

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI)
DOKTORA TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN SOSYAL BİLGİLERE İLİŞKİN
BENLİK KAVRAMI, TUTUMLAR VE AKADEMİK BAŞARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

99725

NEŞE ÖZKAL

99725

DANIŞMAN
PROF. DR. KAMİLE ÜN AÇIKGÖZ

İZMİR-2000

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANİZASYON MERKEZİ**

Doktora tezi olarak sunduğum “İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri” 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.

...../...../ 2000

Neşe Özkal

TUTANAK

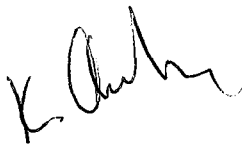
Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün / / 1999 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan Jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri Bölümü doktora öğrencisi Neşe Şeker Özkal'ın "İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri" konulu tezi incelenmiş ve aday / / 2000 tarihinde saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan Ana Sanat dallarında jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin olduğuna oy ile karar verildi



BAŞKAN

ÜYE



ÜYE



ÖZET

Bu araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Araştırma deney 1, 2 ve 3 olmak üzere üç aşamada ve deney 1 ve 2'de 3, deney 3'te farklı 3 grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ ve BSBÖ tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deney gruplarında ve kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, STÖ, SBKÖ, 1. Ünite Başarı Testi ve 2. Ünite Başarı Testi ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Analizi, Scheffé Testi ve t Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca İşbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ tekniğinin öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to investigate effects of cooperative learning and traditional methods on 5th graders' Social Studies achievement, self-concept and attitudes and Social Studies achievement is relation to gender.

Research was conducted on a control group and two experimental groups.

Mean, Standart Deviation, Analysis of Variance, Analysis of Covariance, Schefféé Test and t Test were utilized in data analysis.

Research results indicate that cooperative learning method is more effective than traditional methods on Social Studies achievement. It has also been found out that the effects of the cooperative learning and traditional methods in primary school Social Studies do not differ significantly according to studens' gender. Learning Together method is more effective than traditional methods on Social Studies achievement, self-concept and attitude.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biriside yöntem sorunudur. işbirlikli öğrenme yöntemi üzerinde yapılan uygulamalı araştırmalar bu yöntemin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde yöntem sorununa yardımcı olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmayı gerçekleştirmede bir çok kişinin yardımları oldu. Meşkure şanlı ve akabey İlköğretim Okulu idarecileri, sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile deneysel uygulamalar sırasında gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında işbirliği içinde çalıştık. Her iki okulda da kurulan sevgi ve saygı dolu ilişkilerimizi hala sürdürmekteyiz. Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan ve Öğr. Gör. Yaşar Yavuz araştırmanın istatistiksel özömlmeleri aşamasında, sabırla değerli zamanlarını ayırarak her soruma yanıt verdiler. Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız, Öğr. Gör. Uğur Altunay ve Arş Gör. Arzu Güngör Kılıç sevgili arkadaşlarım hem araştırmanın uygulamasında hem yazımında çok değerli katkılarda bulundular hem de son derece yoğun ve stresli günlerimde bana moral, güç ve sevgi verip destek oldular, beni sabırla, anlayışla dinlediler. Her birine ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Sevgili annelerim Hatice şeker ve Aynur Özkal araştırma sırasında dünyaya gelen sevgili kızlarımı doğum öncesinden bugüne kadar bakıp büyüttüler, ev işlerinde çok yardımcı oldular. Bu da bana araştırmamı yapma ve çalışma zamanı verdi. Evlerini bırakıp bütün bu zamanda kızlarıma benim yokluğumu hissettirmeden mükemmel bir şekilde baktıkları, özverileri ve en sıkıntılı anlarımda maddi manevi olarak var oldukları için her ikisine de sonsuz teşekkürler ediyorum. Sevgili babalarım Mehmet şeker ve İsmet Özkal sizlere de belirli bir yaştan sonra ev işlerini öğrenmek zorunda bıraktığım, hayatınızın hiçbir döneminde yaşamadığınız kadar eşinizden ayrı kaldığınız için ve her zaman anlayışla, sevgiyle davrandığınız için sonsuz teşekkürler ediyorum. Canım kardeşim Nilgün en çok ihtiyacın olduğun bir dönemde annemizden zaman zaman ayrı

kaldın ve tüm bunları hep yaşından çok olgun davranarak bana hiç hissettirmedin. Ayrıca mükemmel ve çok genç bir teyze oldun. Birtanem her şey için teşekkür ediyorum sana.

Bütün bu çalışmalar sırasında sevgili eşim Birol Özkal her zaman çok destekleyici oldu. Kendisinin de çok yoğun olan çalışmalarına rağmen hep çok anlayışlı davrandı. Canım ikizlerim Yağmur ve Çisem'de bu çalışmadan en çok etkilenenlerdi. Onlardan çok zaman çalarak bu çalışmayı gerçekleştirdim. Sizlerden çaldığım zaman için özür diliyor ve teşekkür ediyorum.

Sevgili tez hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz bu sizinle ikinci çalışmamız. Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları. Her ikisinde de araştırmanın konusunun belirlenmesinden, planlanmasına, veri toplama araçlarının geliştirilmesine, uygulanmasına ve düzeltilmesine hep çok yardımcı oldunuz. Sizinle çalışmak bana çok şey öğretti. Çalışma disiplini, araştırma zevki, planlı olma ve herşeyden önemlisi insan ilişkilerini. En yoğun zamanlarınızda bile her türlü soruma ve sorunuma hep çözümler buldunuz. Hep yol gösterici oldunuz. Her türlü kaynak için her istediğimizde hatta hasta yatarken bile evinizi açtınız. Ve sayın hocam Prof. Dr. Kemal Açıkgöz ve Gökçe Açıkgöz bize ayrılan zaman için hep anlayışlı davrandınız. Hepinize sonsuz teşekkürler ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	I
TUTANAK.....	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Sosyal Bilgilerin İlköğretimdeki Yeri.....	2
Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi.....	2
Sosyal Bilgilerin Tanımı	3
Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin İlişkisi.....	4
Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları.....	5
Ülkemizde Sosyal Bilgiler Programının Uygulanışı.....	7
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları.....	7

1. Amaçlar ve Programdan Kaynaklanan Sorunlar.....	7
2. Ders Kitapları.....	9
3. Yöntem.....	11
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntemler ve Teknikler.....	13
Etkin Öğrenme.....	17
İşbirlikli Öğrenme.....	19
İşbirlikli Öğrenmenin Temel Koşulları.....	22
Olumlu Bağımlılık.....	22
Yüzyüze Destekleyici Etkileşim.....	24
Bireysel Değerlendirilebilirlik.....	24
Sosyal Beceriler.....	25
Grup Sürecinin Değerlendirilmesi.....	26
Grup Ödülü.....	26
İşbirlikli Öğrenme Grupları.....	27
Grupların Oluşturulması.....	30
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek İşbirlikli Öğrenme Teknikleri ve Uygulama Örnekleri.....	32
Birlikte Öğrenme.....	33
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.....	36
Yuvarlak Masa.....	39

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	39
Takım Oyun Turnuva.....	40
Grup Araştırması.....	40
Düşün-Eşleştir-Paylaş.....	41
Birleştirme.....	42
Birleştirme II.....	44
Eş Zamanlı Yuvarlak Masa.....	45
Numaralı Başlar Birarada.....	45
İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarında Çıkabilecek Sorunlar ve Bu sorunların Giderilmesi.....	46
Sosyal Becerilerinin Öğretilmesi.....	48
Öğrenci Dosyaları Hazırlatma.....	50
Toplantı Düzenleme.....	51
Öğretmenin Rolü.....	54
İşbirlikli Öğrenmenin Yararları.....	55
A. Akademik Yararları.....	56
B. Sosyal Yararları.....	57
C. Psikolojik Yararları.....	59
Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme.....	61
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Cinsiyet	67

Benlik Kavramı.....	70
Benlik Kavramının Gelişimi.....	70
Tutum Nedir?.....	72
Tutumların Gelişimi.....	72
Tutumlar ve Akademik Başarı İlişkisi.....	72
Öğrencilerin Sosyal Bilgilere Yönelik Tutumları.....	73
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	75
Problem.....	77
Alt Problemler.....	77
Sınırlılıklar.....	77
Sayıtlar.....	78
Kısaltmalar.....	78
Tanımlar.....	78
BÖLÜM II İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	79
Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Ülkemizde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar..	79
İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Üzerinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	83
İşbirlikli Öğrenme İle ilgili Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	87
İşbirlikli öğrenmenin Benlik ve Tutum Üzerindeki Etkileri İle İlgili Yapılmış Araştırma ve Yayınlar.....	101

BÖLÜM III YÖNTEM.....	110
Araştırma Modeli.....	110
Denekler.....	110
Veri Toplama Araçları.....	111
Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği.....	111
Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği.....	113
Sosyal Bilgiler Başarı Testleri.....	114
1. Ünite Başarı Testi.....	114
2. Ünite Başarı Testi.....	115
Deney Deseni.....	116
Deney 1.....	116
Deney 2.....	116
Deney 3.....	117
İşlem Yolu.....	118
Deney 1.....	119
Deney 2.....	119
Deney 3.....	120
Denel İşlemler.....	121
Veri Çözümleme Teknikleri.....	123
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM.....	125

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri.....	125
İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri ve Cinsiyet.....	133
İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Benlik kavramlarına Etkileri.....	143
İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına Etkileri.....	152
BÖLÜM IV SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	163
Sonuçlar ve Tartışma.....	163
Öneriler.....	167
Kaynaklar.....	169
EKLER.....	182
1. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği.....	182
2. Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği.....	183
3. 1. Ünite Başarı Testi.....	184
4. 2. Ünite Başarı Testi.....	188
5. Grupların 1. ve 2. Deney Öntest Sontestlerine Göre t Testi Sonuçları	190
6. Grupların 1. ve 2. Deney Öntest Sontestlerine Göre t Testi Sonuçları	191
7. BÖ tekniğinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	192
8. BÖ tekniğinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Çalışma	193

Yaprağı Örneği.....	
9. BSBÖ tekniğinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	194
10. BSBÖ tekniğinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Çalışma Yaprağı Örneği.....	195
11. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	196
12. I. Ünite Belirtke Çizelgesi.....	197
13. II. Ünite Belirtke Çizelgesi.....	201



TABLÖLAR LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
1.1	4. ve 5. Sınıf Ünitelerinin Amaç Sayıları, Öngörülen Ders Saati ve oranları	9
1.2	Geleneksel Öğretim ve İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	21
1.3	Etkili ve Etkisiz Grubun Özellikleri.....	27
1.4	Sınıflardaki Öğrenme grupları.....	29
1.5	İşbirliği Becerilerinin Dört Düzeyi.....	48
1.6	Sosyal Bilgiler Dersi Bireysel Öğrenci ve İşbirlikli Grup Dosyası Örneği...	51
1.7	Toplantı Türleri.....	52
1.8	Amaç Belirleme Toplantılarının Basamakları.....	53
3.1	1. ve 2. Deneyde Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	110
3.2	3. Deneyde Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	111
3.3	STÖ Faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı.....	112
3.4	SBKÖ Faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı.....	113
3.5	Sosyal Bilgiler 1. Ünite Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları	114
3.6	Sosyal Bilgiler 2. Ünite Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları	115
3.7	Deney 1'in Deseni.....	116
3.8	Deney 2'nin Deseni.....	117
3.9	Deney 3'ün Deseni.....	117
4.1	Deney 1 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	126
4.2	Deney 1 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi	

	Sonuçları.....	126
4.3	Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	127
4.4	Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	127
4.5	Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	128
4.6	Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	128
4.7	Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	129
4.8	Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	129
4.9	Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	130
4.10	Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	130
4.11	Deney 3 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	131
4.12	Deney 3 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	131
4.13	Deney 3 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	132
4.14	Deney 3 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	132

4.15	Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	133
4.16	Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	134
4.17	Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	135
4.18	Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	137
4.19	Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	137
4.20	Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	139
4.21	Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	140
4.22	Deney 3 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	140
4.23	Deney 3 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	142
4.24	Deney 3 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Çift yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	143
4.25	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesi SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	144
4.26	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesi SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	145

4.27	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesi SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	145
4.28	Deney 1 Gruplarının Deney Sonrası SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	146
4.29	Deney 1 Gruplarının Deney Sonrası SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	147
4.30	Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	147
4.31	Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	149
4.32	Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Grupların Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	150
4.33	Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	150
4.34	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Grupların Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	151
4.35	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	151
4.36	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	152
4.37	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	153
4.38	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	153

4.39	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	154
4.40	Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	154
4.41	Deney 1 Grupların Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	156
4.42	Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Grupların Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	157
4.43	Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	158
4.44	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	160
4.45	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	160
4.46	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	161
4.47	Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1.1	Etkin Öğrenmenin Yapısı	17
1.2	Olumlu Bağımlılığın Gelişim Aşamaları	23
1.3	T-kart Örneği	49



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde başarı, benlik kavramı ve tutumları üzerinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin etkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlamalara, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim sisteminin genel amacı öğrencileri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Öğrencilerin bu amaçlara en etkili bir biçimde ulaşabilmeleri için eğitim programları hazırlanmaktadır. Ertürk (1979) eğitim programını “yetişek” olarak tanımlamakta ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzenleme” olarak belirtmektedir. Varış (1988) eğitim programının operasyonel bir tanım olduğunu, alanda çalışanların “teoriyi daima, uygulamadaki etkinlikler açısından ele almaları” gerektiğini belirterek eğitim programını “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi eğitim programı öğrenenleri belli amaçlara ulaştırabilecek planlanmış öğrenme yaşantılarını içermektedir.

Tyler program planlamada 1. okul hangi eğitimsel amaçları gerçekleştirmeye çalışmalıdır?, 2. hangi eğitim yaşantıları ile bu amaçlara ulaşılabilir?, 3. eğitim yaşantıları nasıl etkili bir şekilde düzenlenmelidir?, 4. amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir? şeklinde dört temel sorunun gözönünde tutulmasını belirtmektedir. Bu sorulardan da anlaşılacağı üzere Tyler programın hedefler, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirme olarak dört temel ögesi olduğunu belirtmektedir (Saylan, 1995). Ertürk (1979) program elamanlarını hedefler, öğrenme yaşantıları, değerlendirme, Demirel (1999) ise hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme olarak belirtmektedirler.

Hedef, öğrenene kazandırılacak istendik davranışları, içerik; hedeflere uygun konuların tümünü, öğrenme-öğretme süreci hedeflere ulaşmak için uygulanan yöntem, teknik ve stratejileri, ölçme-değerlendirme ise istendik davranışların ne kadarının

kazanılıp kazanılmadığını ve yapılan eğitimin kalite kontrolünü ifade etmektedir. Bu öğelerin birinde yapılan değişiklik bir sistem bütünü içinde tüm programı etkiler (Demirel 1999). Bu görüş ile Saylan'ın (1995) aktardığına göre Tyler ve Ertürk'ün (1979) öğrenme yaşantılarının programın temel elamanı olarak görmelerinden de hareket ederek programın öğrenme-öğretme sürecinin boyutlarından olan yöntem-teknik ve strateji ele alınarak, bu araştırmada sözkonusu boyutun yöntem ögesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bu bölümde Sosyal Bilgilerin ilköğretimdeki yeri, Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunları, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, işbirlikli öğrenme, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, benlik kavramı ve tutum konularına ilgili başlık ve alt başlıklar altında yer verilmiştir.

Sosyal Bilgilerin İlköğretimdeki Yeri

İlköğretim programının bütün amacı öğrencileri iyi bir dünya ve ülke vatandaşı haline getirmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ilköğretim okullarında öğrencilere toplum içindeki rollerini benimsetmek, toplumsal yaşama uyum sağlamak ve onlarla uyumlu bir biçimde yaşamak için gerekli olan bilgiler ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. İşte bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erden, 1996; Sönmez, 1996).

ε

Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

İlk kez Sosyal Bilgiler adı altında bir dersin ilk ve orta okullarda okutulmasını Condercet savunmuştur (Sönmez,1996). Sosyal Bilgiler dersinin eğitim kurumlarına girmesi ise ABD'de 20. yüzyılın başlarında toplumsal hayatın karmaşıklaşması sonucunda olmuştur. "Sosyal Bilgiler" terimi resmen 1916 yılında ABD'de Milli Eğitim Derneği'nin Orta Dereceli Okulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir (Moffatt, 1957).

Sosyal Bilgiler terimi, resmi olarak önerildiği 1916 yılından bu yana önemli değişikliklerden geçmiştir. Sosyal Bilgilerin programlara girmesi, ilerlemecilik akımı çerçevesinde geliştirilen "demokratik toplum için vatandaş yetiştirme" görüşü sayesinde gerçekleşmiştir. Tarih boyunca eğitimciler Sosyal Bilgiler eğitiminin doğasını ve

konusunu tanımlamaya çalışmışlardır. 1940'lı ve 1950'li yıllarda Sosyal Bilgiler programları Tarih ve Coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır. 1970'lerde ise ilericilerden gelen eleştiriler sonucu Sosyal bilgiler dersinde Tarih, Coğrafya bilgilerinin ağırlığı azalmış, bunun yerine Sosyoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi ve Sosyal Psikolojiye ağırlık verilmiştir (Carter ve Steinbrink, 1992; Erden, 1996; Karnes ve Collins, 1997).

Bizim eğitim tarihimizde ise İslamiyet öncesinde gençlerin toplumsallaştırılmasında töre önemli bir rol oynamış, İslamiyet sonrasında ise İslam dininin etkisi görülmüştür. Selçuklular döneminde medreselerde Tarih ve Coğrafya derslerine yer verilmiştir. Osmanlılarda ise Osmanlı Tarihi ve Osmanlı Coğrafyası derslerine yer verildiği görülmektedir (Akyüz, 1993).

Cumhuriyet döneminde ise 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1993 ve 1998 yıllarında Sosyal Bilgiler programlarında düzenlemeler yapılmıştır. 1926'da Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerine 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 programında bu dersler "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. 1968 programında ise ABD'deki yeni Sosyal Bilgiler hareketinden etkilenerek dersin adı Sosyal Bilgiler olarak değiştirilmiştir (Sönmez, 1996).

Sosyal Bilgiler dersinin tarihçesi eski olmasına rağmen Sosyal Bilgiler kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlar dersin içeriğini, hedeflerini ve eğitim durumlarını etkilemektedir. Bu nedenle literatürde rastlanan Sosyal Bilgiler tanımlarının verilmesi yararlı olacaktır.

Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal Bilgiler terimini ilk kez kullanan bir Amerikan Eğitim Komitesine (The Committee of Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association) göre Sosyal Bilgiler, "konusunu doğrudan doğruya insan topluluklarının örgütlenmesine, gelişimine ait ve bu sosyal grupların bireyi olması dolayısıyla insan hakkındaki tüm bilgiler" olarak tanımlanmıştır (Moffatt, 1957).

Erden (1996) ise Sosyal Bilgileri "ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak

öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlamıştır.

Sönmez (1996) Sosyal Bilgileri, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır. İnsanın kendi yaşamını düzenlemek ve daha mutlu, kolay ve rahat yaşamasını sağlamak için kullandığı toplumsal olgular toplumsal gerçek kavramının kapsamı içinde düşünülmüştür. Sönmez (1996) Sosyal Bilgileri disiplinlerarası bir disiplin olarak ele almıştır.

Erden (1996) ve Sönmez (1996)’in tanımlarında da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersi içinde sosyal bilimlerden seçilmiş bilgilerin yer aldığı görülmektedir.

Bu nedenle çoğu kez aynı anlamda kullanılan “Sosyal Bilimler” ve “Sosyal Bilgiler” ilişkisine değinilmesi Sosyal bilgiler tanımını netleştirmek açısından yararlı olacaktır.

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki karmaşık ilişkiler yıllar boyunca eğitimcilerin olduğu kadar halkın da kafasını karıştırmıştır. Örneğin ABD’de Tarih, Sosyal Bilgiler programının merkezi olarak kaldığı ve birçok eğitimcinin Ekonomi ve Coğrafyanın da aynı öneme sahip olduğu konusunda fikirbirliğinde oldukları halde, Psikoloji, Sosyoloji ve Antropolojinin rolleri ve bu disiplinlerin program içindeki yerleri okullar arasında bile farklılıklar göstermiştir (Carter ve Steinbrink, 1992).

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler kavramları arasındaki en belirgin fark, Sosyal Bilimlerin insanın insanla ve çevresiyle etkileşimini bilimsel olarak incelenmesi, Sosyal Bilgilerin ise insanın toplum olarak yaşayışını, davranışını, temel gereksinimlerini, bunların karşılanma biçimlerini ve ilgili kurumları ele almasıdır (Çilenti ve Özer, 1988).

Gardner, Demirtaş ve Doğanay (1997) Sosyal Bilgileri öğrencilerin topluma, yaşadığı çevreye, ailesine ve tüm insanlığa karşı sorumlu bir insan olarak yetiştirme amacına taşıyan disiplinler olarak, Sosyal Bilimleri ise toplumların bilimsel bir tutumla incelendiği disiplinler olarak tanımlamışlardır.

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerden seçilerek ilköğretime uygun biçime getirilmiş konuları kapsamaktadır. İlköğretimde öğrencinin düzeyine göre bu konular basitleştirilmiştir. Bir başka ifadeyle Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi vb) alanında yapılmış çalışmalardan elde edilen bilgiler içinden öğrencilere öğretilmek üzere seçilen öğretim içeriği ile etkinliklerden oluşan ders grubunun adıdır (Çilenti ve Özer, 1988; Karagözoğlu, 1987).

Bu ders grubu ilköğretim okullarının 1., 2. ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi olarak 4. ve 5. sınıflarında Sosyal Bilgiler olarak okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi Hayat Bilgisi konularının toplumsal yaşama yani insanların yaşayış biçimlerine ilişkin yönlerinde yoğunlaşması olarak ele alınmaktadır .

