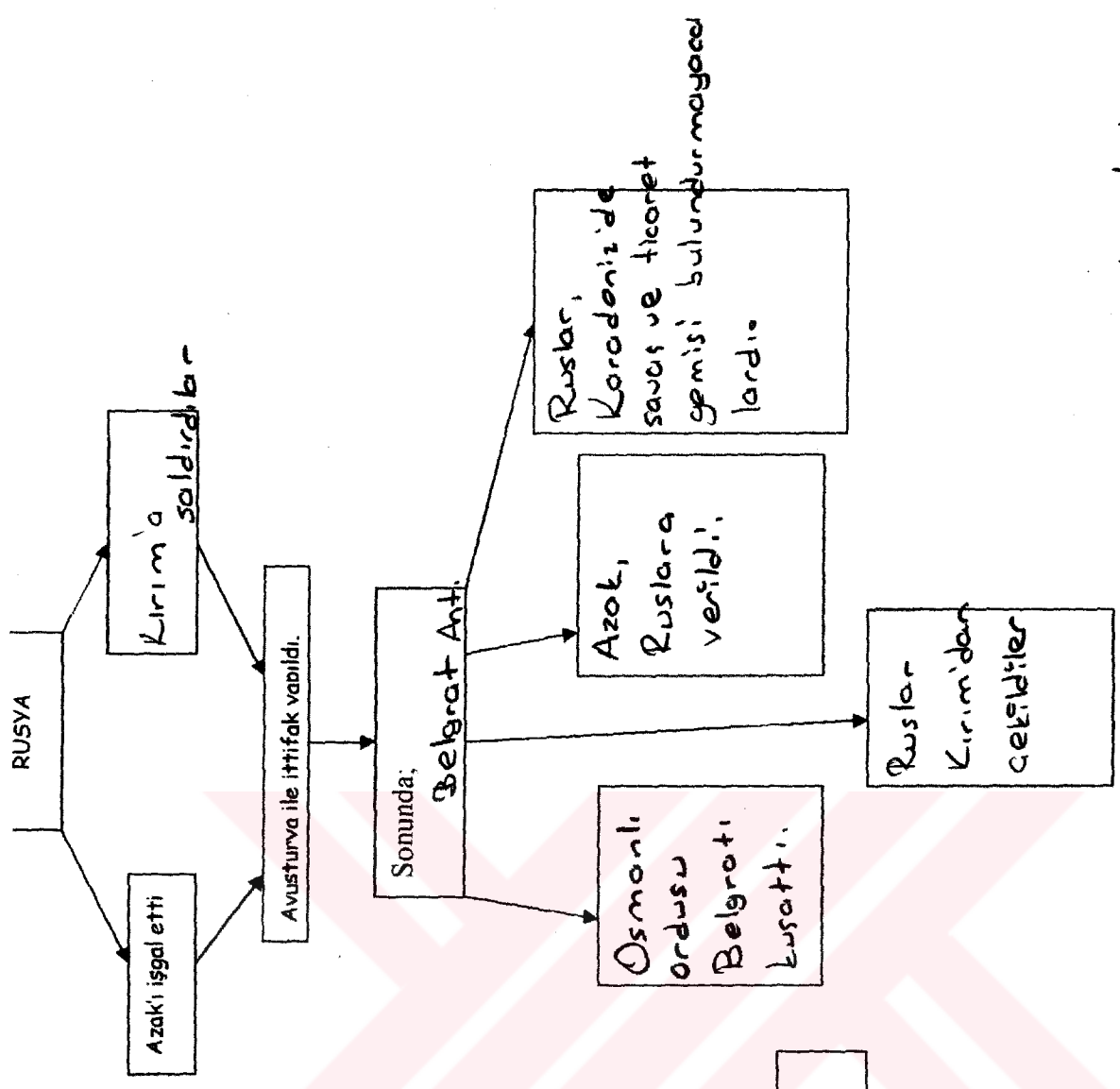
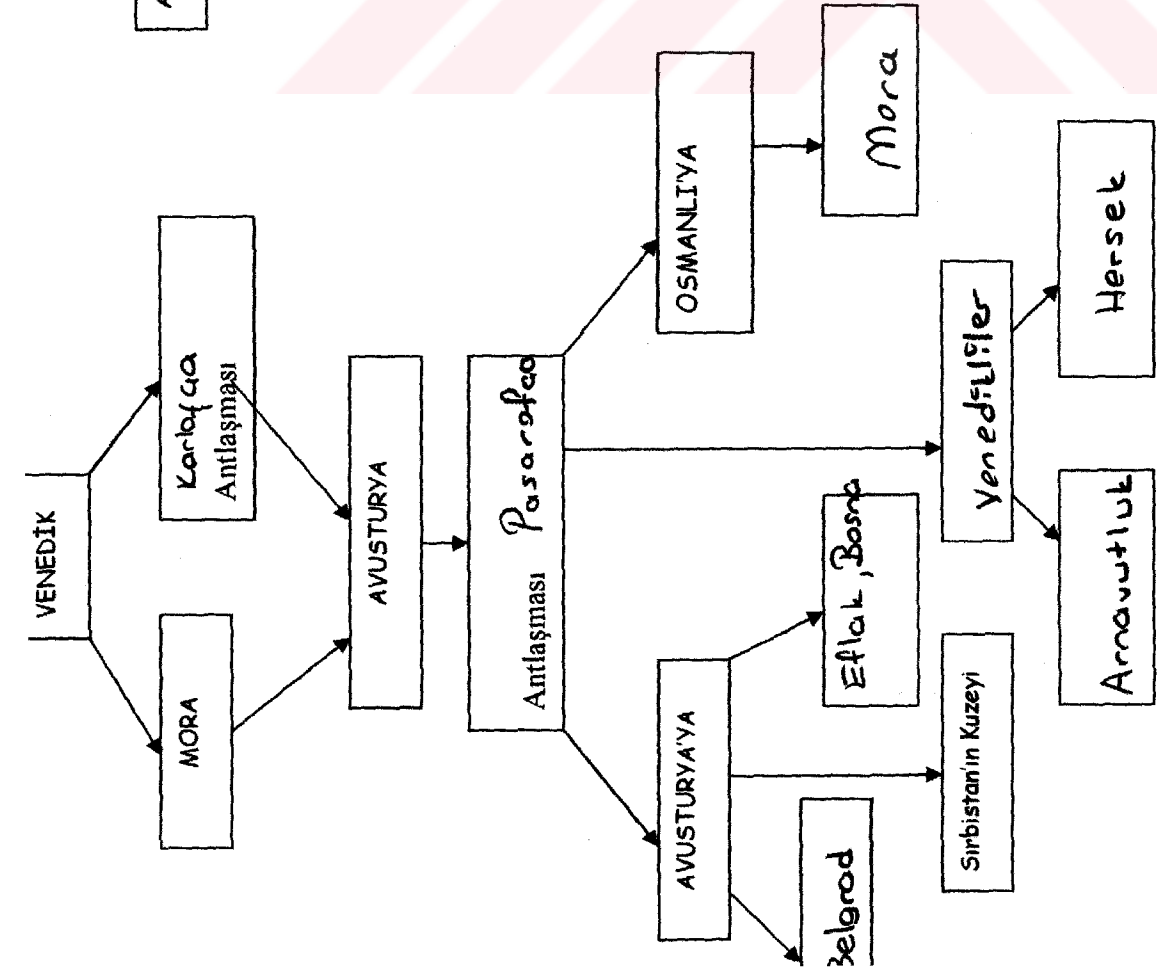
Türkân HALAVUET, Ayşel