Sosyal Bilgiler dersinin amaçları incelendiği zaman Sosyal Bilimlerle olan farkı ve ilköğretimdeki önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları

Yakın geçmişe kadar Sosyal Bilgiler programlarının amacı öğrencileri geleceğin vatandaşları olarak yetiştirmek şeklinde düşünülmüştür. Bu amacın korunmasıyla birlikte programların temel amacı 1990'lı yıllarda öğrencileri tarih, coğrafya, ekonomi, politika alanlarında bilgilendirerek birer "dünya vatandaşı" olarak yetiştirmek şeklinde değişmiştir. Bu genel amaca dayalı olarak Sosyal Bilgiler programı ile öğrenciye kazandırılmak istenen amaçlara aşağıda yer verilmektedir.

1. Temel Yurttaşlık Hak ve Sorumluluklarının Kavratılması: Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı öğrencilerde devlete ve millete bağlılığı sağlamaktır. Sosyal Bilgiler öğretimi ile öğrencilerin sevgi, saygı ve anlayış duygularını geliştirerek, toplumun temel problemlerine çözüm yolları bulması, vatanına karşı hizmet etmeyi istemesi amaçlanmıştır.
2. İnsanlararası İlişkilerin Geliştirilmesi: Sosyal Bilgiler dersi ile insanların birbirleri ile iletişim kurmaları, birbirlerini daha iyi anlamaları, insanlarla ilişkilerinde uyumu sağlayacak beceri ve tutum geliştirmek amaçlanmıştır.

3. **Toplumsal Uyumu Sağlamak:** Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ilköğretim düzeyindeki öğrencilere topluma uyumlarını kolaylaştıracak yakın çevrelerini, dün (ülkenin, bölgenin, ilinin vb. tarihi geçmişi), bugün (ülkenin, bölgenin, ilinin vb. yeryüzü şekilleri, iklimi, geçim kaynakları vb.) ve gelecek açısından tanıtılması amaçlanmıştır.
4. **Dünya Üzerinde Yaşayan Diğer İnsanlar ve Ülkeler Hakkında Bilgi ve Bakış Açısı Kazandırmak:** Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal uyumu sağlamak için ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki yaşama biçimlerini incelemek durumundadır. Bir toplumun kültürü kadar, insanlığın ortak malı durumuna gelen diğer toplumların kültür öğeleri de önemle incelenmek zorundadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi ile zengin bilgi kaynağı sağlayarak, dünya üzerinde yaşayan insanlar ve bu gezegenin insana getirdikleri, dünya üzerindeki yerimiz, diğer toplumların eğitimleri hakkında fikir vererek bakış açılarını geliştirmek amaçlanmıştır.
5. **Çocuğun Düşünme Yeteneğini Geliştirmek:** Çocuğun toplumun ve çevresinin problemlerinden farkında olmasını sağlamak ve ona eleştirel, yapıcı, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır.
6. **Sosyal Bilgiler İle ilgili Temel Kavramların Gelişimi:** Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki içerikle ilgili öğrencilere birtakım anahtar kavramlar ve düşünceler kazandırma, düşünceler arasında bağlantı kurma, genellemeler yapabilme özellikleri kazandırmak amaçlanmıştır (Çilenti ve Özer, 1988; Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997).

Yukarıda yer alan amaçlar incelendiği zaman ilköğretim programındaki Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere önemli özellikler kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak bu hedeflerin gerçekleşmesi için Sosyal Bilgiler programının nasıl uygulandığını bilmek önemlidir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler programının uygulanışına ilişkin açıklamalar ilköğretim programı ile tüm öğretmenlere yazılı olarak verilmiştir. Sosyal Bilgiler programının (1998) uygulanmasına ilişkin açıklamalardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler Programının Uygulanışı

Konuların işlenişinde, yalnız ders kitapları ile yetinilmez, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan da yararlanır. Böylece, öğrencinin araştırma yapması ve bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanır (Madde, 29).

Konuların işlenişinde, yalnız anlatım ve soru-cevap teknikleri ile yetinilmeyip konuların özelliğine göre münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi etkin kılan, onu araştırmaya ve incelemeye sevk eden tekniklere de başvurulur (Madde, 30).

Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması yöntemi uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, yardımlaşma, iş birliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme becerileri geliştirilir (Madde, 32).

Açıklamalar incelendiği zaman, öğrencileri etkin kılan öğretim yöntemlerinin uygulanmasının önerildiği görülmektedir. Programda bu açıklamalar yer almasına rağmen, Sosyal Bilgiler öğretiminde amaçlar ve programdan, ders kitaplarından ve özellikle uygulanan yöntemlerden kaynaklanan sorunların olduğu görülmektedir. Aşağıda bu sorunlara değinilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları

Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunları temel olarak üç ana başlıkta toplanabilir. 1. Amaçlar ve Programdan kaynaklanan sorunlar, 2. Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar, 3. Kullanılan yöntemlerden kaynaklanan sorunlar. Aşağıda bu sorunlar ana hatları ile açıklanmaktadır.

1. Amaçlar ve Programdan Kaynaklanan Sorunlar

02. 04. 1998 karar tarihi ile kabul edilen ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programında belirtilen amaçlardan bazıları aşağıda verilmektedir;

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş, olarak yetişirler.

2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk Milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

3. Toplumunu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerini tanır, tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

4. Türk inkılabının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini. Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılabının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakar birer Türk evladı olarak yetişirler.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar, grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunları uygulayabilir hale gelirler.

2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

3. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

4. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.

Genel olarak incelendiği zaman Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının öğrenciye kazandırmak istedikleri öz olarak toplum kurallarına uygun, demokratik, saygılı, karar verme yeteneğine sahip, iyi vatandaşlar yetiştirmektir

Ancak Sosyal Bilgiler Programında yer alan amaçlar incelendiği zaman program geliştirme ilkelerine uygun olarak düzenlenmediği görülmektedir. Şöyle ki maddelerde birden fazla amaç ifadesi yer almıştır. Örneğin 4. madde de öğrenci her Türk İnkılaplarının anlamını, hem ayrı ayrı yönlerden önemini anlayarak, bu değerlere bağlı kalmaya, korumaya hazır olması ve fedakar bir Türk evladı olarak yetişmesi istenmektedir. Bu madde bir amacı değil 6 amacı içermektedir. Ayrıca amaçlar açık olarak yazılmamış, genel ifadeler kullanılmıştır.

Buna ek olarak amaçlar ilköğretim öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerinin üstünde ve soyut olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu amaçlara uygun olarak düzenlenmesi gereken programın içeriğinin amaçları gerçekleştirilmede uzak olduğu görülmektedir.

Amaçlar ve içerik uyumsuzluğu nedeni ile Sosyal Bilgiler dersi soyut ve öğrenci için sıkıcı bir hale dönüşmektedir. Ülkemizde uygulanan Sosyal Bilgiler programının 4. ve 5. Sınıf programında yer alan üniteler incelendiği zaman bu durum daha iyi anlaşılmaktadır.

Aşağıda Çizelge 1. 1’de bu üniteler ve ünitelerin amaç sayıları, öngörülen ders saati ve oranları verilmektedir.

Çizelge 1. 1 4. ve 5. Sınıf Ünitelerinin Amaç Sayıları, Öngörülen Ders Saati ve Oranları

4. Sınıf Üniteleri	Amaç Sayısı	Öngörülen ders saati	Oran
1. Aile, Okul ve Toplum Hayatı	32	27	25
2. Yakın Çevremiz	16	15	14
3. İlimizi ve Bölgemizi Tanıyalım	32	39	36
4. Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu	16	27	25
5. Sınıf Üniteleri			
1. Vatan ve Millet	7	12	11
2. Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?	12	39	36
3. Güzel Yurdumuz Türkiye	31	36	33
4. İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler	12	21	20

Çizelge 1. 1 incelendiğinde program içerisinde yer alan ünitelerde tarih ünitelerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. 4. sınıfta oran olarak %25 (4. ünite) iken 5. Sınıfta bu oran %67’dir (1., 2. ve 4. ünite). Bu da ülkemizde daha çok tarih ağırlıklı bir Sosyal Bilgiler programının uygulandığını bize göstermektedir. Dolayısıyla iyi vatandaşlar yetiştirme amacı daha çok öğrencilere tarihin kronolojisinin aktarıldığı soyut bilgiler olarak kalmaktan öteye gidememiştir. Özellikle Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Sosyal Bilgiler programındaki tarih konularının ağırlığı daha çok kendini göstermektedir.

2. Ders Kitapları

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yukarıda da belirtildiği gibi tarih konularına oldukça geniş bir şekilde yer verilmektedir. Bu sorunun yanı sıra Türkiye’de tarihin başlangıcından beri neler yaşanmışsa bunların ders kitaplarında yer aldığı ve kitaplarda kronolojinin izlenmekte olduğu görülmektedir. Bütün bunlarda öğrencileri ezbere yöneltmektedir. Öğrencinin zevk alarak olayları kendi hayal ve algılama dünyasında istediği yere oturtması bu nedenlerle mümkün olamamaktadır.

İlkokul kitaplarında yer alan tarih konuları genellikle daha ileri düzeydeki okullar için yazılmış kitaplardan özetlendiği için öğrencilerin olayların nedenleri ve sonuçları,

ilişkileri değil yalnızca kronolojiyi ezberlemeleri sağlanabilmektedir. Özellikle öğrenciler olayların bir süreç içinde değil bir anlık olduğu sanısına kapılabilirler. Örneğin bütün ilkokul öğrencilerinin Fatih'in İstanbul'u aldığı 29 Mayıs 1453 Salı günü Ortaçağın kapandığına Yeniçağın başladığına inanmaları gibi (Sakaoğlu, 1998).

Kitaplarda yer alan uydurma ve karalama tarih bilgileri de sorunun bir başla yönüdür. Ayrıca tüm ülkemizde aynı ders kitaplarının okutulması bir başka deyişle kitapların bölgesel olarak değil genel olarak hazırlanması nedeni ile örneğin öğrenciler 1071 (Alpaslan'ın Malazgirt Savaşı ile Anadolu'ya girmesi) yılından öncesini işittiklerinde tepki göstermektedirler. Türklerden önce örneğin Ege Bölgesi'nin İzmir İli'ne bağlı ilçelerinden Efes'te Yunanlıların yaşadığını bilmemektedirler. Bu da hem ders kitaplarında yer alan uydurma ve eksik tarih bilgileri hem de ülke geneline yönelik olarak ders kitaplarının hazırlanması nedeni ile öğrencilerin kendi bölgelerinden, çevre tarihlerinden ve coğrafyalarından kopuk yetişmelerine neden olmaktadır (Ertürk, 1998).

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yalnızca Tarih konularının değil diğer bilgilerin de ansiklopedik bir tarzda verildiği görülmektedir. Güncel hayatla bağlantılar kurulmamıştır. Dağların yüksekliklerinin ya da akarsuların uzunluklarının verilmesi öğrencinin yaşadığı ülkeyi tanıyıp bunu güncel hayatında kullanmasına yetmeyecektir. Örneğin Sosyal Bilgiler programında "Yakın Çevremiz" adlı bir ünite olmasına rağmen hala ülkemizde insanlar kendilerine yakın çevreleri ile ilgili sorulan herhangi bir adresi bile bazen de kendi adreslerini bile bilememektedirler.

Kitapların bilgi eksikliklerinin ve yanlışlıklarının yanı sıra dil ve anlatımları çocuğun ilgisini çekmekten uzak ve anlaşılmazdır (Örneğin, inkılap, harp, vb. gibi Türkçe olamayan kelimeler) Kitaplarda yer alan resimler, haritalar, grafikler konulara uygun olarak, öğrencinin ilgisini çekecek, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir (Ertürk, 1998; Gedikler, 1998; Özkal ve Altay, 1997).

Yurt dışında ders kitaplarının yazımında örneğin ABD'de ülkenin en iyi üniversitelerinin ilgili bölümlerinden seçilmiş Profesörler ve bunlara eşlik eden araştırmacılar, grafik, resim, fotoğraf, harita uzmanlarının olduğu bir kadronun çalıştığı görülmektedir (Erpolat, 1998). Ülkemizde ise aynı özenin gösterilmediğini Sosyal

Bilgiler kitapları ile ilgili yapılan kitap incelemeleri göstermektedir (Gedikler, 1998; Özkal ve Altay,1997).

Ders kitaplarından kaynaklanan sorunların yanında kitaplarda yer alan bilgilerin öğrencilere nasıl aktarıldığı da önemlidir.

3. Yöntem

Shaughnessy ve Holddyna öğretmenin Sosyal Bilgiler derslerinde en çok kullandığı materyalin ders kitabı olup, yeni materyaller kullanmadığı, anlatım ve tekrara dayalı bir öğretim yaptıklarını belli bilgilerin kazanılmasına önem verdiklerini belirtmektedirler .Sosyal Bilgiler derslerinde çoğu öğrenci anlamadaki ve içeriği kavramadaki zorluklardan dolayı Sosyal Bilgiler konularını öğrenemeyebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerine (öğretmen konuşması ve öğrencilerin bireysel olarak sıralarında ödevlerine çalışmaları) ve objektif testlere güvenmektedirler. (Hendrix, 1998; Paykoç, 1998).

Ülkemizde de Sosyal Bilgiler dersinde daha çok düz anlatım, yinleme ve ders kitaplarının etkin bir şekilde kullanımı yapılmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1996). Ayrıca Kılıç'ın (1996) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin %38'inin geleneksel yöntemleri kullandıkları saptanmıştır.

Oysaki Karnes ve Collins (1997), Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan konular gözönüne alındığında, birçok gencin yetersiz bir bilgi birikimiyle okullardan ayrıldığını belirtmektedir. Bu konuda yapılan çok sayıda araştırma, mezun olan birçok öğrencinin ABD'de iç savaşın hangi yüzyılda olduğunu bilmediğini, ya da İspanya, Fransa ve Japonya gibi ülkelerin bile yerlerini bulamadığını ve birçoğunun da kendi şehirlerinin, eyaletlerinin, ülkelerinin önemli politikacılarının kimler olduğunu bilmediğini göstermektedir.

Geleneksel öğrenme yöntemleri öğrenciyi edilgen alıcı durumuna getirmektedir. Bu yöntemlerde öğretmen merkezde yer almakta ve etkinlikler daha çok sözel etkileşime dayanmaktadır. Bu durum da Sosyal Bilgiler dersindeki bilgilerin unutulmasına ve ulaşılmak istenen amaçlara ulaşılamamasına neden olmaktadır

Ülkemizde de özellikle 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 ulaşamamaktadır (Beyazitoğlu, 1991).

Baykul, Fidan ve Ülküer (1991) yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin yaklaşık olarak üçte ikisinin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında hazırlanan sorulardan yarısından azını doğru olarak yanıtlayabildiklerini ortaya koymuşlardır.

Baykul, Fidan ve Ülküer'in (1991) ulaştığı sonucu Beyazitoğlu'nun (1991) yaptığı araştırma da desteklemektedir. Beyazitoğlu'nun (1991) yaptığı araştırmada da ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında kazandırılmak istenen kavramların sadece %55'lik kısmının kazandırılabilirdiği ve kazandırılan kavramlarında kalıcı olmadığı saptanmıştır.

Ayrıca Bilici'nin (1995) yaptığı çalışmada Anadolu Lisesi sınavlarına giren çocukların Sosyal Bilgiler dersinde okudukları konuları sınavdan sonra bir ay içinde unuttukları belirlenmiştir.

Bu sorunların çözümü için öğrenme-öğretme sürecinin önemli öğelerinden biri olan yöntemlerin zenginleştirilmesi, geleneksel öğretim yöntemleri ile yetinilmeyip Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan çağdaş yöntemlerin izlenmesi önemlidir. Ayrıca ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminden en üst düzeyde yararlanabilmek için etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi gereklidir. Etkili bir öğretim için de doğru ve yerinde seçilmiş öğretim yöntemleri ve teknikleri gereklidir. Bu nedenle bundan sonra Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak yöntemlere ve tekniklere yer verilecektir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntemler ve Teknikler

Bu bölümde ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden bazıları seçilerek açıklanmaya çalışılmaktadır. Anlatım, tartışma, soru-yanıt, problem çözme, dramatizasyon, rol oynama, benzetim ve oyunlar Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri arasında sayılabilir.

Anlatım: Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilerine sunmasıdır. Anlatım yönteminde öğretmen etkin bir şekilde konuyu açıklarken öğrencilerde pasif bir biçimde yerlerinde oturarak öğretmenin açıkladıklarını dinlerler ya da notlar alırlar. Bu yöntem en eski öğretim yöntemidir (Açıkgöz, 1996; Erden, 1996, Küçükahmet, 1999). Bu yöntemin en eski öğretim yöntemi olmasına rağmen günümüzde daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından çok sık kullanılmaktadır. Bu da disiplin sorunlarına, bilgilerin kalıcı olmamasına, öğretimin sıkıcı hale dönüşmesine, öğrencilerin güdüsüzlüğüne yol açabilmektedir. Çünkü 11-12 yaşındaki bir ilköğretim 4., 5. sınıf öğrencisinin öğrenme sürecinde pasif halde öğretmenini 40 dakikalık bir süre içinde yalnızca dinlemesi ve not alması mümkün olmamaktadır.

Tartışma: Tartışma bir konu üzerinde iki ya da daha fazla kişinin belli bir konuda düşüncelerini sergileme yoluyla fikir alışverişinde bulunmalarıdır. Tartışma yöntemi dinleme, sorgulama, fikir alış-verişi ve bir konuyu değerlendirme gibi etkinlikleri içerir. Tartışma yöntemi daha çok konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışması yaparken kullanılır (Demirel, 1999, Özdemir, 1998). Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin tüm sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin tartışmaya katılmalarını sağlaması gerekir. Ancak tüm sınıfta yer alan öğrencilerin birlikte tartışmaya katılmaları ders süresinin kısıtlı olması, öğrencinin bireysel özellikleri, (benlik kavramı, tutumu vb.) öğrencilerin tartışma sırasında uymaları gereken sosyal becerileri (karşısındakini dinleme, söz alma vd.) kazanmamış olmalarından kaynaklanan nedenlerle mümkün olmamaktadır. Bu nedenle her ne kadar öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlıyorsa da bu tüm sınıf için genellenemez. Tartışma yönteminde de hiç konuşmadan ve derse ilgilenmeden zaman geçirecek öğrenciler olabilecektir.

Soru-yanıt: Bu yöntemde öğretmen öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlarla ilgili hazırladığı soruları yöneltir ve öğrenciler bu soruları yanıtlar. Bu teknik çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırma bakımından önemlidir (Demirel, 1999; Erden, 1996; Küçükahmet, 1999). Ancak soru-yanıt tekniğinde öğrencilere sorulacak soruların dikkatli bir biçimde hazırlanması gereklidir. Soruların öğrencilerin düşüncelerini sağlamaları için bilişsel düzeyinin yüksek olması gereklidir. Soru-yanıt tekniği de en eski öğretim tekniklerinden biridir. Bu tekniğin uygulanmasında yalnızca soruların düzeyine değil soruları yanıtlamada öğrencilere söz hakkı vermeye de dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu teknikte de öğretmenin hep sınıfın başarılı öğrencilerine söz hakkı vermesi, öğrencilerin öğretmenden ya da arkadaşlarından çekinmeleri, alay edilme kaygısı gibi nedenlerle öğrenme-öğretme sürecine tüm sınıfın etkin bir şekilde katılmamaktadır. Yani bu teknikte de tıpkı anlatma ve tartışma yönteminde olduğu gibi hiç söz hakkı almadan tüm dersi geçirecek öğrenciler olabilecektir.

Problem Çözme: Bu yöntem öğrencilerin problemin farkına varması, bu problemi tanımlaması, bu problemin çözümlenmek için çeşitli çözüm önerileri saptaması, çözüm önerilerinden hangisinin uygulanabileceğini belirlemek için bunlarla ilgili bilgiler toplaması, elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi, hazırlanan çözüm önerileri ile elde edilen bilgilerin karşılaştırılmasını ve eğer elde edilen kanıtlar çözüm önerilerini doğruluyorsa genellemeye ulaşılması aşamaları takip etmektedir (Açıkgöz, 1996; Erden, 1996; Küçükahmet, 1999). Problem çözme yöntemi öğrencileri araştırma yapmalarını, sorumluluk kazandırmalarını ve bilgilerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlayacaktır. Problem çözme yöntemi bireysel olarak ya da grup olarak uygulanabilir. Ancak diğer öğretim yöntemlerinde olduğu gibi bu yöntemde de uygulanırken öğretmenlerin dikkatli olmaları gerekmektedir. Çünkü bireysel ve grup çalışmalarında öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun yapılandırılmamasından, öğrencilerin bilgi, beceri eksikliklerinden, zaman yetersizliğinden kaynaklanabilecek nedenlere etkili bir şekilde uygulanmayabilir. Öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, kaynak ve materyalleri bulmada yardımcı olması, problemin çözümü için öğrencileri gerekli olan kavram ve ilkeleri anımsatması gerekmektedir.

Dramatizasyon: Dramatizasyonda gerçek yaşamda olabilecek olaylar doğaçlama olarak sergilenir. Sosyal Bilgiler dersi için geçmişte olmuş olayla ya da olası olaylar dramatizasyonun konusu olabilir. Drama etkinlikleri öğrencilerin olayı daha iyi kavramalarını içinde yaşama güdülenmeleri, mantık yürütmeleri, yaratıcı olmaları sorun çözmeyi öğrenmeleri açısından son derece yararlıdır (Welton ve Mallan, 1989).