ASATEKİN, Burcu

ALBARAK, Oğuz

Geli, Engin Kestir (katılmadı)





Belgrad Ant. Osmanlı Devletiyle imzalandığı başarılı antlaşmaların sonuncusu olması bakımından önemlidir. Buna karşılık olarak daha önce verilmiş olan kapitülasyonların genişletilmesi süreli hale gelmesini sağladı.

## OSMANLI LEHİSTAN İLİŞKİLERİ

+++++Hotin Antlaşması-----

\* Her iki devlet birbirine saldırmayacaktı.

\* Lehistan Kırım hanına vergi ödeyecekti

\* Lehistan'ın Osmanlı Devleti'ni yönetimindeki kararlara saldırması üzerine barış bozuldu.

+++++Bucaş Antlaşması-----

\* Lehistan yıllık vergi ödeyecekti.

\* Podalya Osmanlılara verilecek, Lehistan askerleri Ukrayna'da çeşilecekti.

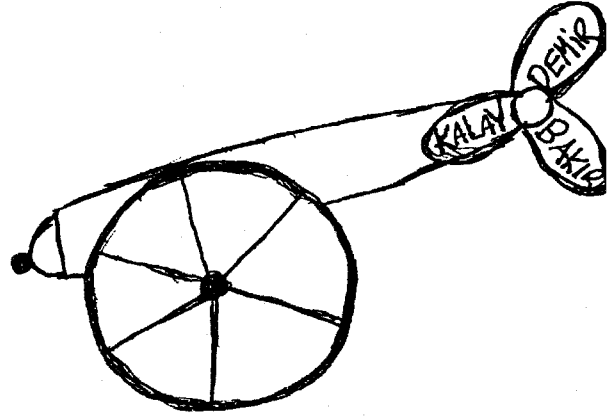
\* Lehistan vergiyi kabul etmediğinden savaştan yeniden barış



## ~ EKONOMİK ATEŞLİ SİLAHLAR ~

Demir, bakır ve kalay  
Ateşli silahların eseridir.  
Eğer faydalanmazsanız,  
Haliniz nice olur.

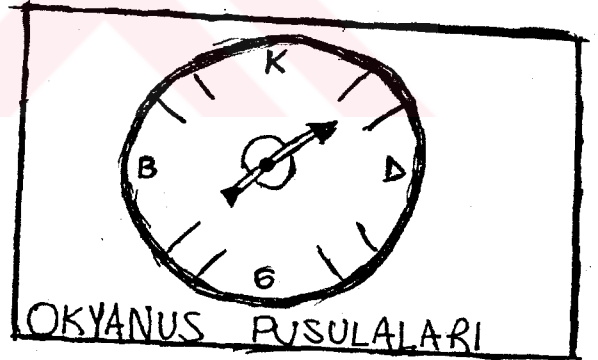
TABİKİ TERCİHİMİZ  
FAYDALI  
VE  
EKONOMİK  
ATEŞ SİLAHLARI



## ~ OKYANUS PUSULALARI ~

Pusulatsız bir gemi  
Öğretmensiz öğrenciye benzer.

OKYANUS PUSULALARI  
SİZİ YÖNLENDİRİR.  
MUTLAKA BULUNSUN.



ZEYNEP SİRDAŞ  
7-A NO=9