Rol Oynama: Öğrencilerin kendilerine verilen bir rolü kendi yorumlarına dayalı olarak oynamaları esasına dayalı bir tekniktir. Rol oynamada amaç öğrencilerin sorun olan bir durumu yaşamalarına ve çözümlenmelerine fırsatlar yaratmaktır (Erden, 1996; Welton ve Mallan, 1989). Shaftel ve Shaftel'e göre rol oynama etkinliğinin basamakları 1. grubun ısındırılması (sorunla tanıştırma), 2. katılımcıların (oyuncuların) seçilmesi, 3. sınıfın geri kalanının gözlemci olarak katılıma hazırlanmaları, 4. sahnenin hazırlanması, 5. rol oynama, 6. Oynanan bölümün tartışılması, 7. Oyunun sürdürülmesi (aynı rollerin gözden geçirilerek yeniden oynanması, önerilen ileriki aşamalar, alternatif seçeneklerin keşfedilmesi), 8. Tartışmanın sürdürülmesi, 9. Deneyimlerin paylaşılması (oyunda sergilenen bireylerin gerçek yaşantıları ile ilişkilendirilmesi, genellemeler yapılması (Welton ve Mallan, 1989). Rol oynama öğrencilere dersi zevkli hale getirip konuşma ve dinleme becerileri geliştirmektedir. Ancak sınıftan yalnızca birkaç öğrencinin (yetenekli öğrencilerin) etkin olması sağlayacağı için etkinliğe katılmayanlar onlar kadar yararlanamayacaklardır. Ayrıca öğrencilerin rollerini gereğini anlatamaması durumunda hem sınıfın atmosferi olumsuz etkilenir hem de yöntem amaçların gerçekleştirilememesine yol açar.

Benzetim: Benzetimler bileşimleri gerçek dünyadan alınarak yeniden oluşturulan (benzetilen) öğretimsel tekniklerdir. Benzetimler algılanması zor olayları basitleştirerek öğrencilerin olan biteni tüm çıplaklığı ile görmelerini sağlar. Gerçek yaşamda oynadığımızın her biri bir yönüyle birer benzetimdir (Welton ve Mallan, 1989). Benzetim tekniğinde öğrencilerin kendini gerçek durumlarda hissetmesi için gerçeğe uygun bir model yaratılır. Sosyal Bilgiler öğretiminde benzetim tekniği kullanılırken dramatizasyondan yararlanır (Erden, 1996). Benzetim tekniği ilgi çekici bir tekniktir. Ancak bu tekniğin uygulanmasında her zaman gerçek durumun aynısını yaratmak zor olabilir. Ayrıca yapay olarak hazırlandığı için basite indirgenmiştir. Karmaşık olarak

hazırlanan modeller öğrencilerin akıllarını karıştırabilir, basit modeller de canlarını sıkabilir (Küçükahmet, 1999).

Oyunlar: Çocuğun yaşamında oyun önemli bir yer tutmaktadır. İlköğretim 1. kademedeki öğrencilerde henüz çocuktur. Bu nedenle oyunlara derslerde öğretimsel amaçlara hizmet etmesi koşuluyla yer verilmektedir. Oyunun eğitimde kullanılmasının tarihi oldukça eskidir. Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenler yaratıcılıklarını kullanarak çeşitle oyunlar hazırlayabilirler (Açıkgöz, 1996, Erden, 1996). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak oyunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

1. Tahta Oyunları: Sosyal Bilgilerdeki pek çok konu, özellikle sonunda bir ürün üretilmesi gereken konular örneğin süt, ekmek, çelik vb. üretimi tahta oyunları formatına son derece uygundur. Örneğin; süt üretiminin değişik basamakları bir tahta üzerine çizilebilir (Çiftlikte süt üretimi, sütün mandıraya taşınması, mandırada işlenmesi vs.). Oyunda öğrenciler zar atarak ellerindeki pulları çizilen yollarda kare kare ilerletirler. Son kareye varan oyunu kazanır. Basamaklar arasına yer yer doğrudan süt üretimi içerisinde yer almayan ama gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri türden sorular serpiştirilebilir. Örneğin bir kareye; “Çiftlikte elektrikler kesildi ve şimdi inekleri elle sağmak zorundasınız; bir el bekleyin” yazılabilir. Görüldüğü gibi öğrenciler basit ve zevkli bir oyun oynarlar ancak aynı zamanda asıl öğretilmek istenen süt üretiminin aşamalarını da kavramış olurlar (Welton ve Mallan, 1989). Bu oyun bölgelerin özellikleri anlatırken, eski uygarlıkları anlatırken, okul ve aile ile ilgili konular gibi Sosyal Bilgiler konularında da kolaylıkla uygulanabilir.

2. Kağıt oyunları: Kağıtlarla oynanan oyunlarda zevkli ve etkili birer öğretim aracı olabilir (Welton ve Mallan, 1989). Örneğin öğrencilere illerle plakalarını eşleştirebilecekleri ya da savaşlarla tarihlerini eşleştirebilecekleri bir kağıt oyunu oynatılabilir. Böylelikle öğrenciler hem oyun oynarlar hem de programda yer alan bir konuyu işlemiş olurlar. Ayrıca kağıtlarla “Siz olsaydınız ne yapardınız?”, “Kavram Kontrolü”, “Önem Sırasına Dizme” gibi oyunlar Sosyal Bilgiler öğretiminde uygulanabilir (Erden, 1996).

Öğrenme öğretme sürecinde oyunlar öğrencilerin ilgisini çekmek, onları güdülemek, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri eğlenceli bir biçimde tekrarlamalarını sağlamaktadır.

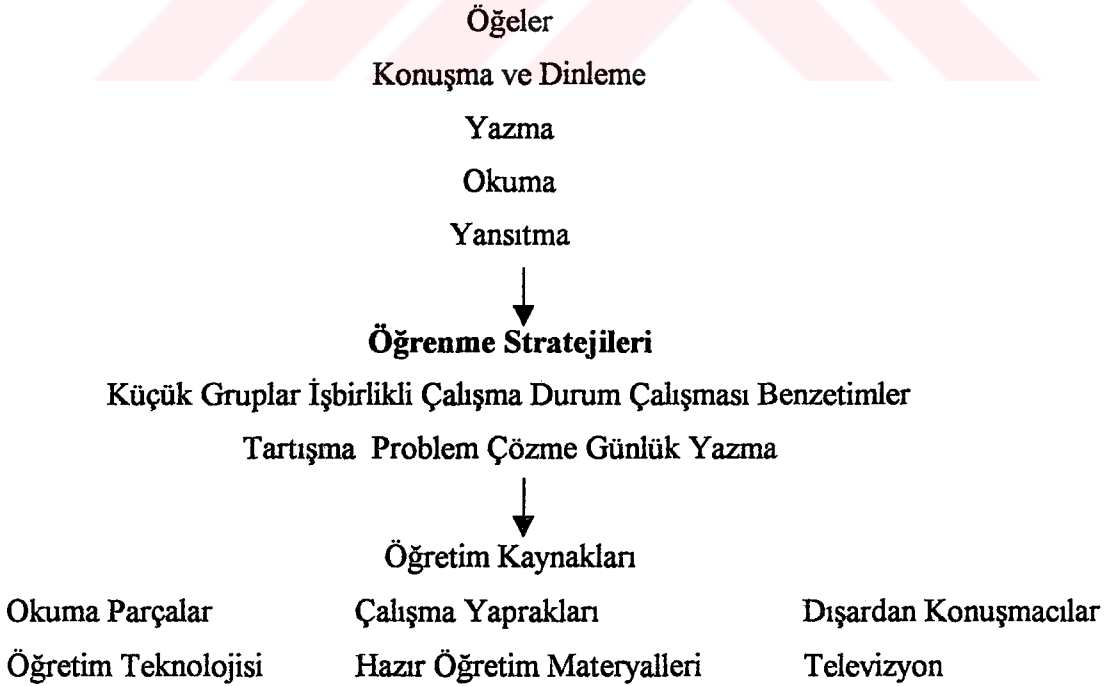
Ancak oyunların eğitici bir amacının olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca oyunlarda belli bir hedefe ulaşmak için öğrenciler ya bireysel olarak ya da grup olarak yarışır. Bu da sınıfta kazananların ya da kaybedenlerin olacağı öğrenme ortamları yaratır. Öğrencilerin kaybetmeyi çok yaşamaması, hep aynı kişinin ya da grubun kazanması onların ilgisizliğine ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bu nedenle diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi dikkatli bir biçimde kullanılmalıdır.

Buraya kadar açıklanan öğretim yöntem ve tekniklerinde genellikle öğretmenin öğrenciye göre daha etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Oysaki öğrenme sürecinde öğrencinin görevi kendi öğrenmesinde sorumlu olma, kendi öğrenmesini gerçekleştirmek için anlam çıkarma, öğrenme sürecine etkin olarak katılma olarak değişmiştir. Bu görüş etkin öğrenme düşüncesi ile birlikte alanyazında yer almıştır. Bu nedenle etkin öğrenme konusuna değinilecektir.

Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme birbiri ile ilişkili üç faktörden oluşur. Şekil 1.1’de bu üç faktörün ilişkisi ve etkin öğrenmenin yapısı görülmektedir.

Şekil 1.1 Etkin Öğrenmenin Yapısı



Kaynak: Mayers ve Jones (1993)

Öğrenci etkin öğrenme sürecinde bilgiyi yapılandırmaktadır. Yeni zihinsel yapıları yaratmayla ilgili olarak dört temel öge belirlenmiştir. Bunlar konuşma ve dinleme, okuma, yazma ve yansıtmadır. Bu öğeler öğrencilerin yeni bilgiyi işitmede kullandığı bilişsel etkinlikleri içerir.

Konuşma ve Dinleme: İnsanlar duyduklarını, okuduklarını ya da yaşadıklarını açıklamak için konuşmaya ihtiyaç duyar. Konuşma düşüncenin açıklamasıdır. Gerçekte biz ne düşündüğümüzü onu söylemeye çalışıncaya kadar bilmeyiz. Bu nedenle konuşma diğerleriyle birlikte öğrenmenin tümleşmiş bir parçasıdır (Mayers ve Jones, 1993).

Açıkgöz (1997a) Vygotsky'dan aktardığına göre bilişsel süreçler için gerekli konuşmalar öğrencinin diğer öğrenciler ya da yetişkinlerle etkileşimi ile başlamaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen daha çok konuşmaktadır. Bu da öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin farkına varmalarını ve hatalarını fark etmelerini engellemektedir. Öğrencilerin gruplar oluşturarak çalışmalarını birbirleri ile bir konunun ana fikrini bulmalarını, bir problemi çözmek için tartışmalarını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenciler her şeyi kendi ifadeleri ile açıklayacaklar ve diğerlerinin söylediklerini dinleyerek okuduklarını daha iyi anlayacaklardır.

Çünkü Vygotsky ben merkezli konuşmanın sosyal etkileşim sırasında kendi davranışına yönelince ortaya çıkmakta ve problemlerin çözümüne katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Açıkgöz, 1997; Mayers ve Jones, 1993).

Yazma: Yazmada konuşma gibi düşünceleri açıklamaya yarar. Yazarken kendimizle okuyucuyla iletişim kurarız. Etkin öğrenmede yazmanın amacı öğrencilerin kavramlar ve olaylar hakkında kendi zihinsel yollarını kapsayacak şekilde kendi düşüncelerini keşfetmelerine yardım etmektir. (Mayers ve Jones, 1993).

Öğrencilerimizden zor bir kavramı konu hakkında daha az bilen arkadaşlarına açıklayan bir özet yazmalarını isteyebiliriz. Özellikle grup çalışmalarında yaptırılan akademik işlerde öğrencilerimizin etkili yazmaları sağlanabilir.

Okuma: Öğrencilerimize akademik konuları öğretmede temel kaynak olarak okumayı kullanırız. Anlamli okuma konusunda Adler'in yaptığı çalışmalarda öğrencileri kitaplarını işaretleme konusunda (altını çizme, anahtar kelimeleri daire içine alma) teşvik etmişlerdir. Böylece öğrencilerin eleştirel okuma yapmaları sağlanmıştır (Mayers ve Jones, 1993).

Yansıtma: Öğrencilerin yeni bilgilerle eskileri birleştirmek, zihinsel yapılanmayı sağlamak için yansıtma ihtiyacı vardır. Yansıtma öğrenmeyi destekleyen bir süreçtir (Mayers ve Jones, 1993).

Sınıfta öğrencilerin öğretilenler hakkında düşünmesi için zaman tanınmalıdır. Ancak öğretmenler genellikle içeriği tamamlama kaygısı ile öğrencilere zaman tanımazlar. Yansıtmayı sağlamak için öğrencilere öğrendikleri ve üzerinde çalıştıkları konu hakkında dil kuralları hakkında endişelenmeden konular, kavramlar ya da sınıftaki olayları kendileri için yazmaları istenebilir. Böylelikle öğretmenler öğrencilerin öğretileni nasıl öğrendikleri ve nasıl daha iyi öğrenebileceği hakkında görüş sahibi olur.

Etkin öğrenmenin yapıtaşlarını oluşturan konuşma ve dinleme, okuma, yazma, ve yansıtma öğelerinin hepsi işbirlikli öğrenme yönteminde yer almaktadır. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler bir akademik işi yapmak için farklı roller almaktadırlar. Okuyucu, kaydedici, özetleyici, gibi. Bu sayede etkili okumak ve etkili dinlemek, anladığını özetlemek, başkasına öğretmek için konuşmak, ortak kararlara varmak için tartışma yapmak, grup ürünü ortaya koymak için etkili yazmak ve öğrendikleri ile ilgili grup sürecini değerlendirerek yansıtma yapmak zorundadır.

Bu nedenle etkin öğrenme yaklaşımı içerisinde işbirlikli öğrenme bir yöntem olarak Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilir. İşbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımına ilişkin alanyazında yer alan teknikleri ve uygulama örnekleri daha sonra açıklanacaktır. Ancak bundan önce işbirlikli öğrenmenin ne olduğu ile ilgili açıklamalara değinilecektir.

İşbirlikli Öğrenme

Bir dönem sessiz bir sınıf öğrenen bir sınıf olarak kabul edilmiştir. Ancak günümüzde pek çok okulda sınıflardan seslerin duyulduğu yöntemler kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme

bunlardan birisidir. İşbirlikli öğrenme öğrencileri tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve sonuçta birbirlerine öğretmeye teşvik etmektedir. Ortaya çıkan birçok eğitim sorununa çözüm olarak öne sürülen işbirlikli öğrenme yöntemi, genellikle düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamakta ve yetenek gruplaşmasını, öğrenim güçlüklerinin giderilmesini ve değişik ırklardan, etnik, dinsel ve sınıfsal kökenden birlikte çalışma alışkanlığı kazanmasını, onların birbirlerinin varlığını benimsemesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme öğrencileri işbirliği yapmaya hazırlamaktadır (Davidson, 1990). Peki işbirlikli öğrenme nasıl ortaya çıkmıştır? İşbirlikli öğrenme nedir?

İşbirlikli öğrenmenin önceli ve atası sayılan Grup Dinamikleri kuramı 1940'larda Kurt Lewin tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra birçok öğrencisi onun ortaya attığı kuramın üzerinde çalışarak, onu değişik yönlerde geliştirmişlerdir. Lewin'in ilk kuşak öğrencileri arasında yer alan kuramcılar M. Deutsch, L. Festinger, R. Lippitt ve J. Kounin olarak sayılabilir. Bu ilk kuşak kuramcılar işbirlikli öğrenme süreci yaşayan gruplarla yarışmalı ortamlarda öğrenen grupların edimleri, psikolojileri vd. üzerinde değişik araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca değişik eğitimsel ortamlar üzerinde uygulamalar gerçekleştirerek kuramlarının işlerliğini saptamaya çalışmışlardır. İkinci kuşak arasında yer alan ve Deutsch'ın öğrencisi olan D. Johnson, Festinger'in öğrencisi olan E. Aronson, Lippitt'in öğrencisi olan R. Schmuck ve Kounin'in öğrencisi olan L. Sherman da Lewin'in ve hocalarının geliştirdikleri kuramlara önemli katkılarda bulunarak, günümüzde de tartışılıp araştırılan çağdaş öğrenme kuramlarını geliştirmişlerdir. İkinci kuşaktan özellikle Johnson İşbirlikli Çelişki ve Aronson Yapboz teknikleriyle tanınırlar. İkinci kuşak arasında sayılan R. Slavin, S. Sharan, J. Fantuzzo, S. Kagan ve E. Cohen de işbirlikli öğrenme kuramlarına önemli katkılar getirmişlerdir (Sherman, 1996).

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

Miller'in aktardığına göre (1989) Gentile işbirlikli öğrenmeyi bir amaca ulaşma sırasında öğrenciler arasındaki bir iç ilişki türü olarak tanımlar. İşbirlikli öğrenme

durumunda bir amaca ulaşmak karşılıklı etkileşimi gerektirir. Şöyle ki, bir öğrenci amacına ulaştığında, grupta olan diğer öğrenciler de ortaklaşa olarak amaçlarına ulaşırlar

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

Küçük gruplarla işbirlikli öğrenme etkinlikleri tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine seçenek oluştururlar (Davidson, 1990). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması işbirlikli öğrenmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle Çizelge 1.2'de İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılmaktadır.

Çizelge 1.2 Geleneksel Öğretim ve İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim	İşbirlikli Öğrenme
Öğretmen kontrolündedir.	Öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri kontrol ederler.
Güç ve sorumluluk öncelikle öğretmen merkezdedir.	Güç ve sorumluluk öncelikle öğrenci merkezdedir.
Öğretmen öğretici ve kararları vericidir.	Öğretmen açıklayıcı ve rehberdir.
Öğrenme deneyimi sıkça yarışmadır.	Öğrenme işbirlikli ya da bağımsızdır.
Öğretmen tarafından tanımlanan küçük iş serileri ayrı disiplin alanlarında düzenlenir.	Disiplinlerarası problemler, yaparak öğrenme.
Öğrenme sınıfın içinde yer alır.	Öğrenme sınıfın dışına da yayılır.
İçerik çok önemlidir.	En önemlisi bilgiye ulaşılan yol sürecidir.
Öğrenciler alıştırma ve tekrar yoluyla bilgiyi iyice öğrenirler.	Öğrenciler değerlendirirler, karar verirler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bilgiyi yapılandırma yoluyla iyice öğrenirler.
Konunun bir içerik içerisinde öğrenilmesi gerekli değildir.	Konu bir içerik içinde öğrenilmelidir.

Kaynak: Theroux (1999)

Çizelge 1. 2 incelendiğinde geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmenin öğrenme sürecinde öğretmenin etkin, işbirlikli öğrenme yönteminde ise öğrencilerin etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrenme sınıfları sınırlı iken işbirlikli öğrenme yöntemlerinde öğrenci bilgiyi yapılandırma, yaparak öğrenme, kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı öğrendiği için öğrenme sınıfı dışına da yayılmaktadır. Çünkü öğrenci işbirlikli öğrenme yönteminde nasıl öğreneceğini öğrenmiştir. Bunu yaşamının tüm alanlarında bilgiyi ezberlemesine gerek kalmadan uygulayabilecektir. Ayrıca işbirlikli öğrenmede öğrenciler işbirliği yaparak bilgiyi paylaşırlarken geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrenciler çoğunlukla bilgiyi birbirinden saklarlar ve birbirleri ile yarışır.

Öğrencilere bu destekleyici grup içinde akademik ve sosyal beceriler öğretilir ve öğrenciler bir diğeri öğrenmesini dikkate alır. Öğrencilerin yalnız öğrenmeleri kadar birlikte öğrenmeleri de önemlidir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler nasıl yardım edip nasıl yardım alacaklarını öğrenirler. Özellikle son on yıl içinde yürütülen araştırma bulguları öğrenciler arasında kişisel ilişki becerilerinin gelişmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımını desteklemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin yarışmalı ve bireysel öğrenmeye göre birçok öğrenme ürünü üzerinde daha olumlu etkilerinin bulunduğunu göstermiştir (Açıkgöz, 1992; Holm ve diğeri, 1987; Johnson ve Johnson, 1995).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan işbirlikli öğrenmenin bir grup çalışması olduğu görülmektedir. Ancak bir grup çalışmasına işbirlikli öğrenme diyebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Bu koşullar aşağıda belirtilmiştir.

İşbirlikli Öğrenmenin Temel Koşulları

Olumlu Bağımlılık

Johnsonlar ve Holubec olumlu bağımlılığı a) gruptaki üyelerle eğer onlar başarılı olamazlarsa sizde başarılı olamazsınız ya da eğer onlar başarılı olurlarsa sizde başarılı olursunuz düşüncesiyle bağımlıdır ya da b) onların çalışması sizin yararınıza ve

sizin çalışmanız da onların yararınadır şeklinde bir algı olarak tanımlamaktadırlar (Baloche, 1994).

Bu durum grupların tüm üyelerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarabilmeleri için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eşgüdüm içinde çalışmalarını gerektirir. İşbirlikli öğrenmenin en temel ögesi kişiler arası olumlu bağımlılıktır. Eğer öğrenme grupları oluşturulurken bu gruplar olumlu bağımlılıkla yapılandırılmazsa, o öğrenme durumu işbirlikli öğrenme değildir. Ya yarışmacı öğrenme ya da bireyselleştirilmiş öğrenmedir (Açıkgöz, 1992; Gömlüksiz, 1993; Johnson ve Johnson, 1992). Olumlu bağımlılık ile grupta yer alan tüm üyelerin ürüne katkı sağlamaları ve üzerlerine düşen işi yapmaları sağlanabilmektedir. Aşağıda Şekil 1. 2’de olumlu bağımlılığın gelişim aşamaları görülmektedir.

Şekil 1. 2 Olumlu Bağımlılığın Gelişim Aşamaları



Şekil 1.2’de görüldüğü gibi olumlu bağımlılığın önce öğretmen tarafından yapılandırılması gereklidir. Daha sonra bu öğrencilerin algılarına, davranışlarına yansiyacak ve öğrenci daha sonraki işbirlikli öğrenme gruplarındaki çalışmalarında bağımlılığını içselleştirecektir. Olumlu bağımlılık ürün bağımlılığı (amaç, ödül, dış güç), anlam bağımlılığı (kaynak, iş, rol, iletişim, çevre), kişisel bağımlılığı (kimlik, simulasyon) içermektedir (Archould,1995a; Johnson, Johnson ve Holubec; 1991;1994).

Yüzyüze Destekleyici Etkileşim

İşbirlikli öğrenme öğrenciler arasında yüzyüze etkileşimi gerektirir, böylece birbirlerini öğrenme ve başarı için teşvik ederler. Grup üyelerinin gruba verilen görevi tamamlamak için birbirinin öğrenmesini etkilemesi, çabasını özendirme, birbirlerini güdüleme ve başarısını arttırması için yüzyüze etkileşim gereklidir. Yüzyüze etkileşim için öğrencilerin birbiriyle yardımlaşma, birbirlerini destekleme, güdüleme, yapılanları tartışma, birbirlerine açıklama yapma, araç-gereçleri değiş tokuş etme, birbirlerine dönüt verme, cevaptan çok birbirlerine önem verme gibi davranışları gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1990; Lindquist, 1996).

Johnson'a göre olumlu etkileşim kendi başına ya da kendi içinde sihirli bir olay değildir. Önemli olan eğitimsel sonuçları etkileyen olumlu etkileşimin desteklediği etkileşim kalıpları ve sözel iletişimlerdir. Öğretmenler bir dersi işbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılandırırken, yüzyüze etkileşimin kalitesini etkileyen bir çok kararlar almak zorundadırlar. Bu kararları alırken oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarının büyüklüğü, yapısı ve çalışma sürelerini dikkate almalıdırlar.

Bireysel Değerlendirilebilirlik

İşbirlikli öğrenme kuramcılarının önem verdiği koşullardan birisidir. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel güvenilirlik için bireylerin hem grup çalışmalarını anlamalarını hem de katkıda bulunmalarını sağlamak ve her bir öğrenciyi grup içinde öğrendiği bir takım işlemleri ya da bilgiyi uygulayabileceğine inandırmak önemlidir (Baloche, 1994). Bireysel değerlendirilebilirliğin özellikle uygulanması gereken durumlara aşağıda yer vermiştir (Lamb, 1995).

1. Öğrenciler işleri ilginç bulmadığında (Grup ürününe katkıda önemli çabalar görülmez),
2. Öğrenme amaçları ya da ödülleri grup üyeleri için çekici olmadığında (Grup ürününe katkıda önemli çabalar görülmez),
3. Grubun büyüklüğü geniş olduğunda (Katılım gereksizdir),

4. Öğretmen denetiminin az olduğunda (Çaba değerlendirilmez böylece katılımın değeri haksız olarak anlaşılabilir),
5. Grubun yapısı oldukça heterojen olduğunda (Katılımın değeri haksız olarak anlaşılabilir),
6. İşbirliği sınıfın ve okulun kuralı olmadığına (Pireysel değerlendirilebilirlik bir öğrenci değeri olarak içselleştirilmemiş olabilir) bireysel değerlendirilebilirlik yapısının uygulanması özellikle önemlidir.

Bireysel değerlendirilebilirlik çeşitli şekillerde sağlanabilir. Bunlar ürün, anlam ve kişilerarası değerlendirilebilirliktir. Aşağıda bu yapılar verilmektedir (Lamb, 1995).

Ürün Sorumluluğu: Bireysel sınıma ve değerlendirme yaparak, bireysel gelişme puanlarına grup ödülleri (Grup üyelerinin puanlarının ortalamasına göre notlar ya da Grup üyelerinin yanıtlarından rasgele yapılan seçime dayalı verilen notlar) vererek, ölçütüne ulaşan her birey için gruba bir puan vererek ya da bireysel akademik katkının eş ya da bireyin kendisi tarafından değerlendirilmesi (Örneğin; grup ürününe bireysel katkının değerlendirilmesi) şeklinde sağlanabilir.

Araç Sorumluluğu: Rollere ayırma (iş tamamlamak için gerekli her bir rolü), iş bölümü (mini konular sunumu vb.), anlaşma ve katılıma yönelik olarak üye imzası, katılımı kurallara bağlama şeklinde sağlanabilir.

Bireylerarası Sorumluluk: Bireysel katılım ve sosyal becerilerle ilgili gözlem, dönüt, bireysel katkı gerektiren etkinliklerle ilgili takım çalışması yapma, bireysel katılım gerektiren grup tanımlaması (takım arkadaşlarının isimlerinden oluşan grup ismi oluşturma) olarak sağlanabilir.

Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme için öğrencileri bir gruba yerleştirip onlara çalışmalarını söylemenin yeterli olmadığı daha öncede belirtilmişti. Ortak bir çalışma yeteneği gerektiği zamanlarda bunun kendiliğinden çıkmasını bekleyemeyiz. Birlikte çalışma yeteneğini kazandırabilmek işbirlikli dersin bir parçası olarak öğretilmeli ve pratiği yapılmalıdır.

İşbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışabilmeleri için öğrencilere karşısındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme (“Senin düşünceni beğendim”), insanların değil düşüncelerin eleştirilmesi (gerekçe isteme), söylemek istediklerini anlaşılır bir biçimde diğer grup üyelerine aktarabilme, sessizce çalışabilme, alçak bir ses tonu kullanma, grupla birlikte hareket edebilme, birbirlerine adlarıyla hitap etme, karamsarlığa düşmekten kaçınma, bir düşüncenin yinelenmesi, bir plan yapmaları vb. gibi becerilerin öğretilmesi, grubun uyumu ve verimli bir biçimde çalışabilmesi için gereklidir. Sosyal becerilerin öğretiminde öğretmen öğretmek istediği becerileri listelemeli ve bunları her derste kullanmasını öğretmelidir (Holubec, 1994; Johnson ve Johnson,1996). Bu konuyla ilgili daha geniş açıklamalara sosyal becerilerin öğretilmesi başlığı altında yer verilmiştir.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğrenciler birarada bir grupta çalıştıkları zaman, akademik hedeflerine ulaşmak için görevlerini ne kadar iyi yerine getirdiklerini değerlendirmeleri, çalışma sırasındaki ilişkilerini ne kadar iyi bir şekilde kurdukları ve devam ettirmek için ne kadar çaba gösterdikleri son derece önemlidir. Bu nedenle grup sürecinin değerlendirilmesi için grup etkinliğinin sonunda gruptaki öğrenciler grup üyelerinin hangi davranışlarının yararlı, hangilerinin yararsız olduğunu açıklamaları ve bu davranışın devam etmesi ya da değişmesi konusunda tartışmalıdırlar. Grup sürecinin değerlendirilmesi öğrenme gruplarının grup dinamiğine yoğunlaşmasını sağlar ve sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırır, grup üyelerinin gruba katılımları hakkında bilgi verir. Bu nedenle grup sürecinin değerlendirilmesi koşulunun geçerliliği deneysel olarak da kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1992).

Grup Ödüllü

İşbirliği ortamlarında gruptaki üyeler başarılı olabilmek için öncelikle tüm grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalıdırlar. Slavin bu koşulun işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile elde edilebileceğini belirtmektedir. İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek

amacıyla çabalarının birleştirilmesinin önerildiği ya da gerekli olduğu durumlardır. İşbirlikli iş yapısının görev dağılımı ve grup çalışması olmak üzere iki şekli vardır. 1) Görev dağılımında gruptaki üyeler tek tek değerlendirilirler ve grup puanı elde edilirken bireysel puanlar toplanır. 2) Grup çalışmasında gruptaki tüm üyeler bir tek iş üzerinde çalışırlar. Hem görev dağılımı hem de grup çalışması durumunda da ödül grup ürününe verilir (Açıkgöz,1992).

İşbirlikli öğrenme bir grup çalışması olarak yukarıda açıklanan işbirliğinin temel bileşenlerini taşımaktadır. İşbirlikli öğrenme gruplarını diğer grup çalışmalarından ayıran özelliklerin açıklanmasının konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıda işbirlikli öğrenme grupları açıklanmaktadır.

İşbirlikli Öğrenme Grupları

İşbirlikli öğrenmeyi diğer grup çalışmalarından ayıran birtakım özellikler vardır. İşbirlikli öğrenme etkili bir grup çalışmasıdır. Aşağıda Çizelge 1. 3'te incelendiği zaman bu durum daha iyi ortaya çıkacaktır.

Çizelge 1.3 Etkili ve Etkisiz Grup Özellikleri

Faktör	Etkili bir grup:	Etkisiz bir grup:
Büyüklik	İşi tamamlamak için yeterli üye	işi tamamlamak için çok az ya da çok fazla üye
Eşit çaba	üyelerin grubun verimliliği için ödül ve çalışmada eşit pay alması	eşit çalışmayan fakat ödülde eşit pay alan grup üyeleri
Tanımlanabilme	üyelerin katkılarının açık olarak tanımlanması	her bir bireyin katkılarının açık olarak tanımlanmaması
Yanıtlanabilme	Grup ürününde kullanılacak çabalarının olduğuna inanan üyeler	katkı yapıp yapmayacakları belli olmayan üyeler
Fazlalık	katılımlarının gerekli olduğuna inanan üyeler	diğerlerinin çalışmalarının aynı ve olduğuna inanan üyeler
İçerik	kapsamlı, değişebilir ve ilginç işler	kolay, sıkıcı ya da kapsamlı olmayan işler
Bağımlılık	birbirine ve gruba bağlı üyeler	birbirlerine ve gruba bağlı olmayan üyeler
Amaçlar	homojen grup amaçları; her üye aynı grup amaçlarını paylaşır	heterojen grup amaçları; üyelerin grup amaçlarına katılmaması
Heterojenlik	farklı yetenek, beceri ve algılara sahip üyeler	beceri, yetenek ve algıları daha sınırlı olan grup üyeleri

Kaynak: Archould (1995b).

Etkili bir grupta yeterli sayıda, heterojen, birbirine bağılı, katkılarının ve çabalarının gerekli olduğuna inanan üyeler, sorumlulukta ve ödülde eşit paylaşım, ilginç ve kapsamlı işler yer almaktadır. İşbirlikli öğrenme grupları da Çizelge 1. 3'te görülen etkili bir grubun taşıdığı özellikleri taşımaktadırlar. İşbirlikli öğrenme grupları da değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için dikkatle yapılandırıldığı gruplardır.

İşbirlikli öğrenme üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu yöntemin öğrencileri işbirlikli davranışlara (birbirine yardım etme), işbirlikli teşvik yapılarına (grup tüm grup üyelerinin edimine göre değerlendirilir) ve işbirlikli görev yapılarına (grup üyeleri hedefe ulaşmak için birlikte çalışmalıdırlar) yönlendirdiği görülmüştür.

Bu nedenle, işbirlikli öğrenme öğrenci-öğrenci etkileşimini canlandırmaktadır. Çünkü öğrenciler akademik konuları öğrenmek ya da verilen işleri yapmak için birbirlerine yardım etmek zorunda oldukları bir konuma yerleşmektedirler. Her ne kadar etkinlik süresi boyunca hangi konunun işleneceğine öğretmen karar verse ve öğrencilerin verilen işle ilgilendiklerinden emin olmak için grupları gözlese de, grup üyeleri grubun yaptığı çalışmayla ilgili olarak sorumlulukları paylaşırlar. Grubun başarılı olması için tüm öğrencilerin ödevle meşgul olmaları gerekmektedir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında her üye ortaya koydukları ürüne katkıda bulunur. Bunun için grubun her üyesinin belirlenmiş bir rolü vardır. Örneğin, gruptaki bir öğrenci materyali okurken bir diğeri önemli yerleri not eder, bir diğeri de materyalin not edileceği malzemeyi bulur. Kısacası, yapılacak işi paylaşırlar. Böylelikle her üye çıkarılan ürüne bir katkıda bulunur ve her üye grupta diğerlerine yardım etmekle sorumlu olur (Holm ve diğerleri, 1987; Vocke, 1992).

Yani işbirlikli öğrenme grupları etkili gruplardır. Bu açıdan her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bu açıdan işbirlikli öğrenme çalışmalarında grupların nasıl oluşturulacağı önemlidir. Çünkü bazı öğrenme grupları öğrenme niteliğini artırıp, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırken, bazıları öğrencilerin öğrenmesine engel

olabilir. İşbirlikli öğrenme grubunun yapısının ayırt edilebilmesi için diğer grupların da bilinmesi gereklidir. Çizelge 1.4'te öğrenme grupları özetlemektedir.

Çizelge 1.4 Sınıflardaki Öğrenme Grupları

Sahte Öğrenme Grubu	Öğrenciler grup şeklinde otursalar da birlikte çalışmayı istemezler. Birbirlerinden bilgi saklarlar. Bireysel olarak değerlendirilmek isterler. Gruptaki bireyler birbirleriyle yarışır. Bireysel çalışma sahte öğrenme grubunda çalışmaktan daha olumlu sonuçlar vermektedir.
Geleneksel Öğrenme Grubu	Öğrenciler birlikte çalışmayı, bir görev olarak verildiği için kabul etmişlerdir. Bireysel olarak değerlendirilmek isterler. Birbirleri ile yardımlaşma çok azdır. Bilgi saklama ya da diğer grup üyelerinin yaptıklarının altına gizlenme eğilimi gösterirler. Gruptaki bireyler birbirleri ile yarışır. Bireysel çalışma geleneksel öğrenme grubunda çalışmaktan daha olumlu sonuçlar vermektedir.
İşbirlikli Öğrenme Grubu	Öğrenciler ortak bir amaç için, başarılı olacaklarına inandıkları için istekli bir şekilde birlikte çalışırlar. Birbirleri ile yardımlaşırlar, düşüncelerini, malzemelerini paylaşırlar, birbirlerine destek olurlar. İşbirlikli öğrenme grubunda çalışmak bireysel çalışmadan daha olumlu sonuçlar vermektedir.
Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grubu	İşbirlikli öğrenme grubunun tüm kriterlerine sahiptir. Grup üyelerinin birbirine duygusal bağımlılığı vardır. Bu da grup üyelerini dışarıda olup bitenlere karşı daha duyarlı hale getirmektedir. Grubun dışında nitelikli birini bulduklarında onunla ilgilenir ve yardım ederler. Grup üyeleri birlikte çalışmaktan büyük zevk almaktadırlar. Yüksek Edimli İşbirlikli öğrenme grubunda çalışmak bireysel çalışmadan daha olumlu sonuçlar vermektedir.

Kaynaklar: Johnson, Johnson ve Holubec (1994), Johnson ve Johnson (1996)

Çizelge 1. 4'te görüldüğü gibi işbirlikli öğrenme ve yüksek edimli işbirlikli öğrenme grupları etkili bir grubun sahip olduğu özellikleri taşımakta ve bireysel öğrenmeye göre daha olumlu sonuçlar vermektedir. İşbirlikli öğrenme de grubun etkili çalışabilmesi için grupların nasıl oluşturulduğu önemlidir.

Grupların Oluşturulması

Gruplar oluşturulurken grubun yapısına, büyüklüğüne, çalışma zamanına ve öğrencilerin gruplara nasıl ayrılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Aşağıda bu durumlar başlıklar halinde açıklanmaktadır.

Çalışma Zamanı: Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarını belirli amaçları paylaşmak için oluştururlar. Bu üç biçimde oluşabilir (Johnson, Johnson, 1996; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

a. Formal İşbirlikli Öğrenme Grupları: Bu tür gruplar bir ders saati ya da birkaç hafta süreli olarak oluşturulabilir. Bu gruplarda öğrenciler çalışmalara etkin olarak katılır. Materyali özetler, düzenler ya da açıklarlar.

b. Informal İşbirlikli Öğrenme Grupları: Bu tür gruplar birkaç dakika ile bir ders saati arasında değişen süreler için oluşturulur. Bu gruplar daha çok gösteri, konuşma, film gibi doğrudan öğretmek, öğrencilerin dikkatlerini öğretilmek istenen konu ya da materyale çekmek için kullanılır.

c. İşbirliği Esaslı Gruplar: Bunlarda en az bir yıl gibi uzun süreli olarak grup oluşturulur. Heterojen olarak oluşturulan bu gruplarda üyelik kalıcıdır.

Öğrencilerin asıl bir grubu da olabilir. Ancak sınıfın kaynaşmasının sağlanabilmesi için öğrencilerin sık sık grup değiştirmeleri önerilmektedir (Açıkgöz, 1992; Jacops ve Hall, 1994; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin çalışma zamanını verilen işin niteliğini belirlemektedir.

Grubun Yapısı: Gruplar oluşturulurken kişisel farklılıkları gözönünde bulundurmak gereklidir. Bu farklılıklar dikkate alınırken sadece yetenek farklılıkları değil, aynı zamanda cinsiyet, sosyal statü, etnik ya da ekonomik seviye, öğrenme stilleri ve konu

tercihleri de önemlidir. Grubun çalışma süresi açısından uzun süreli aynı grupta çalışan öğrenciler birbirlerini takdir etmeyi öğrenecek ve akademik ve kişilerarası başarı ve büyümeyi tecrübe edecek kadar uzun bir süre birlikte çalışma fırsatını yaşamışlardır. Ayrıca uzun süreli eşler öğrencilere güvenli bir paylaşım fırsatı vermiş ve öğrencilerin hareket etmesi, grup oluşturmaları ve hızlı ve sık bir şekilde paylaşımlarını sağlamada öğretmene yardımcı olmuşlardır (Baloche, 1994).

Grup Büyüklüğü: Grubun öğrenciler işbirliği yapmak için gerekli olan sosyal becerilerini geliştirinceye kadar küçük tutulması gereklidir. Grubun bu aşamada büyük tutulması grup içi ilişkilerin düzenlenmesini güçleştirmektedir. Küçük gruplarda öğrencilerin çalışma sırasında karşılaştıkları problemleri çözmeleri daha kolay olmaktadır. Ayrıca grup çalışmasının yapılması için gerekli olan işin özel duruma göre grup büyüklüğü değişebilir.

Ancak öğrenim grubunun büyüklüğü arttıkça beceri, uzmanlık, yetenek ve grup çalışmasına katkıda bulunabilecek kaynaklar artmaktadır. Grubun büyük olduğu durumlarda dikkat edilmesi gereken grupta herkese konuşma şansının tanınması ve bazı öğrencilerin gizlenmesini engellemektedir (Açıkgöz, 1992, Jacops ve Hall, 1994, Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Genel olarak, grubun büyüklüğü paylaşım için ikili, farklılık ve çeşitlilik için üçlü ve ortak çalışmayı ön plana çıkarmak ve komplike çalışmayı teşvik etmek içinde çiftleri biraraya getirerek oluşturulan dördü gruplar idealdir (Baloche, 1994).

Öğrencileri Gruplara Ayırma: Öğrencileri gruplara ayırmak için bir çok yöntem bulunmaktadır. En kolay ve en etkili yol öğrencileri rasgele gruplara ayırmaktır (İstenilen grup büyüklüğüne sınıfınızın öğrenci sayısını bölün). Bir başka yol ise sınırlı rasgele ayırmadır (örneğin; öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak yüksek başarılı ve düşük başarı birer öğrenci ve iki orta başarılı öğrenciden seçerek grupları oluşturma). Ancak öğrencileri belirli özelliklerine göre gruplara ayırmanın bir tehlikesi vardır. Öğrencileri gruplara ayırırken kullanılan kategoriler onlarda ön yargıların oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal kategorilerinden daha çok kişisel yetenekleri vurgulanmalıdır. Öğrencileri gruplara ayırma da bir diğer yol ise öğretmenin seçim yapmasıdır. Öğretmen sınıfta kimin kiminle çalışacağına karar verebilir .

İşbirlikli öğrenme etkili ve öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygulanabilen esnek bir öğretim yöntemidir. İşbirlikli öğrenme yalnızca belirli bir tek teknik olmayıp, kullanılan tekniğe göre, farklı gereksinimlere hizmet eden genel bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme çoğu durumlarda öğrencilere bilgiyi tartışma ya da öğretmen tarafından sunulan bilgi ve becerilerin pratiğini yapma fırsatı vermek suretiyle öğretmenin verdiği öğretimi desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi bazı durumlarda öğrencilerin bilgiyi kendi başlarına bulmalarını ya da keşfetmelerini gerektirir. İşbirlikli öğrenme her seviyede ve akla gelebilecek tüm konularda kullanılmakta ve araştırılmaktadır. Bundan sonra özellikle Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak işbirlikli öğrenme teknikleri üzerinde durulacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılacak İşbirlikli Öğrenme Teknikleri ve Uygulama Örnekleri

Sosyal bilgiler sınıflarında da işbirlikli öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu sonuçlar vermiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler eğitimcileri işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgilerde kullanılacak yöntemlerden birisi olduğunu belirtmektedirler. Alanyazında Sosyal Bilgiler sınıflarında öğretmenlerin kullanabilecekleri işbirlikli öğrenme teknikleri ile ilgili açıklamalar ve ünite konularında uygulanmasına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Hendrix (1999), Sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme I, Birleştirme II, Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Takım Turnuva Oyun, Hendrix (1999) ve Sullivan (1996) Grup Araştırması, Wood ve Algozzie (1997) Yapısal Yaklaşım, Yuvarlak Masa, Numaralı Başlar Birarada, Düşün Eşleştir Paylaş, Bir Problem Gönder, Köşeler, Takım Kitapları, Takımlar Turu, Beyin Fırtınası, Bir Dolar Harca, Değer Çizgileri, Yapılandırılmış Tartışma, Problem Çözme gibi tekniklerin kullanabileceğini belirtmektedirler. Aşağıda bu tekniklere ilişkin açıklamalara ve ülkemizin Sosyal Bilgiler programında yer alan ünite konularına uygulanışına ilişkin örneklere yer verilmektedir.

Birlikte Öğrenme

BÖ en çok kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden biridir. BÖ Minnesota Üniversitesi'nden David Johnson ve Roger Johnson tarafından geliştirilmiştir. BÖ tekniği birlikte çalışmaya başlamadan önce grup kurma etkinlikleri ve grup içinde birlikte ne kadar iyi çalıştıklarına dair tartışmayı vurgulamaktadır.

Açıkgöz (1992) konuyla ilgili kaynaklara (Johnson, Johnson ve Holubec, 1990a; Johnson ve Johnson, 1991) dayanarak BÖ tekniğinin uygulanması sırasında yer alması gereken işlemleri aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Öğretimsel hedefler, akademik ve işbirliği becerileri olarak iki grupta toplanabilir. Ders başlamadan önce öğretmenin görevi, öğretimsel hedefleri öğrencilerin seviyelerine göre açıklamak ve öğrencileri işbirliği becerilerini geliştirmek üzere eğitmektir. Öğretmen akademik işi açıklar ve öğrencilerin bu işle ilgili sorularını yanıtlar. Konu ile ilgili açıklayıcı örnekler verir. Öğrencilere yapılacak işi anlayıp anlamadıklarına ilişkin sorular sorar.

2. Grup büyüklüğüne karar verme: Gruplarda öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlığı edinene kadar 2-3 kişi olarak gruplanması yararlı olacaktır. Bu alışkanlığın kazanılmasından sonra gruplar 2-6 kişi arasında değişebilir. Grubun büyüklüğüne karar verilirken dersin süresi, malzeme sayısı, işin yapısı gibi etkenler gözönünde tutulur.

3. Öğrencilerin gruplara ayrılması: Öğretmenler bu aşamada öğrencilerin yetenek, cinsiyet, sosyoekonomik durum, başarı vb. gibi özellikleri açısından heterojen gruplar oluşturmalıdırlar. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları birlikte çözebilmeleri ve aralarında yardımlaşmaları sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin hep aynı grupta çalışmalarını yerine değişik gruplarda çalışmalarını sağlanmalıdır.

4. Sınıfın düzenlenmesi: Öğrenciler malzemeyi paylaşabilecek, gruptaki tüm üyeler ile göz iletişimi kurabilecek ve diğer grupları rahatsız etmeden birbirleri ile konuşabilecek şekilde birbirlerine mümkün olduğu kadar yakın diğer gruplardan da mümkün olduğu kadar uzak oturmalıdırlar.

5. Öğretim malzemelerini bağımlılık yaratacak biçimde planlanması: Öğrencilere grupta çalışma becerileri kazandırmak ve öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla bu işlem gereklidir. Bunu sağlamak için ya her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmak ya da öğrencilerin her birine öğrenilecek malzemenin bir bölümü verilerek öğrencilerin birbirine öğretilmeleri istenebilmektedir.

6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme: Gruptaki öğrenciler arasında bağımlılığı sağlamak için öğrencilere roller verilebilir. Bu rollere örnek olarak, grubun ulaştığı sonuçları açıklayan özetleyici, her öğrencinin öğrenenleri tam olarak açıklayıp açıklayamadığını sınavan denetleyici, önceki öğrenilenlerle arasında bağ kuran bağ kurucu, grup kararlarını ve grup raporunu yazan kaydedici, üyelerin çalışmalarını ve katılımlarını arttırmaya çalışan güdüleyici, diğer gruplarla ve öğretmenle iletişimi sağlayan araştırmacı-kosturmacı, grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendiren gözlemci verilebilir.

7. Akademik işin açıklanması: Öğrencilere öğretmen tarafından çalışmaya başlamadan önce ne yapmaları ve bu işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Ayrıca öğrenciler tarafından yapılacak işin anlaşılıp anlaşılmadığı da bazı sorularla kontrol edilmelidir.

8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması: Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

9. Bireysel değerlendirme: Gruptaki bütün üyelerin katkısını sağlamak için gereklidir. Bu gruptaki tüm öğrencilere sınavların bireysel olarak verilmesi, gruptaki herhangi bir öğrenciye çalıştıkları konu ile ilgili sorular sorulması ya da grup notunun rasgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi şeklinde yapılabilir.

10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması: Öğretmen, işini bitiren grup üyelerini diğer gruplara yardım etmelerini özendirmek için gruplar arası işbirliği sağlayabilir. Böylelikle işbirlikli öğrenmenin yararı bütün sınıfa yayılabilir.

11. Başarı için gerekli ölçütleri açıklama: İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin başarıları birbirleri ile karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere

göre değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenin dersin başında başarı için ölçütü açıklaması gerekmektedir.

12. İstendik davranışları belirlemek: İşbirliği sözcüğünün birçok farklı anlamı ve kullanılışı vardır. Bu nedenle öğretmenin işbirliğini işe vuruk olarak tanımlaması gerekmektedir. Başlangıçta “grubun içinde kalma ve sınıfta dolaşma”, “sessiz konuşma”, “sırayla yapma”, “birbirine adı ile hitap etme” gibi davranışlar üzerinde durulabilir. Daha sonra ise şu davranışlar vurgulanabilir:

- a. her üyenin çözüme nasıl ulaştığını açıklayabilmesi,
- b. gruptaki her üye yeni öğrenilenlerle daha önceki öğrenilenler arasında bağ kurabilmesi,
- c. gruptaki herkesin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığını ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi,
- ç. gruptaki herkesin işe katılımının sağlanması,
- d. gruptaki herkesin grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinlemesi,
- e. gruptaki hiç kimsenin mantıklı olduğuna inanmadıkça düşüncesini değiştirmemesi,
- f. insanları değil, fikirleri eleştirme.

13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: İşbirlikli öğrenme çalışması sırasında öğretmen öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Öğrencilerin olumlu davranışları desteklenir, problemleri çözülmeye çalışılır. Gözlemleniyor olduğunu bilmek öğrencilerin uygun davranışları gösterme eğilimini artıracaktır. Gözlemci olarak öğrencilerden yararlanılabilir. Gözlemler gözlem formu kullanılarak da yapılabilir.

14. Grup çalışmasına yardımcı olma: Öğrenciler çalışırken işin tamamlanması için öğretmenler soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak yardımcı olur.

15. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme: Grup çalışması sırasında öğretmen grupları izlerken, işbirliği yapmada zorluk çeken, gerekli işbirliği becerilerine sahip olmayan öğrencileri ve grupları görebilmektedir. Bu durumda öğretmen öğrencilerin katılımını ve işbirliği yapmalarını sağlamak için araya girmelidir. Ayrıca etkili işbirliği becerileri gösteren öğrencileri pekiştirmesi de yararlı olacaktır. Ancak öğretmen yalnızca grupta kesin olarak gerektiği zaman araya girmelidir.

16. Dersi sona erdirme: Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve daha sonraki derslerde nerede kullanabileceklerini anlayabilmelidirler. Öğretmen öğrencilerden dersin kritik noktalarını açıklamalarını, düşüncelerini söylemelerini isteyebilir.

17. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme: Derste alınan ürün ya bir grup raporu ya da grupça hazırlanmış bir dizi yanıt ya da öğrencilerin her birinin sınav puanlarının dayalı olarak ölçülüp değerlendirilecektir.

18. Grubun ne kadar iyi çalıştığı değerlendirilmelidir: İşbirlikli öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapıldığı yapılmadığının değerlendirilmesi gereklidir.

BÖ Sosyal Bilgiler derslerinin tüm ünitelerinde uygulanabilecek bir tekniktir. Bu araştırmada seçilen 5. sınıf ünitelerinde uygulanmasına ilişkin olarak EK 7’de Günlük plan örneği ve EK 8’de çalışma yaprağı örneği verilmektedir.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu teknik Açıköz tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. BSBÖ tekniği işbirlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü, ödülü, yüzyüze etkileşim ilkelerine ve grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerine özel bir önem vermektedir. BSBÖ tekniğinin uygulanması için gerekli olan birtakım malzemeler okuma parçaları, soru-yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu, sınav kağıtlarıdır.

Okuma parçaları: Kitaplardan alınmış bazı bölümler ya da öğretmenin hazırladığı notlar okuma malzemesi olarak kullanılabilir.

Soru-yanıt kartları: Öğrencilerin grup sorularını ve yanıtlarını yazabileceği kartlardır. Kartların büyüklükleri duruma göre değişebilir.

Temalar yaprağı: Okuma sırasında öğrencinin dikkat etmesi gereken noktaların belirtildiği bir yapraktır.

Grup sunumunu değerlendirme formu: Grupların sunumunun içerik ve sunuş biçimi açısından değerlendirmesinde kullanılmak üzere öğretmen tarafından geliştirilir.

Sınav: İşlenen konuyla ilgili çoktan seçmeli ya da kısa yanıtlı sorulardan oluşur. Süresi 10-15 dakikayı geçmemelidir.

BSBÖ tekniğinin uygulanmasında yer alan işlemler aşağıda yer almaktadır.

1. Grupların oluşturulması: Grup büyüklüğüne ve grup üyelerine karar verilir. İdeal grup 3-4 kişiden oluşur. Kalabalık sınıflarda sınıfın olanaklarına göre grup üyesi 6 kişiye kadar çıkabilir. Grupların yetenek, başarı durumu, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.

2. Okuma: Her öğrenci konuyla ilgili parçayı tek başına sessizce okur. Öğretmen okuma sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları tahtaya yazarak ya da basılı olarak öğrencilere iletir.

3. Öğrenci sorularının hazırlanması: Öğrenciler okudukları konu ile ilgili olarak soru hazırlarlar. Öğrencilerden soruları hazırlarken bilgi düzeyinde değil kavrama düzeyinde sorular hazırlanması istenmelidir. Öğrenciler hazırladıkları soruları bir karta yazarlar. Bu kart sorunun gruba sunulmasında ve öğretmene verilerek puanlamanın yapılmasında kullanılır. Bu her öğrencinin gruba katkısını ve öğrenmesini sağlamak için gereklidir. Ders için ayrılan zamanın yeterli olmadığı durumlarda okuma ve öğrenci sorularının hazırlanması ev ödevi olarak verilebilir.

4. Grup sorusunun hazırlanması: Bireysel sorular grupça tartışılarak grup soruları hazırlanır. Grup soruları hazırlanırken herkesin katılımını sağlayabilmek için öğrencilere dönüşümlü olarak kaydedici, postacı, özetleyici, güdüleyici gibi roller verilebilir.

5. Grup sorularının gönderilmesi: Grupça oluşturulan soru/sorular bir karta yazılarak rasgele seçilen başka gruplara postacı rolündeki öğrenci aracılığıyla gönderilir.

6. Grup sorularının yanıtlanması: Diğer gruplardan gelen soru ya da sorular grup üyeleri tarafından tartışılarak yanıtlanır. Her grupta tek soru kartının bulunması araç bağımlılığını sağlar. Ayrıca öğrencilere verilen roller de üyeler arasında işbirliğinin sağlanmasına yardımcı olur.

7. Yanıtların sınıfa sunulması: Gruplar yanıtları, soruları ve görüşlerini sınıfa seçtikleri ya da öğretmenin rasgele seçtiği sözcüleri aracılığıyla sunarlar. Öğretmen sözcü olmayan grup üyelerini rasgele seçerek sözcülük yapmasını isteyebilir, konuyla ilgili sorular sorabilir. Bu sorulara verilen yanıtlara bakılarak bireysel puanlama yapılabilir. Bu puanlar toplanarak belli bir ağırlıkla nota yansıtılabilir. Zaman kısıtlı olduğu durumlarda gruplar arasından rasgele seçim yapılarak sunum istenebilir. Çok zorunlu olmadıkça bu yola başvurulmamalıdır.

8. Grup sunumunun değerlendirilmesi: Sunum sırasında grubun ve sözcünün edimi öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Bunun için öğretmen öğrencilere bir değerlendirme formu verebilir.

9. Grup sürecinin değerlendirilmesi: Öğrenciler grup çalışması sırasındaki davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmenin rehberliğinde kendilerini değerlendirirler.

10. Bütün sınıf tartışması: Gruplar sunumları tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatır. Bu sayede anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Ayrıca ders bu tartışma ile sonuca bağlanmış olur.

11. Sınava: Çalışma bitiminde öğrencilerin tümü bireysel olarak sınav alırlar. Sınav puanları ve sunum puanları toplanarak grup puanı elde edilir. Bu puanlar önceden

belirlenmiş olan ölçütlerle karşılaştırılarak “çok başarılı”, “başarılı” ve “az başarılı” olarak grup ödülü verilir. Gruplar birbirleri ile yarışmazlar (Açıkgöz, 1992).

BSBÖ tekniği Sosyal Bilgiler dersinin tüm ünitelerinde kolaylıkla uygulanabilir. Bu araştırmada deney gruplarından birinde teknik uygulanmıştır. Bu uygulamaya ilişkin olarak bir günlük plan örneği EK 9’da ve çalışma yaprağı örneği ise EK 10’da verilmektedir.

Yuvarlak Masa

Bu teknikte de diğerlerinde olduğu gibi önce gruplar oluşturmaktadır. Daha sonra gruptaki üyeler kendilerine verilen kağıtları birbirlerine geçirerek sınıfla paylaşılacak kelime ve fikirleri belirlerler (Kagan’dan aktaran Wood, Algozzine, 1997).

Bu teknik özellikle konuların işlenmesinden sonra kullanılabilir. Örneğin, 4. sınıf ilimiz ve bölgemiz ünitesinde yer alan ilimiz ve bölgemizin yeryüzü şekilleri konusunda uygulanabilir. Bunun için önce gruplar oluşturulur. Her öğrenciye boş bir kağıt verilir. Gruptaki her öğrenci yaşadıkları ilin yeryüzü şekillerinden birini ellerindeki boş kağıda yazar. Yazma işlemi bittikten sonra gruptaki her öğrenci kağıdını yanındaki arkadaşına geçirir. Her öğrenci gruptaki her kağıda kendi bildiğini yazıncaya kadar çalışma devam eder.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu teknikte öğrenciler dört kişilik heterojen (farklı başarı seviyeleri, cinsiyet ve etnik köken) öğrenme gruplarına ayrılırlar. Öğretmen dersi sunar ve öğrenciler tüm grup üyelerinin dersi tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya kadar kendi grup üyeleriyle birlikte çalışırlar. Son olarak da tüm öğrenciler sunulan materyaller doğrultusunda bireysel sınavlar alırlar. Öğrencilerin bireysel sınav sonuçları geçmişteki kendi puanları ile karşılaştırılır ve puanlar öğrencilerin geçmişteki edimlerini yakalayabilecekleri ya da aşabilecekleri bir dereceye dayalı olarak verilir. Daha sonra bu puanlar takım notu oluşturmak için toplanır ve takımların başarı belgesi ya da diğer ödülleri yakalayıp yakalayamadıkları belli olur.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Matematikten, dil derslerine ve Sosyal Bilgilere kadar oldukça geniş yelpazede kullanılmaktadır. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri matematiksel işlemler ve uygulamalar, dil kullanımı, teknik konular, coğrafya ve harita kullanımı, bilimsel gerçekler ve kavramlar gibi tek bir doğru cevabı bulunan iyi tanımlanmış konuların öğretilmesi için en uygun tekniktir (Slavin, 1991).

Örneğin Kurtuluş Savaşı konusunu anlatmada bu teknik kullanılabilir. Gruplara Kurtuluş Savaşı süresi içindeki süreçte yer alan tarihler, önemli kişiler ve yerler (Örneğin, Misak-ı Milli'nin, Amasya Genelgesi'nin, Erzurum Kongresinin tarihi vb.) sorulabilir. Gruplar birlikte çalışırlar ve doğru yanıtları bulurlar. Daha sonra gruptaki öğrenciler bireysel sınav alırlar.

Takım Oyun Turnuva

Takım-Oyun-Turnuva Devries ve Slavin tarafından geliştirilmiş olan bir tekniktir. Bu teknikte Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'ndeki öğretmen sunumunun aynısı kullanılır. Ancak küçük sınavların yerini haftalık turnuvalar alır. Bu turnuvalarda, öğrenciler kendi takımlarının puanlarına katkıda bulunmak için diğer takımların üyeleri ile rekabet ederler.

Öğrenciler üç kişilik "turnuva masalarında" Sosyal Bilgiler konusunda kendileri ile benzer başarıları olan diğer arkadaşları ile rekabet ederler. Rekabetin adaletli olması için masadaki yarışmacıların değişimine yönelik bir prosedür izlenir. Hangi masada olursa olsun, her bir turnuvanın galibi kendi takımına aynı oranda puan getirir. Öğrenciler başarıya ulaşmak için birbirleriyle eşit fırsatlara sahiptirler.

Aynı Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinde olduğu gibi yüksek edim sergileyen takımlar başarı belgesi ya da takım ödülü kazanırlar. Takım-Oyun-Turnuva tekniğinde Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ile aynı tip amaçlar için uygundur (Slavin, 1991).

Grup Araştırması

Bu yöntemin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Daha sonra Sholoma ve Sharan ve Lazarowitz tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler Grup Araştırması tekniğinde bir konu hakkında bilgi toplayıp sınıfa sunmak üzere bir rapor hazırlamak için birlikte çalışırlar.

Grup Araştırmasının uygulanması altı basamaklı bir süreçte gerçekleşir. Bu basamaklar şunlardır:

1. Öğretmen önce bir konu belirler.
2. Grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar.
3. Gruplar planlarını uygulayarak araştırmayı yaparlar.
4. Gruplar veri toplamadan ve bilgilerin açıklığa kavuşturulmasından sonra ulaştıkları sonuçları rapor haline getirirler.
5. Araştırma raporu sınıfa sunulur.
6. Rapor, sunum ve öğrencilerin değerlendirilmesi yapılır (Açıkgöz,1992; Wood ve Algozzine, 1997).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Grup Araştırmasını çok önemli bir olayı öğrencilere öğretmek için kullanabilirler. Örneğin, Kurtuluş Savaşı gibi. Bir grup savaşın sebeplerini, diğer grup savaşın gelişimini bir diğeri ise savaşın sonuçlarını araştırabilir.

Bireysel olarak grup üyeleri savaş öncesinde ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşulları, ülkenin kurtuluşu için halkın çabalarını araştırabilirler, savaşın sosyal ve politik açıdan sonuçlarını çalışabilirler.

Düşün-Eşleştir-Paylaş

Kagan bu tekniği öğrencilerin bireysel olarak bir problemi nasıl çözeceklerini ya da bir görevin üstesinden nasıl geleceklerini düşünmeleri, sonrada yanıtlarını bir ortakla ve sınıfla paylaşmaları şeklinde tanımlamaktadır (Wood, Algozzine, 1997).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Düşün-Eşleştir-Paylaş tekniğini Sosyal Bilgiler dersinde her üniteye uygulayabilirler. Örneğin, 4. sınıf Sosyal Bilgiler ünitelerinden Aile, Okul ve Toplum Hayatı ünitesinde Aile Bütçesi konusunda “kendi ailelerini düşünerek

aile bütçesine katkıda bulunabilmek için kendilerinin ne gibi önlemler alabilecekleri” ile ilgili olarak önce öğrenciler bireysel olarak düşünüp cevap bulurlar.

Daha sonra ikiye ya da üçer kişilik gruplar oluşturulur. Öğrenciler buldukları önlemleri birbirleri ile paylaşırlar. Sonunda ortak olarak bir önlemler listesi hazırlarlar. Daha sonra bu listeyi sınıfla paylaşırlar.

Birleştirme

Birleştirme ilk olarak 1978 yılında Eliot Aronson ve arkadaşları tarafından düzenlenmiştir. Bu teknikte konunun ya da görevin farklı bölümlerinin her biri beş ya da altı öğrenci arasında paylaşılır. Böylece görevin tamamlanması karşılıklı işbirliğine bağlı hale gelir.

Birleştirme tekniğini uygulamak için öğretmen sınıfı 4-6 kişilik heterojen gruplara (ev sahibi gruplar) ayırır. Sonra her gruba (ev sahibi gruba) uygun içerikteki materyalleri verir ve her bir grup üyesi kendine özgü bir materyal parçası alır. Materyali okumak için tanınan süre bittikten sonra bireysel olarak öğrenciler, materyalin aynı parçasına sahip diğer gruplardaki öğrencilerle biraraya gelmek için önceden düzenlenmiş “uzman” gruplara giderler. Uzman gruplarda öğrenciler materyali öğrenmek ve kendi materyallerini diğer grup arkadaşlarına öğretmek için stratejiler hazırlamak amacıyla birbirlerine yardım ederek çalışırlar.

Daha sonra uzmanlar gruplarına (ev sahibi gruplar) dönerek grup üyelerine kendi materyalleri ile ilgili bildiklerini öğretirler. Son olarak tüm grup üyeleri ünitenin (materyalin) tamamını kapsayan bir teste tabi tutulurlar ya da tüm derse yönelik tüm bilgilerin ya da yeteneklerinin tamamını uygulamaları gereken son bir etkinliğe katılırlar. Sınav sonuçları bir takım notu değil bireysel notlar olarak değerlendirilir. Bununla birlikte, bu teknikte tüm üyelerin olumlu davranışları (kendi bölümlerini öğrenmeleri) diğer grup üyelerinin ödüllendirilmesine yardımcı olduğu için (çünkü birbirlerinin bilgilerine gereksinimleri vardır), işbirlikli öğrenmenin ödül yapılarının önemli dinamikleri mevcuttur.

Birleştirme tekniğini uygularken karmaşa çıkma olasılığını önlemek için öğretmenin bir dizi önlemler alması gerekmektedir. Bu önlemler:

1. Uygun içeriği seçmek: Birleştirme tekniği için konu öğretmenin ilave bir açıklama yapmasını gerektirmeyecek alt başlıklara bölünmelidir. Konunun içeriği aynı zamanda öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır.

2. Öğrenci grupları kurmak: Sosyal faydalar farklı (akademik, sosyal, etnik) geçmişlere sahip öğrencilerin oluşturduğu gruplardan sağlanır. Öğretmenler gruplara ödev dağıtırken sınıflarındaki öğrencilerin doğasını gözönünde bulundurmanın yanı sıra kendi sosyal ya da akademik amaçlarını da gözönünde bulundurmalıdırlar. Öğretmenler her zaman grup kurma sorumluluğu taşımalıdırlar.

3. Materyal ve yönerge geliştirmek: Bu tip bir etkinlikte öğrenciler başlıca, en uygun konuyu açığa çıkartacak basılı ya da görsel materyallerle iletişim kurarlar. Öğretmen öğrencilere ders sırasındaki rolleri, dersin hedefi ve grup çalışmasının çeşitli aşamalarına ne zaman ve nasıl geçileceğine dair yazılı yönergeler vermelidirler (Sigh, 1991; Slavin, 1991; Vocke, 1992).

Birleştirme tekniği Sosyal Bilgiler sınıflarında tüm ünitelerde rahatlıkla uygulanabilir. Aşağıda ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinden örnek verilerek Birleştirme tekniğinin uygulanması açıklanmaktadır.

1. Her ev sahibi takım üyesinin görev dağılımı:
 - 2 ya da 5 sayfa hükümet türleri hakkında rapor okuması.
2. Her uzman grup için görev dağılımı:
 - Hükümetin önemli noktalarının ana hatları
 - Hükümet yapısının organizasyonu ve zayıf yönlerinin listesini gösteren bir çizelge geliştir.
 - Hükümetin temellerini çerçeveleyen sınıf için sözel bir sunum hazırla

Her ev sahibi takım için görev dağılımı marstaki bir koloni için bir anayasa yaz. Karşılaşılan her hükümet için aşağıda sıralanan bilgileri kullan: Tarih (hükümet nasıl başladı); temel felsefe (hükümet nasıl kuruldu); bu tür hükümetle yönetilen diğer ülkeler; bu hükümet türüyle ilgili sizin fikriniz.

Birleştirme II.

Slavin Birleştirme tekniğinin yeniden düzenleyerek Birleştirme II tekniğini geliştirmiştir. Birleştirme II'de öğrenciler başlangıçta 4 kişilik gruplara (ev sahibi gruplar) bölünürler. Sınıf içindeki tüm ev sahibi gruplara aynı ders bütün olarak verilir. Yani grup üyelerinin hepsi tüm konuyu okurlar fakat farklı konu başlıkları üzerinde yoğunlaşırlar. Değişik gruplardan aynı konu başlığına sahip öğrenciler konuları tartışmak için biraraya gelirler ve sonrada bunları grup arkadaşlarına öğretmek için geri dönerler. Grup üyelerine bir sınav uygulanır. Bu sınav sonuçları grup puanları oluşturmada kullanılır. Bu nedenle Birleştirme II Birleştirmeden daha az göreve bağlı karşılıklı bağımlılık ve daha fazla ödüle bağımlılık içermektedir. Ayrıca Birleştirme II'de yer alan grup puanlamasının, her bir grup üyesinin bireysel güvenirliliği korumasını sağladığı gibi olumlu birbirine bağımlılığı da güçlendirdiğine inanılmaktadır (Lindquist, 1996; Sigh, 1991).

Birleştirme tekniği Sosyal Bilgilerde başarılı bir biçimde uygulanabilir. Slavin birleştirme tekniği için öğretim materyallerinin bir ünite, hikaye, coğrafya ya da benzer bir tanıtıcı materyal olması gerektiği kanısındadır (Hendrix, 1999). Birleştirme II tekniğinin kullanımına örnek olarak Türkiye'nin coğrafi bölgelerinden Akdeniz Bölgesini anlatma verilebilir. Öğrenciler önce kendilerine verilen Akdeniz Bölgesi ile ilgili konuyu okurlar. Her öğrenci Akdeniz Bölgesinin bir yönü (bitki örtüsü, geçim kaynakları, iklimi, yer altı zenginlikleri gibi) üzerinde uzman olurlar. Her gruptan aynı konuyu seçenler uzman gruplarda biraraya gelerek konularını tartışırlar. Örneğin; bitki örtüsünü seçen takım Akdeniz Bölgesi'nde doğal bitki örtüsünü ve burada yer alma nedenlerini açıklayan bir liste hazırlar. Ev sahibi gruplarına geri dönen öğrenciler konularını anlatırlar. Öğrencilerden grup raporu olarak Akdeniz Bölgesi'nin tüm yönlerini açıklayan bir harita hazırlamaları istenebilir. Daha sonra öğrenciler Akdeniz Bölgesi ile ilgili sınav olurlar.

Eş Zamanlı Yuvarlak Masa

Bu teknikte gruplar da her öğrenci kendilerine verilen soruya bir yanıt yazar ve bunu farklı bir şekilde yanıtlaması için gruptaki bir sonraki kişiye verir (Kagan'dan aktaran Wood ve Algozzine, 1997). Eş Zamanlı Yuvarlak Masa tekniği Sosyal Bilgiler sınıflarında tüm ünitelerde rahatlıkla uygulanabilir. Özellikle ünite sonlarında uygulanabilir. Aşağıda ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinden örnek verilerek Eş Zamanlı Yuvarlak Masa tekniği tekniğinin uygulanması açıklanmaktadır.

Örneğin, İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık konusu işlendikten sonra bu teknik uygulanabilir. Önce sınıf 4'lü ya da üçlü gruplara ayrılır. Sorular hazırlanır.

1. İlk Türk Devletlerinde devlet yönetimi anlayışı nasıldı?
2. İlk Türk Devletlerinde ortak din ve inanış özelliği nasıldı?
1. İlk Türk Devletlerinde yazı, dil ve edebiyat nasıldı?
2. İlk Türk Devletlerinde sosyal ve ekonomik yaşam nasıldı?

Öğrencilerin her birine yukarıdaki sorulardan birinin yazılı olduğu bir kağıt verilir ve onlardan kağıtta yer alan soruyu yanıtlamaları istenir. Her öğrenci sorusuna bir cevap yazar. Bunu değişik bir biçimde yanıtlanması için gruptaki bir sonraki kişiye geçirir. Soruların yanıtlama işi bittikten sonra gruptakilerin birlikte İlk Türk Devletlerinde devlet yönetiminin, sosyal ve ekonomik hayatın, din ve inanışın ve yazı dil ve edebiyatın ortak bir tabloda göstermeleri istenebilir.

Numaralı Başlar Birarada

Bu tekniğin uygulanması için 4'lü gruplar oluşturulur. Her gruptaki öğrenci 1'den 4'e dek numaralanır. Öğretmen gruba bir soru verir ve öğrenciler kendilerine verilen sınırlı süre içerisinde birlikte başbaşa verip düşünürler, soruları yanıtlarlar ya da problemleri çözerler. Gruptaki her üyenin sorunun yanıtını bildiğinden emin olurlar. Öğretmen grubun yanıtını almak için rastgele 1'le 4 arası bir numara söyler. Eşit paylaşımdan emin olmak için diğer grupların üyeleri parmak kaldırır (Kagan, 1999).

Örneğin bu teknik “Doğal Afetler ve Korunma Yolları” konusunu anlatmada kullanılabilir. Öğrencilere “depremden nasıl korunabiliriz?” sorusunu sorarak yanıtlamalarını isteyebiliriz. Öğrenciler önce başbaşa vererek korunma yollarını belirler ve birbirlerinin öğrendiklerinden emin olurlar. Daha sonra herhangi bir numara söyleyerek gruplardaki o numaradaki öğrencilerden birine ya da birkaçına aynı sorunun yanıtını vermesini isteriz. Böylelikle konuyu tüm gruplardaki üyeler ve dolayısıyla tüm sınıf öğrenmiş olur.

Bütün bu açıklamalardan işbirlikli öğrenme tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinin tüm ünitelerinde kolaylıkla uygulanabildiği anlaşılmaktadır. Ancak işbirlikli öğrenme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için etkinliklerin düzenlenmesinin gerekli olduğu ile ilgili uyarılara işbirlikli öğrenme alanyazında sıkça rastlanmaktadır. Başarılı bir etkinlik için yapı ve prosedürlere dikkat edilmesi kritik önem taşıyan konulardır (Vocke, 1992). Bu nedenle aşağıda işbirlikli öğrenme uygulamalarında çıkabilecek sorunlar ve alınacak önlemler konusuna yer verilecektir.

İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarında Çıkabilecek Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesi

Bir çok işbirlikli öğrenme sınıflarında öğrenciler öğrenmeye güdülendiklerinden genelde sorun çıkarmazlar. İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre çok daha fazla avantajı vardır. Yinede işbirlikli öğrenme sınıflarında öğrencilerin sınıftaki zamanlarını etkin bir öğrenme ile geçirdiklerinden emin olmak için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü her yöntemin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Önemli olan o yöntemin dezavantajlarını giderecek önlemlerin alınarak uygulanmasıdır. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar ve bu sorunları çözme önerileri aşağıda belirtilmiştir (Jacobs ve Hall, 1994; Slavin, 1990).

1. Anlaşmada Güçlük: İlk bir iki haftada görülen bir durumdur. Öğrenciler farklı cinsiyet, etnik köken ve akademik performansa sahip olduklarından uyum sorunu yaşarlar. Bu sorunun çözümü öncelikle zamandır. Bazı öğrenciler başta gruplarından memnun olmayabilirler. Ancak ilk ürünler çıkınca bir takım olduklarını ve beraberce başarılı olarak

çalışmaları gerektiğini anlarlar. Nadiren olsa da gruplara girmek istemeyen öğrenci bir süre yalnız bırakılabilir. Bunun için en etkili yöntem ödül koymaktır.

2. *Uyumsuz Davranışlar:* Öğrencilerin uygun davranışlarını teşvik etmede en büyük rol yine ödüllendirmede yatar. Günün sonunda her başarılı gruba çabaları, işbirlikleri ve grup davranışları nedeniyle ek puan eklemek bu sorunun çözümünde kullanılabilir.

3. *Gürültü:* Bir işbirlikli öğrenme sınıfı arı kovanı gibi olmalı fakat spor karşılaşmalarındaki tezahürlara benzememelidir. Meşgul bir ses iyidir ancak hiçbir kimsenin sesinin bir diğerini rahatsız etmemesi gerekir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerini sürekli “şşşşt”layarak uyaran öğretmenlerle pek iyi kaynaşmaz. Ancak öğrenciler birbirini duyamıyorsa bir şeyler yapılmalıdır. Gürültüyü azaltmak için öğrencilere bazı sinyallerle hatırlatmalar yapılabilir. Gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen grupların gürültülü çalışmalarının doğal bir eğilim olduğunu açıklayarak, öğrencinin belirlenen bir işareti konuşmaya son verip tüm dikkatlerini öğretmene vermeleri için istenebilir. Bu işaret bazen sözle, bazen ışıkları yakıp söndürerek ya da zil çalarak olabilir. Diğer etkili bir yöntemde öğretmenin elini kaldırmasıdır. Gürültüyü önlemek için kronometre tutarak ne kadar sürede sessizliği sağladığını bulup bu süre her hafta sınıfın oyun zamanından düşülebilir. Az gürültü için farklı, tam sessizlik için farklı işaretler kullanılabilir. En kısa sürede sessizliği sağlayan gruba ek puanla ödüllendirmeler yapılabilir. Gürültü çıkarmadan çalışan grupların sınıf içinde övülmesi olumlu sonuçlar doğurabilir.

4. *Devamsızlıklar:* Öğrenci devamsızlığı, öğrenciler birbirlerine bağımlı oldukları için işbirlikli öğrenme sınıflarında sorun olabilir. Çözüm devamsızlığın çok fazla olmadığı durumlarda daha kolaydır. Öğrenci bir sınavı ya da turnuvayı kaçırdığında grubun puanı varolan öğrenci sayısına bölünerek verilir. Bu sayede gruptaki diğer öğrenciler cezalandırılmamış olur. Ancak devamsızlığı fazla olan öğrenciler tüm gruplara eşit olarak dağıtılmaya çalışılmalıdır.

5. *Grup Çalışma Zamanının Etkisiz Kullanımı:* Grupların çalışmalarına başlamadan önce işe ne zaman başlanacağı ne yapılacağı ve ne zaman bitirileceği ile ilgili net açıklamalar yapılmalıdır. Ayrıca başlarda çok uzun zaman almayacak ve açıkça belirlenebilen işler verilebilir. Öğretmen bir rutin ortaya koyarak, öğrencilerin grup ile çalışma fikrini kabul

etmelerinin ve tam olarak ne yapacaklarının belirlenmesini sağlayabilir (Jacobs ve Hall, 1994; Slavin, 1990). Ayrıca uygulamada kullanılacak anahtar adımları panolar ya da tahta üzerine sıralamak, görsel pekiştirme sağlayacaktır. Öğrencilere işin başında bu talimatları başlık halinde söylemek ve öğrencinin gruplarının yerleşimlerini açık bir şekilde belirlemek de işbirlikli öğrenmenin başlangıcında ortaya çıkabilecek cesaret kırıcı olayların sayısını büyük ölçüde azaltacaktır (Vocke,1992).

Bu önerilere ek olarak öğrencilere grupta çalışmaları için gerekli olan sosyal becerilerin öğretilmesi, öğrencilere çalışmalarının toplandığı dosyalar hazırlatma ve öğrencilerle toplantılar düzenleme de işbirlikli öğrenme uygulamalarının daha etkili olması için önerilebilir. Aşağıda bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Sosyal Becerilerin Öğretilmesi

Öğrencilerin bir grupta işbirliği yaparak çalışmaları için öğrencilere gerekli olan ilişki becerilerini öğretmek gereklidir. Eğer öğrencilere bu beceriler öğretilmezse kendilerinden yapmaları istenen akademik işleri tamamlayamazlar. Bu da öğrenmenin niceliğini ve niteliğini azaltacaktır (Johnson, Johnson ve Holubec,1994; Manning ve Lucking, 1991).

Bu nedenle öğrenciler birbirlerini kabul etmeli ve desteklemeli, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilmelidirler. İşbirliği becerilerinin dört düzeyi vardır. Aşağıda Johnson, Johnson ve Holubec (1994)'ten yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen Çizelge 1.5'de bu düzeyler belirtilmektedir.

Çizelge 1. 5 İşbirliği Becerilerinin Dört Düzeyi

Grup Kurma	Biçimlendirme	Grupla birlikte oturma, fısıltı ile konuşma, ismiyle hitap etme
Grupta etkin çalışmayı sürdürme	Yürütme	Fikir verme, herkesi katkıda bulunması için cesaretlendirme, grup etkinliklerini yürütme
Öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlama	Formüle etme	Materyali derinlemesine anlama, kaliteli usa vurma stratejilerini kullanma, önceki öğrenilenlerle bağ kurma
Bilimsel tutum kazandırma	Özümseme	Bilimsel çalışma, daha fazla bilgi araştırma, mantıklı olduğuna inanmadıkça düşüncesini değiştirmeme

İşbirlikli öğrenmenin olabilmesi için gerekli olan bu becerilerin öğrencilere nasıl öğretileceği önemli bir konudur. Aşağıda öğrencilere grup becerilerinin nasıl öğretileceği adım adım açıklanmaktadır.

1. Adım: Öğrencilerin grup çalışması becerilerine gereksinimlerini görmelerini sağlamaktır. Bunun için öğrencilere birlikte daha etkili çalışmak için gereksinim duydukları grup çalışması becerileri sorularak, daha sonra önerilen bu beceriler derslerde vurgulanabilir. Hangi işbirliği becerilerinin derste vurgulanabileceğine ve öğrencilerin o anki durumuna karar verilmelidir.
2. Adım: Öğrencilerin becerinin ne olduğunu, bu beceriyi nasıl ve ne zaman kullanacaklarını anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilere ne yapmaları gerektiği uygulamalı olarak açıklamak gereklidir. Sosyal becerileri sağlamak için yapılan sözel uyarılar her öğrenci bir öğrenci için teşvik edici olabilirken diğeri için cesaret kırıcı olabilir. Sosyal becerileri açıklamada bir yol T-kart kullanmaktır. T-kart kullanmada öğretmen becerileri listeler (örneğin, katılımı teşvik etme), sonra öğrencilere “bu beceri neye benzer (sözsüz davranışlar)?” diye sorar. Öğrenciler fikirlerini listelerler, daha sonra T-kartlar öğrencilerin yardım almaları için sergilenir. Aşağıda Şekil 1.3 bir T-kart örneği verilmektedir.

Şekil 1.3 T-kart Örneği

Katılımı Teşvik Etme

Neye benzer	Nasıl ifade edilir
Gülümseme	Senin fikrin nedir?
Göz kontağı	İyi fikir!
Kabul işareti yapma	İlginç
Tebrik etme	Haydi!

Kaynak: Johnson, Johnson ve Holubec (1994)

3. Adım: Beceride ustalaşmayı teşvik etme ve pratik yapma durumları oluşturulmalıdır. Öğrencilere rehberlik için sosyal becerilerin grubun bir üyesinin özel bir rolü ya da tüm grubun ilgilenmesi gereken genel bir sorumluluk alması konusunda karar alarak,

her grubu gözleyerek ve her bir öğrencinin kendiyile ilgili etkinliğini ve frekansını kaydederek öğrencilere beceriyi göstermeleri periyodik olarak hatırlatılabilir.

4. Adım: Her bir öğrenciye beceri kullanmalarıyla ilgili dönüt verme ve gelecek sefer beceriyi nasıl kullanabileceklerine ilişkin yansıtma yapmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin beceriyi ne sıklıkta ve ne kadar etkili kullandıkları hakkında da dönüte ihtiyaç duyarlar ve dönüte dayalı olarak yansıtma yaparlar.
5. Adım: Öğrencilerin beceriyi doğal bir eylem haline gelinceye kadar azimle denemesini sağlamaktır. Öğrenci diğer davranışları ile beceri bütünleşinceye kadar pratik yapmak zorundadır. Öğrenci becerilerini otomatik ve rutin kullanıncaya kadar bu pratik devam etmelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Till, 1995).

Öğrencilere sosyal becerileri öğretmede üç kural vardır. Bu kurallar 1. kesin olma (beceriyi işe vuruk tanımlama), 2. küçükten başlama (bir kerede öğretebileceğinizden fazlasını öğretmeyin), 3. öğrenmeden fazlasını vurgulamadır (öğrenciler beceriyi otomatik olarak yapıncaya ve alışkanlık haline getirinceye kadar vurgulayın) (Johnson ve Johnson, 1996, Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Öğrenci Dosyaları Hazırlama

Öğrenci dosyaları öğrencilerin çalışmalarını toplamak ve değerlendirmek için kullanılabilir. Dosya öğrencilerin ya da çalışmalarını toplamak ya da grubun akademik süreçleri, başarıları, becerileri ve tutumlarının kanıtlarının zaman içerisinde düzenli bir biçimde toplanmasıdır.

Dosyalar öğrencileri, öğretimi değerlendirme ve geliştirmede, öğretimin etkililiği konusunda katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bu nedenlerle öğretmenlerinin yardımlarıyla ya da işbirlikli öğrenme gruplarının yardımıyla bireysel olarak kişisel dosya tutabilirler.

İşbirlikli grup dosyasında grubun kişiliğini yansıtan grubun yaratıcılığı, içeriklerin tabloları, grubun üyelerin tanımı, grup çalışma örnekleri (hiçbir üyenin tek başına üretmediği grup ürünleri), grup üyelerinin grup projesi üzerinde çalışmaları sırasında etkileşimleriyle ilgili gözlem bilgisi, grubun üyeleri tarafından öz-değerlendirmesi, grubun

dönütü temelinde gözden geçirilen üyelerin bireysel çalışma örnekleri (kompozisyonlar, sunular vb.) yer alabilir (Archould, 1995c; Johnson, Johnson, 1996).

Aşağıda Çizelge 1.6 Sosyal Bilgiler dersinde en iyi çalışmalardan oluşan bireysel öğrenci ve işbirlikli grup dosyası örneği verilmektedir.

Çizelge 1.6 Sosyal Bilgiler Dersi Bireysel Öğrenci ve İşbirlikli Grup Dosyası Örneği

Konu Alanı	Bireysel Öğrenci	İşbirlikli Grup
Sosyal Bilgiler	En iyi tarihsel araştırma kağıdı, tarihi bir konuda görüş denemesi, güncel bir olayın yorumu, özgün tarihsel teori, tarihi bir biyografinin tekrar gözden geçirilmesi, katılan akademik bir tartışmanın anlatılması	En iyi toplum incelemesi, akademik tartışmanın yazılı gerekçelendirilmesi, sözlü tarih derlemesi, tarihi olayın çok boyutlu analizi tarihi bir figürle (şahsiyetle) görüşme.

Kaynak: Johnson, Johnson (1996).

Şekilde de görüldüğü gibi dosya içeriği ile ilgili katı ve seri kurallar yoktur. Dosyalar herhangi bir konuyla ilgili bir parçayı içerebilir.

Öğrenci dosyaları öğrenciye a) kendi öğrenmesini yönlendirme fırsatı vermede, b) öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede, c) öğrencilerin zaman içinde gelişmelerini belirlemede, d) öğrencinin nasıl düşündüklerini, gerçekleştirdiklerini, araştırdıklarını, ifade ettiklerini anlamada, e) öğrencinin çabalarını, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmedeki ilerlemeyi ve başarılarını yaşatlarına, öğretmenlerine ve velilere göstermek için kullanılabilir (Johnson, Johnson, 1996).

Toplantı Düzenleme

Değerlendirme amaçları belirlemekle başlar. Eğer öğrenme amaçları yoksa, o zaman değerlendirme de olamaz. Öğretmenler öğrencilerine öğrenme amaçlarını pozisyonlarından kaynaklanan güç ve otoriteye kullanarak empoze ederler. Fakat amaç belirleme sürecinde öğrencilerin ve diğer katılımcıların bulunmasının bir çok avantajı

vardır. Öğrenciler, kendi kişisel amaçlarına empoze edilen öğretim amaçlarından daha çok güdülenmektedirler. Daha etkili değerlendirme araçlarının çoğu öğrencilerden amaç belirleme sürecine katılmalarını istemektedir. Değerlendirme her öğrenciye üç tip toplantı yapmasını gerekli kılmaktadır. Aşağıdaki Çizelge 1. 7’de bunlar verilmektedir.

Çizelge 1.7 Toplantı Türleri

Toplantı	Bireysel Öğrenci	İşbirlikli Öğrenme Grubu
Amaç-Belirleme Toplantıları	Her ders saatinde, gün, hafta ya da öğretim ünitesinde her öğrenci kendi kişisel öğrenme amaçlarını belirler ve kendini bu amaçları gerçekleştirmeye adar.	Her ders saatinde, gün, hafta ya da öğretim ünitesinde her işbirlikli öğrenme grubu grubun öğrenme amaçlarını belirler ve kendilerine bu amaçları gerçekleştireceklerine dair söz verirler.
İlerleme Değerlendirme Toplantıları	Öğrencinin ilerlemesi kendi öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi sırasında değerlendirilir. Öğrenci bugüne dek ne başarmış ve neyi henüz yapamamış gözden geçirilir ve öğrencinin takip edeceği diğer basamaklar detayıyla incelenir.	Grubun amacını gerçekleştirmedeki ilerlemesi değerlendirilir. Grup bu güne dek neyi başardı ya da başaramadı onlar değerlendirilir ve diğer basamaklar (takip edilmesi gereken) tartışılır.
Değerlendirme Sonrası Toplantı	Öğrenci kendi başarı seviyesini gelecek amaç belirleme toplantısında yer alacak ilgili kişilere açıklar.	Grup gelecek amaç belirleme toplantısında yer alacak ilgili kişilere başarı seviyesini açıklar.

Kaynak: Johson and Johnson (1996).

Bütün bu toplantı tiplerinde önemli olan öğrencinin başlangıç kriterlerine uygun öğrenme amaçlarını belirlemesi ve sahiplenmesidir. Amaç belirleme toplantıları öğretmen ve öğrenci, öğretmen ve işbirlikli grup, işbirlikli öğrenme grubu ve öğrenci arasında olabilir. Bütün bu durumlarda önemli olan öğrencinin başlangıç kriterlerine uygun öğrenme amaçlarını belirlemesi ve sahiplenmesidir. Amaç belirleme toplantıları dört basamaktan oluşur. Alan bilgisinin belirlenmesi, başlangıç amaçlarının belirlenmesi, her öğrencinin başarılı bir şekilde amaçlarına ulaşmasını sağlayan destek sistemlerinin ve kaynakların düzenlenmesi ve amaçlara ulaşmak için bu kaynakların kullanılması konusunda bir plan hazırlama ve planın bir öğrenme kontratı şekline dönüştürülerek resmileştirilmesi. Aşağıda Çizelge 1.8’de amaç belirleme toplantılarının bu basamakları verilmektedir.

Çizelge 1.8 Amaç Belirleme Toplantılarının Basamakları

Öğretmen-öğrenci	Öğretmen-grup	Grup-öğrenci
1. basamak: Teşhis Öğrenciyle tanış ve uzmanlık geçmişini a) o sıradaki bilgi seviyesini ve ünite ile ilgili bilgisini, b) öğrenme hızını ve c) diğer sınıf arkadaşlarının öğrenmelerine katkı sağlama ve cesaretlendirme yeteneğini belirlemek için kullan.	1. basamak: Teşhis Grupla tanış ve üyelerin tüm tecrübelerini a) üyelerin bilgi ve uzmanlık seviyelerini b) öğrenme hızlarını ve c) diğer üyelerin öğrenmelerine yardım yeteneklerini tespit için kullan	1. basamak: Teşhis Grup, üyelerin tüm deneyimleri ile ilgili eldeki kanıtlarını a) onların bilgi ve uzmanlık bilgi seviyelerini b) öğrenme hızlarını c) diğerlerinin öğrenmelerine katkılarını belirlemek için kullanır, toplar.
2. basamak: Amaçları belirleme Öğrenci ile ne öğrenmesi gerektiği konusunu tartış ve başlama kriterlerine uygun amaçları belirle	2. basamak: Amaçları belirleme Grup ile, her üyenin ne öğrenmeleri gerektiği konusunu konuş ve başlama kriterlerine uygun amaçlar belirle.	2. basamak: Amaçları belirleme Grup her üyesi için öğrenme amaçları belirle ve grup bir bütün olarak amaçların başlama kriterlerine uygun olduğundan emindir.
3. basamak: Planı destekleme Öğrenci ile destek sistemleri ve kaynakları hakkında konuş ve öğrencilerin başarılarını artırmak için kaynakları organize et ve yapılandır.	3. basamak: Planı destekleme Grup ile, her üyenin ve grubun amacına ulaşması için gerekli destek sistemleri ve kaynaklar hakkında konuş ve grubun başarısını yükseltmek için bu kaynakları organize et ve yapılandır.	3. basamak: Planı destekleme Grup, her üyenin ve grubun ihtiyaç duyduğu destek sistemleri ve kaynakları konusunu konuşur ve bu kaynaklar grubun başarısını artırmak için yapılandırılır.
4. basamak: Plan yapma Öğrenme amaçlarına dayalı ve kaynakların elverdiği ölçüde bir planı belirle, öğretim yöntemlerini incele ve öğrencilerin ne zaman ve nasıl bir gelişme kaydettiklerini belirleyen zamanı belirleyen plan yap ve planı öğrenme kontratıyla resmileştir.	4. basamak: Plan yapma Öğrenme amaçlarına, eldeki kaynaklara, öğretim yöntemlerine ve grubun gelişimini belirleyen bir zaman çizelgesine dayalı bir plan geliştir. Bu planı öğrenme kontratıyla resmiyete dök.	4. basamak: Plan yapma Grup öğrenme amaçlarına, her üyenin ve grubun ne zaman ve nasıl ilerleme kaydettiğini değerlendiren zaman çizelgesine dayanan bir plan yap. Bu planı da resmileştir.

Kaynak: Johson and Johnson (1996).

Amaç belirleme toplantılarında öğretmen ve öğrencinin birlikte çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen özellikle geleneksel sınıflarda bütün bunlara program yetiştirme kaygısı ile zaman ayıramamaktadır. Oysaki amaçların ortak olarak belirlenmesi öğrencilerin bu amaçlara ulaşmalarında daha fazla isteklilik ve daha fazla çaba göstermelerini sağlayacaktır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğretmen geleneksel sınıflardakinden farklı olarak tek tek öğrencilere zaman ayırmak yerine öğrenme grupları ile birlikte çalışacaktır. Bu açıdan işbirlikli öğrenme yönteminin

uygulandığı sınıflarda zaman ve programı yetiştirme sorunu geleneksel sınıflara göre daha az olacaktır. Dolayısı ile öğretmen bu tür toplantıları işbirlikli öğrenme gruplarının uygun yerinde kullanılmaları şartıyla yönetebilir ve danışmanlık yapabilir.

İşbirlikli öğrenme çalışmalarında öğretmenin rolünde geleneksel öğretime göre birtakım değişiklikler gözlenmektedir. Bundan sonraki bölümde bu konu üzerinde durulacaktır.

Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin bilgiyi dağıtan, aktaran not ve disiplinde tek kişi olmak gibi bazı geleneksel güçlerinden vazgeçmeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerini kendi başlarına ya da birbirlerinden öğrenme yeteneklerini olumlu güçler olarak değerlendirmelidirler. İşbirlikli öğrenme de öğretmene yeni bir rol yüklemektedir. İşbirlikli öğrenme de öğretmen bilginin önemli aktaranı olmak yerine, öğrencilerin birbirlerini öğrenme kaynağı olarak görmelerini sağlayan çevre ve süreci yaratan kişi olarak görülmektedir (Maning ve Lucking, 1991).

Bu işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğretmenin öğrenme öğretme etkinliklerini seçmek, sınıf yönetimini sağlamak gibi rollerinin olmadığı anlamına gelmez. İşbirlikli öğrenmede öğretmenin;

1. Öğretimsel Kararlar Öncesinde Yaptıkları

- a. Akademik ve Sosyal Beceri Amaçlarını Belirleme
- b. Grup büyüklüğüne karar verme
- c. Rollere ayırma
- d. Odayı düzenleme
- e. Materyal planlarını yapma

2. İşleri Açıklama ve İşbirliğini Yapılandırma

- a. Akademik işi açıklama

- b. Başarı için kriterleri açıklama
- c. Olumlu bağımlılığı yapılandırma
- d. Grup içi işbirliğini yapılandırma,
- e. Bireysel değerlendirilebilirliği yapılandırma
- f. Beklenen davranışları belirleme

3. Gözleme ve Araya Girme

- a. Yüzyüze etkileşimi düzenleme
- b. Öğrenci davranışlarını izleme
- c. İş ve takım çalışmasını iyileştirmek için araya girme

3. Değerlendirme ve İşlem

- a. Öğrenci çevresini değerlendirme
- b. Grup işlemleri sürecini sağlama gibi sorumlulukları vardır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994, Johnson, Johnson, 1996).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Yukarıda görüldüğü gibi öğretmenler de İşbirlikli öğrenme yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesinden sorumludur. Öğretmen İşbirlikli öğrenmenin iyi yapılandırmasına yönelik olarak bu rollerini gerçekleştirmesinden sonra öğrenme sürecinde bir rehber ve destekleyici olarak görev yapar.

İşbirlikli Öğrenmenin Yararları

İşbirlikli öğrenme yöntemi günümüzde kullanılmakta olan geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak yoğun şekilde değerlendirilmektedir. Özellikle 1970'lerden sonra işbirlikli öğrenme araştırmaları bir patlama göstermiştir. Bu araştırmaların sonucunda işbirlikli öğrenmenin akademik yararlarının, sosyal yararlarının ve psikolojik

yararlarının olduğu belirlenmiştir (Panitz, 1999, Johnson ve Johnson, 1996). Aşağıda bu yararlar tek tek ele alınmaktadır.

Akademik Yararları:

- 1. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir:** İşbirlikli öğrenme gruplarında yapılan tartışmalar sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişir ve işbirlikli öğrenme gruplarında kurulan etkileşim düşüncelerini daha rahat açıklamalarına yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler hazırladıkları yazılı grup raporları sayesinde hem yazılı anlatım becerilerini geliştirirler hem de sürekli olarak yazdıklarını tekrar tekrar okuyup gözden geçirdikleri ve dönüt verdikleri içinde eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olur (Panitz, 1999).
- 2. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirir:** İşbirlikli öğrenmenin zor işlerin başarılmasında kullanılan üst düzey bilişsel becerilerin üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu araştırmalar göstermektedir. Örneğin; Costa ve O'Leary inceledikleri pek çok araştırma bulgularının öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında bilişüstü becerileri daha iyi edindiğini gösterdiğini belirtmektedir. Slavin öğrenciler grup çalışması sırasında akademik çelişkiler ortaya çıktığını, uygun olamayan görüşlerinde ortaya atıldığını, dengesizlikler ve tutarsızlıklarında görülebileceğini tüm bunlarında tartışılması ile üst düzey bilişsel becerilerin üretildiğini belirtmektedir (Panitz, 1999). Ayrıca Açıkgöz (1992), ve (1996), Steven, Slavin ve Fanish (1991), Lamberiks ve Dienpenbrack (1991) de yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini daha sık kullandıklarını belirlemişlerdir. Tartışma düzeyi işbirlikli gruplarda öğretmen tarafından yönetilen tüm sınıf tartışmasına göre daha yüksektir. Öğrenciler tartışmaya daha çok katılabilirler, daha çok dönüt alıp uzun süre beklemeden görüş bildirilebilirler. Tüm bunlar üst düzey bilişsel becerileri geliştirmektedir (Panitz, 1999).
- 3. Başarıyı artırır:** İşbirlikli öğrenme araştırmalarının çoğu başarı üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Bu araştırmaların çoğunda işbirlikli öğrenmenin ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında başarıyı arttırdığı belirlenmiştir (örneğin; Açıkgöz, 1993; Bilen, 1995; Erçelebi, 1995; Kasap, 1996;

Lampe ve Rooze, 1996; Mavarech ve Susak, 1993; Öcal, 1996; Slavin, 1991; Stevens ve Slavin, 1995; Yıldız, 1998).

4. *Derse devamı ve katılımı artırır:* Felder'e göre işbirlikli öğrenme ile öğrenim gören öğrenciler derse daha çok devam edip katılmaktadırlar. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminde daha uzun çalışabilmektedirler ve dış etmenler onların dikkatini daha az dağıtmaktadır. Bu da öğrencilerin öğrenme ile ilgili kararlılıklarının artmasını sağlamaktadır (Panitz, 1999).
5. *Transferi ve hatırd tutmayı artırır:* Eğitimde öğrenme kadar öğrenilenlerin hatırd tutulması ve başka durumlarda kullanılması da önemlidir. İşbirlikli öğrenmenin hatırd tutma ve transfer üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Lazarowitz, Sharan ve Steinberg işbirlikli öğrenme gruplarında çalışan 3. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini diğer grup üyeleri ile olan ilişkilerine ve öğretmen tarafından yapılandırılmış olan sosyal durumlardaki davranışlarına da transfer ettiklerini saptamışlardır (Açıkgöz, 1992). Açıkgöz (1991) yapılandırılmış işbirlikli öğrenme tekniklerinin yabancı dilde hatırd tutma üzerinde yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma tekniklerine göre daha etkili olduğunu saptamıştır. Erçelebi (1995) ilköğretim Matematik dersinde, Kasap (1996) ilköğretim Fen dersinde, Özkılıç (1997) yükseköğretimde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, Karaoğlu (1998) Sosyal Bilgiler dersinde hatırd tutma açısından işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu saptamışlardır.
6. *Öğretmenler ve öğrenciler için değişik sınav teknikleri sağlar:* İşbirlikli öğrenmede geleneksel öğrenmeden farklı olarak grupların gözlenmesi, grupların kendi kendini değerlendirmesi, yazılı raporlar hazırlaması, öğrencilerin tuttıkları dosyalar değişik değerlendirme olanakları sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1996; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Panitz, 1999).

B. Sosyal Yararları:

1. *Etnik ilişkilerin iyileşmesini sağlar:* Bir çok sınıf ortamında, değişik etnik gruplar arasındaki etkileşim çoğu zaman yüzeysel bir yapıya sahiptir. Bu özellikle öğrencilerin

sadece yan yana oturdukları ve içten bir temas sağlayamadıkları geleneksel öğretim ortamlarında kendini daha da belli eder. Değişik etnik geçmişe sahip bireyler arasındaki yüzeysel temasın etnik kökenlere dayalı önyargıyı engellemede yeterli olamayacağı tartışılmaktadır. Gerekli olan şey karşılıklı güven atmosferi içinde farklı etnik gruplar arasındaki önyargıyı azaltabilecek şartları grupların ortak bir hedefe ulaşabilmek için işbirliği yaptıkları, eşit statüde bir temas sağlayacak bir yöntemdir. Slavin işbirlikli öğrenme tekniklerini siyahlarla beyazlar arasındaki olan uçurumu kapatmada bir araç olarak kullanılabileceği gibi, beyazların başarısını da geleneksel sınıflardakinden daha fazla arttırılabileceğini belirtmiştir. Bu görüşü yapan araştırmalar desteklemektedir. Siyah ve beyaz öğrencilerin bir işbirlikli öğrenme grubunda birlikte çalıştıkları zaman geleneksel sınıflardaki öğrencilerden daha fazla ırklar arası arkadaşlıklar kurdukları saptanmıştır. Araştırmalar işbirlikli öğrenmenin farklı cinsiyet, ırk ve başarı düzeyindeki öğrenciler arasındaki arkadaşlığı eşit seviyede arttırdığını göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacılar sınıf dışında da doğal olarak mevcut olan etnik gruplar arasındaki karşılıklı grup ilişkilerini de iyileştireceğini ileri sürmektedirler (Sigh, 1991).

2. *Arkadaş ilişkilerini geliştirir:* İşbirlikli öğrenme ile ilgili deneysel araştırmalarda ortaya çıkan ilk ve güçlü bulgulardan birisi de, işbirliği yapan insanların birbirlerinden hoşlanmayı öğrendikleridir. Bu kendi içinde oldukça önemlidir ve özellikle farklı etnik geçmişe sahip öğrencilerin birarada olduğu durumlarda çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Slavin, 1991). İşbirlikli öğrenme, her çocuğa grubun iyiliği ve başarısı için sorumluluk vererek çocukların birbirlerine karşı sorumluluk duymayı ve birbirlerinin duygularını anlamayı sağlamaktadır (Katlof, 1993). Bu nedenle işbirlikli öğrenme sınıflarındaki çalışmalarının sonucu olarak öğrencilerin sınıf arkadaşlarından daha çok hoşlandıklarını göstermesi şaşırtıcı değildir. Toplum bilimciler uzun bir süre birbirinden farklı insanların birarada yaşadığı ortamlarda olumlu grup içi ilişkiler sağlamanın bir yolu olarak etnik gruplar arası işbirliğini savunmuşlardır. (Sighn, 1991)

Slavin ve Steven (1995) yaptıkları araştırmada işbirlikli okuldaki öğrencilerin geleneksel okuldaki öğrencilere göre daha iyi sosyal ilişkiler kurduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994) işbirlikli öğrenme

sınıflarında sınıf içinde ilgi ve arkadaşlık üzerinde geleneksel sınıflara göre daha olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

- 3. Özürlü çocukların normal grupta eğitimini sağlar:** Etnik kökenler her ne kadar arkadaşlık için önemli bir engel teşkil ediyor olsa da fiziksel ya da zihinsel engelli çocukların normal yaşlıları arasında olan engel kadar büyük değildir. Engelli çocukların okulda ve toplumda yer alabilmeleri için eşi görülmemiş bir fırsat olan kaynaştırma sınıf öğretmenleri için büyük uygulama sorunları doğurmuş ve çoğu zamanda engelli çocukların toplum dışına itilmesine yol açmıştır. İşbirlikli öğrenme teknikleri aralarında etnik köken engeli bulunan çocukların ilişkileri üzerinde olumlu etkiler yaptığı için, özürlü ve normal çocuklar arasında da buna benzer bir engel bulunmasından dolayı, bu teknikler özürlü çocukların kabullenilmesinin artmasında uygulanabilir (Slavin, 1991). İşbirlikli öğrenme gruplarında yapılan heterojen gruplama özürlü öğrencilerin de bir yeri olmasını sağlamaktadır. Ayrıca özürlü öğrencilerin kuvvetli yönlerini kullanarak zayıf yönlerini grup içinde kuvvetlendirmeye çalışılmaktadır. Ayrıca Johnson ve Johnson'ın özürlü öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda özürlü ve normal öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri, ilişkilerinin ve bağlılıklarının daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Miller, 1989; Mclean ve Deborah, 1992).

C. Psikolojik Yararları:

- 1. Olumlu benlik saygısını geliştirir:** Johnson ve Maruyana işbirlikli öğrenmenin akademik faydalarının yanı sıra, işbirlikli öğrenmenin benlik saygısını, kişilerarası ilişkileri ve okula, arkadaşlarına karşı tutumların iyileşmesini teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde, benlik saygısı ve sınıf arkadaşlarının kabullenilmesi bireysel öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenmeye göre daha düşük olduğu görülmektedir (Lampe ve Rooze, 1996; Vocke, 1992). İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan bir çok araştırma da işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin benlik saygısını artırdığını göstermektedir (Slavin, 1991). Linqvist (1994) üstün yetenekli öğrencilerin muhasebe dersinde, Johnson ve Johnson (1993) üstün yetenekli öğrencilerin fen bilgisi dersinde, Kocabaş (1998) ilköğretim müzik dersinde, Elmore

ve Zenus (1994) üstün yetenekli öğrencilerin matematik dersinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarına göre benlik saygılarının daha olumlu olarak arttığı saptamışlardır. Ancak Gömleksiz'in (1993) yükseköğretimde Birleştirmenin kullanıldığı araştırmada, Gömleksiz ve Özyürek'in (1994) lise öğrencileri üzerinde Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerini kullandıkları araştırmada öğrencilerin benlik saygılarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar bulunmadığını saptamışlardır. Ayrıca Madden ve Slavin (1991) Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin kullandıkları araştırmaların sosyal benlik saygılarında kontrol grubuna göre anlamlı farklar bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Bu konu üzerinde yapılan işbirlikli öğrenme araştırmalarına ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde daha ayrıntılı bir biçimde yer verilecektir.

2. *Güdüyi artırır:* İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin güdülenmesinde de olumlu etkileri vardır. Bu durum araştırmalarla kanıtlanmıştır (Örneğin; Bilen, 1995; Kasap, 1996; Öcal, 1996; Öner, 1999). İşbirlikli öğrenme çoğu sınıfta uygulanan yarışmacı uygulamaların tam tersidir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmede tüm çocukların "kazanan" olabileceği bir sosyal rekabet oluşmaktadır. Kendini tanımlama arttıkça güdü artar ve bir gruba dahil olma gurur kaynağı halini alır (McLean ve Deborah, 1992). Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışarak birbirlerine çok daha anlayışlı, toleranslı olmayı ve engelleri birlikte aşarak başarmayı öğrenirler. Öğrencilerin akranları (arkadaşları) ile ilişkileri iyileşir ve öğrenme daha eğlenceli hale gelir. Böylece Maslow'un gereksinim kuramında tanımlanan ait olma ihtiyacı işbirlikli öğrenme gruplarında gerçekleşmiş olmaktadır (Woolfolk, 1993).
3. *Derse ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmeyi sağlar:* Yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin öğrencinin okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994) Fen dersinde, Gömleksiz (1994) yükseköğretimde demokratik tutumlar üzerinde, Slavin ve Stevens (1995) ilköğretimde yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney sınıflarının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol sınıflarına göre tutum düzeylerini daha olumlu olarak arttırdığını saptamışlardır. Ancak Yeşilyaprak'ın (1994) yükseköğretimde Psikoloji dersinde, Gömleksiz ve Özyürek'in

(1994) ortaöğretimde Edebiyat dersinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney sınıfları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol sınıfları arasında anlamlı farklar olmadığı belirlenmiştir. Bu konu üzerinde yapılan işbirlikli öğrenme araştırmalarına ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde daha ayrıntılı biçimde yer verilecektir.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırma bulgularının sonuçlarından görülmektedir. Bundan sonraki bölümde Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme konusuna yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme

Karnes ve Collins (1997) Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının yöntem ve malzemenin doğal bir uyumu olduğunu ileri sürmektedir. Bir başka deyişle işbirlikli öğrenme öğrencilerin Sosyal Bilgiler programında yer alan kavramların bir çoğunu anlayıp tecrübe etmelerine yardımcı olan mükemmel bir araç olduğudur. Amerika'da okullarda Sosyal Bilgiler Ulusal Komisyonu (NCSS) öğrencileri 21. yüzyıldaki hayata hazırlama amaçlarından biri olarak grup katılımı ve sosyal etkileşimin desteklenmesini savunan bir rapor yayımlamıştır. Bu hedefin işbirlikli öğrenme yapısı kullanılarak sınıf içi uygulamaya dönüştürülmesi mümkündür (Wood, Algozzine, 1997).

İşbirlikli öğrenmenin çelişkileri çözümlene yeteneğinin ve demokratik değerlere bağlılığın artmasını sağlamakta uygun olduğu görülmüştür. Slavin işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler alanında yüksek düzeyde anlayış üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme eleştirisel düşünceyi teşvik etmekte ve geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha geniş bilişsel ve duyuşsal bakış açısı edinilmesini sağlamaktadır (Skell, 1991).

İşbirlikli öğrenmenin günümüz koşulları için en uygun ve en çok tercih edilen pedagojik yöntem olduğu yolunda bir fikir birliği oluşmaya başlamıştır. İşbirlikli öğrenmeyi geleneksel öğretim yöntemlerinden daha uygun hale ne getirmektedir? Bu

sorunun cevabı ancak Sosyal Bilgiler dersinin kendi eğitimsel amaçlarının incelenmesi ile cevaplandırılabilir (Karnes ve Collins, 1997).

Tarih boyunca eğitimciler Sosyal Bilgiler öğretiminin konusunu ve amaçlarını tanımlamaya çalışmışlardır. Şu ana kadar bu konuda en fazla etkisi olan kuruluş olan Sosyal Bilgiler Ulusal Komisyonun (NCSS) Sosyal Bilgiler programının içeriği ile ilgili ortak görüşleri;

1. toplum içinde yaşamının niteliğini arttıracak şekilde tasarlanmış görevler içinde etkin bir şekilde yer alma fırsatının sağlanmasının yanı sıra demokrasi ortamında yaşayan vatandaşların rollerini açıkça anlamalarını sağlayan iyi geliştirilmiş ve entegre olmuş bir program,
2. yüksek düzeyde düşünebilme ve problem çözme becerisini vurgulaması,
3. öğrenenlerin insanlık ve bilim arasında yer alan karşılıklı ilişkilerini içeren bilgilerin bir entegrasyonu olarak belirtilmiştir (Karnes ve Collins, 1997).

İşbirlikli öğrenme Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına uygun olarak sosyal değerlerin, demokratik süreçlerin, karar verme ve yarışmadan işbirliğine yönelmenin öğretilmesinde uygun olan bir öğrenme yöntemidir (Carter ve Steinbrink, 1992; Karnes ve Collins, 1997; Skell, 1991).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının kazandırılmasında işbirlikli öğrenmenin rolü aşağıda açıklanmaktadır.

Sosyal Değerlerin Öğretilmesi : Grup çalışması ve işbirliği yapma eğitimcilerin değer verdiği bir olaydır. Yapılan çalışmalara göre işbirliği yapma işverenlerin ilk sırada tercih ettikleri ancak çoğu zaman da çalışanlarında bulamadıkları bir beceridir. Goodland'ın gözlemlediği gibi okullar öğrencilere saygı, güven, işbirliği ve önemseme üzerine kurulu tatmin edici ilişkiler geliştirmek için yeterince fırsat tanımamaktadırlar. İşbirlikli öğrenme sadece gruplar halinde çalışmaktan, Goodlad'ın da eksikliğini vurguladığı üyelerin birbirini önemseydiği bir grup çalışmasına ve işbirliğine geçilmesine yardımcı olabilir (Baloche, 1994).

1982 yılında Kaliforniya'da altı ilköğretim Okulunda Çocuk Gelişim Projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projenin konuları başlıca değerler (dürüstlük, başkalarını düşünme, saygı duyma, yardımseverlik, sorumluluk), disipline yönelik bir problem çözme yaklaşımı, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve başkalarına anlayış göstermek üzerine yoğunlaşmıştır. Bu projede temel amaç öğrencilere sosyal değerlerin öğretilmesidir. Proje sonunda elde edilen bulgulara göre proje kapsamında yer alan öğrencilerin projede yer almayan öğrencilerle karşılaştıklarında a) daha destek olucu, arkadaş canlısı ve sınıflarında yardımsever olduklarını, b) çelişkilerini hem kendilerini, hem de başkalarını düşünmeden çözümlediklerini ve c) kendi inançları için mücadele etmenin önemini daha iyi anladıkları belirlenmiştir.

Tüm bunlarda öğrencileri soyut düşünme ve araştırma yapma ve daha yüksek seviyede düşünmek için işbirlikli öğrenmenin etkili olduğunu göstermektedir (Skell, 1991).

Demokratik Süreçlerin Öğretimi: Birlikte çalışmak dünyamızda kritik ve önemli bir yetenektir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme önemlidir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme ile birlikte çalışarak problemlerini çözümlenmeyi öğrenirler.

İşbirlikli öğrenme doğrudan tecrübe yolu ile demokratik süreçlerin öğretilmesi için ideal bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenmenin oluşturulabilmesi için öğrencilerin karar verebilmesi, toplumsal olarak katılımında bulunmaları ve sırasını bekleme, paylaşma ve diğerlerinin bakış açısına saygı duyma gibi değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Okul, öğrencilerin sosyal katılımı sembolik olarak değil, doğrudan öğrenmeleri için bir laboratuvar görevi görmektedir. Demokratik ve katılımcı sınıf ve okul ortamları gerçek dünyada yaşayabilmek için çok önemlidir.

İlköğretim okullarındaki öğrenciler çoğulcu bir toplumda yaşamakta ve çoğulculukla ilgili tutumlara sahip olmaktadır. Irk ve etnik yapılara ilişkin kavramların edinilmesi karmaşık bir olaydır. Ancak erken planlanmış ve yapılandırılmış etkinlikler çocukların olumlu bir tutuma sahip olmaları ile sonuçlanabilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi herkesin birbirine yardımcı olduğu, kimsenin geri planda kalmadığı ve tatminin

zorlukların üstesinden beraber gelerek sağlandığı sınıf ortamları ve toplumları oluşturulmasında kullanılarak etkili olabilir.

Bu nedenle öğretmenlerin ve özellikle de öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilere aktarabilecekleri önemli bir beceri işbirlikli planlama, işbirlikli öğrenme teknikleri ve işbirliğine dayalı değerlendirmedir. İşbirlikli öğrenme teknikleri hem bir öğretim yöntemi olarak hem de demokrasi ortamında yetişen öğrencilerin öğrenmesi gerektiği için çok önemlidir. Nasıl öğrettiğimiz ne öğrettiğimizden çok daha önemlidir, yani süreç içeriğin önüne geçmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler başarıya ulaşmak için birbirlerine güvenmek zorundadır. Tıpkı demokratik bir toplumda olduğu gibi eğer herkesin başarılı olması isteniyorsa bireyler verimli bir şekilde çalışmayı öğrenmek zorundadırlar (Carter ve Steinbrink, 1992; Karnes ve Collins, 1997; Skell, 1991).

Karar Verme: İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin bir amacında karar vermeyi öğretmektedir. Sosyal Bilgiler sınıfları öğrencilerin sosyal ortamlarda karar verme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ideal ortamlardır. Sosyal bilgiler bağlamında, karar verme sosyal olmalıdır.

Geçen on yılda eğitimciler Sosyal Bilgiler eğitiminde karar verme eğitiminin büyük önem taşıdığına ayırdına vardılar. Sosyal Bilgiler yalnızca belli olguların yinelenildiği ve bilgi işleme becerilerinin kazandırıldığı bir ders olmayıp, daha çok öğrencilerin ve eğiticinin belli sosyal olguları ele alıp, seçimlerde buldukları ve aldıkları kararın sonucunu gözden geçirdikleri bir derstir. Okullardaki Sosyal bilgiler Dersinde, tarihteki bazı olaylar ele alınır ve eskiden alınan kararlar eleştirel olarak gözden geçirilir. Buradan hareketle, günümüzdeki pek çok yurtiçi ve yurtdışı soruna yönelik kararlar almanın güçlükleri irdelenir.

Allen'in (2000) Engle'dan aktardığına göre, kısaca söylemek gerekirse, Sosyal Bilgiler dersi, Tarih, Coğrafya ve Sosyal Bilimler bilgilerinden yararlanan, karar vermenin ana hedef olduğu bir derstir. Böylelikle, Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin öğrenmelerinin, başkalarıyla olan ilişkilerinin, birey olarak kendilerini ve başkalarıyla olan ilişkilerinin geleceğini biçimlendiren olayların onlar için daha anlamlı hale geldiği bir ders

konumuna ulaşmaktadır. Tüm bu öğrenmeler, grup etkileşiminin ve yaratıcı ifadenin ön plana çıkarıldığı ortamlarda olanaklıdır. Geleneksel öğretimsel modellerde iki etmen göze çarpar: kolaycı ussallık ve bireysel seçim. Öğrenciler katı doğrusal bir süreç izlerler. Her birey diğerlerinden yalıtılmış bir ortamda “ussal insanlar” olarak kararlar verirler. Özel kararlar, toplumsal bağlam içinde değil, bireysel çerçevede alınırlar ve öyle sunulurlar.

Çocuklar karar vermeyi öğrenmelidir. Öğrenciler günlük olarak karar verme durumları ile karşı karşıya kalırlar. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni, örreğin; öğrencilerinden politik görevlere aday olanların durumlarını çözümlmelerini ve öğrencilerin belirleyeceği bir kritere bağlı olarak bunlardan birini seçmelerini isteyebilir. Kritere dayalı aynı tipte kararlar, bir kolej seçme, bir araba satın alma gibi günlük durumlarda da uygulanabilir. Karar verme sürecini öğrenmek öğrencilerin kişisel ve mesleki hayatlarında ölçülemeyecek kadar değerli olabilir (Skell, 1991).

Bu açıdan bakıldığında karar vermenin, başkalarıyla olan iletişimimiz sırasında doğaçlama olarak gelişen bir yönü vardır ve belirsizlikler başkalarıyla konuşarak açıklığa kavuşturulur. Karar verme süreci boyunca, bireyler arasında sürekli bir diyalogun varlığı sözkonusudur. Konuşma yalnızca karar verme sürecinin elemanlarından biri olmayıp, aynı zamanda birbiriyle konuşan insanları topluluk olmaktan toplum olmaya yükselten bir etmendir. Onların toplum bilinci birbirleriyle konuşmaları ya da diyalogda bulunmaları sayesinde gelişir. Konuşma giderek bireylerin kendilerini içinde buldukları topluma adanmalarını sağlayan, işbirliği duygusunu artıran güdüleyici faktörlerden biri olup çıkar (Newmann'dan ve Oliver'den aktaran Allen, 2000).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında karar verme sürecini yaşayarak öğrenmesi için fırsat yaratır. “Hangi başlığı çalışmalıyım?”, “Hangi rolü almalıyım?” gibi aynı zamanda grubun karar almasına katılmayı ve konuyu öğrenmeyi de sağlar. Küçük yaşlar çocukların demokratik normları ve değerleri (adalet, eşitlik vb. gibi) özellikle aile, sınıf ve toplum gibi daha küçük yapılarda anlayabilmeleri için idealdir (Carter ve Steinbrink, 1992; Skell, 1991).

Allen'in (2000), Thelen'den yaptığı aktarmaya göre, öğretmenin oluşturacağı demokratik bir öğrenci grubunda, öğretmenin işlevi gruba bir sorunu ya da güncel bir

konuyu vererek, o konu ya da sorun üzerinde grup araştırması yapmalarını isteyerek, grup süreçlerinin işlemlerine elverişli ve böylelikle özerklik kazanması yoluyla, demokratik katılım becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Thelen'e göre grup araştırmaları altı aşamadan (basamaktan değil) oluşur: 1. Öğrenci grubu sorun olan bir durumla karşılaşır ve gösterecekleri tepkileri araştırırlar; 2. Öğrenci grubu yapacakları işleri belirleyerek araştırma için örgütlenirler; 3. Öğrenciler bağımsız araştırmalar ve grup araştırmaları yaparlar; 4. Öğrenciler verileri çözümler ve ne anladıklarını ortaya koyarak araştırmalarını yeniden biçimlendirirler; 5. Öğrenciler bir karar vererek grup sürecini çözümlerler; 6. Öğrenciler elde ettikleri sonuçları ve destekleyici bulguları paylaşırlar.

İşbirlikli öğrenmeyle, grup araştırması öğretimsel yöntemlerin arasına girmiş ve bu tür öğrenme-öğretme modelleriyle hem öğretimsel süreçler demokratikleştirilmiş, hem de öğrenciler demokratik karar verme becerileri kazanarak toplumsal bilinç katkısında bulunmayı ve onu geliştirmeyi öğrenme fırsatını elde etmişlerdir.

İşbirlikli öğrenmenin en önemli yanlarından biri de eleştirel düşünmeyi, problem çözme ve hayal etmeyi sağlamasıdır. Okullarda Sosyal Bilgiler programlarında sunulan içerik günümüz koşullarına uygun olarak düzenlenmemiştir. Ancak düşünce ve grup olarak problem çözme becerileri akademik ve gerçek hayattaki şartlara uygulanabilir. Düşünme becerileri ve problem çözme becerileri belli bir içeriğe bağlı bilgileri edinmekten daha önemli yaşamsal becerilerdir.

Yarışmadan İşbirliğine: İşbirliğine yöneldiği görülen yarışmacı bir toplumda yaşamaktayız. Okulların yarışmacı yapıları işbirliği, pazarlık ve ödün vermeye dayalı bir global topluma uygun vatandaşlar yetiştirmek için uygun değildir. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin içinde yer aldıkları düşük nitelikli okul çalışmaları değişmek zorundadır. Örneğin; öğrencilerin içinde kısıp kaldıkları, öğretmen ve öğrencilere neleri yapmaları gerektiğinin söylendiği, bilgilerin sadece sonuçları makineler tarafından değerlendirilen testlerle ölçüldüğü, yanınızda oturan arkadaşınızla konuşmanın kopya çekmek olarak kabul edildiği ve son derece yüksek bir yarışmanın bulunduğu sınıflar düşük nitelikli okul çalışmalarıdır.

Bu okullarda ve sınıflarda uygulananların yerine herkese demokratik davranılan ve her bir öğrencinin nitelikli bir çalışma ortaya koymasının beklendiği, öğrencilerin eleştirel düşünce ve hayal gücünü sergilemesinin istendiği ve belki de hepsinden önemlisi yarışmanın yerini işbirlikli öğrenme tekniklerine bıraktığı bir sınıf ortamı ile yer değiştirmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler işbirliği yaptıkları zaman, sonuçta ortaya nitelikli bir çalışmanın çıktığı bir okul ortamı yaratılmış olacaktır. Yarışma ortamlarında “kaybeden” damgasını yiyen öğrenciler çok nadir olarak başarılı olurlar.

İşbirliği yapmak bir dizi yetenek ve tutum gerektirir. Eğer genç insanlar bunu okullarda öğrenmezlerse, bunları yetişkinlikte öğrenebilecekleri oldukça şüphelidir. Sosyal Bilgilerde erken yaşlarda öğrenme üzerine yapılmış araştırmalardan çıkartılabilecek bir sonuçta, küçük yaşların daha sonraki yıllarda oluşan ve artan olgun bir anlayış için engel oluşturduğudur. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması önemlidir (Carter ve Steinbrink, 1992; Skell, 1991).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Cinsiyet

Genelde eğitim özelde Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin demokratik yaşama uygun tutum geliştirmelerine yardımcı olmakla uğraşmaktadır. Demokratik yaşamda kızlar ve erkekler eşit haklara sahip olmalıdırlar. Bu da ancak Sosyal Bilgiler programlarında cinsiyet ayrımcılığının yerine kızları ve erkeklerin programda dengeli bir şekilde dağılması ile mümkündür. Yapılan çalışmalar Sosyal Bilgiler ders programları içinde kızlarla ilgili konuların fazlaca dikkate alınmadığını ve üniversite sınıflarında kızlarla ilgili çalışmaların ilkökul ve ortaokul sınıflarına göre daha yaygın olduğunu göstermektedir. Okul ders kitapları daha çok kronolojik olarak askeri tarihlere odaklanmıştır. Kitaplarda kızlara çok az rastlanmıştır (Cruz ve Croendal, 1998; Mills, 1996).

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler eğitiminde cinsiyetle ilgili araştırmaların sonuçları önem taşımaktadırlar. Aşağıda alanyazında Sosyal Bilgiler ile cinsiyet ilişkisinin birlikte ele alındığı araştırmalardan bazılarına yer verilmektedir.

Booth (1983) kız ve erkek öğrencilerin tarih konusunda akademik başarıları ve tutumları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırma 11-16 yaş arasında 23 erkek ve 30 kadar kız öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öğrencilere belirli uluslar ve ırksal grupların problemlerinin anlatıldığı bir kursta gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri belgesel yetenek testleri, tutum testleri ve sözlü sınavlar ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre yazılı yetenek testinde kızlar ve erkekler arasında erkek öğrenciler lehine önemli bir farklılık olduğu saptanmıştır. Tutum testinde ve sözel sınavlarda da erkeklerin kızlardan önemli derecede daha fazla puan aldıkları belirlendi.

Araştırma sonucunda Booth (1983) yetenek testlerinde ve sözlü sınavlardan ve tutum testinden erkeklerin kızlardan daha yüksek puan almalarının nedeni olarak aşağıda sıralanan faktörleri belirtmiştir.

Yetenek testlerinde, 1. kızların belirgin ölçüde erkeklere oranla evlerinde daha az destek görmeleri, 2. kanıtsal kitapların azlığı, 3. okul hakkında aileleri ile daha az konuşmaları,

Sözlü sınavlarda, 1. kızların erkeklere göre daha fazla hoşgörülü ve daha az saldırgan olmaları, 2. suskunluğu tercih etmeleri, 3. sözel özgüven eksikliği,

Tutum testinde, 1. kızların konuya daha ilgi duymaları, 2. öğretmenlerin kızlara karşı erkeklerden daha olumlu beklentisi ve bu olumlu beklentiye uygun daha fazla şans verilmesi gibi faktörler olarak sıralanmıştır.

Ogundare (1991) yaptığı araştırmada ise Nijeryalı ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde cinsiyetin ve akademik başarılarının vatandaşlık davranışındaki değişikliklerine ne derecede etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma rasgele seçilmiş 9 okuldaki 60 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2 yıldır Sosyal Bilgiler dersi almaktadır.

Araştırma verileri bu öğrencilerin 3 hafta boyunca gözlenmesi ile toplanmıştır. Araştırmada veriler değerlendirilirken öğrenciler akademik başarılarına göre alt, orta ve

üst olarak başarılarına göre gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerle kızların vatandaşlık davranışları arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları (entelektüel kapasiteleri) ile vatandaşlık davranışlarındaki ilişkiler önemli derecede birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Üst akademik başarıya sahip öğrencilerin vatandaşlık davranışları daha olumlu olarak bulunmuştur. Bütün bunlara göre cinsiyetin okullarda vatandaşlık davranış derecesi ile ilgili anlamlı bir değişken olmadığı, erkeklerin ve kızların edimlerinin eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Booth'un (1983) yılında yaptığı çalışmada kızlar daha çekingen, suskun davranışlar, erkeklere göre daha olumsuz tutum ve daha düşük akademik başarı göstermişlerdir. Ogundare'nin 1991'de yaptığı çalışma sonuçlarına göre ise kızlarla erkekler arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun özellikle NCSS'nin Sosyal Bilgiler eğitiminde cinsiyet açısından daha dengeli bir program seçilmesi gerekliliğine işaret etmesi ve kızlarla ilgili çalışmaların programa girmesi ile bunun gerçekleşmiş olabileceği düşünülebilir.

Ders programları ve ders kitapları Sosyal Bilgiler programında kızlarla ilgili konuların ele alınmasında önemli bir role sahiptir. Ancak öğretmen öğretim sürecinin işleticisi, kesin karar veren kişidir. Bu nedenle öğretmenler sınıflarında kullandıkları yöntem ve tekniklerle kız ve erkeklerin eşit bir şekilde fikirlerini paylaşmalarını sağlayabilirler. Bu da programın ve ders kitaplarının eksikliklerini gidermede etkili olabilir. Örneğin işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilere heterojen gruplarla çalışma şansı vermesi, her öğrencinin öğrenme ve diğerlerine öğretme sorumluluğu taşımaması, yüzyüze destekleyici etkileşim vb. gibi olmazsa olmazları ile bu olumsuzlukları gidererek kızlara da eşit şanslar tanınmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma da ele alınan temel konulardan biri de sınıftaki öğrenme ortamında kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrencinin benlik kavramı ve tutumu üzerindeki etkilerini saptamadır. Bu nedenle benlik kavramı ve tutumla ilgili kuramsal temellere ilgili başlık ve alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

Benlik Kavramı

Fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek eğitimin temel amacını oluşturmaktadır. Sağlıklı bir kişilik gelişiminde ise benlik kavramının yeri önemlidir. Gander ve Gardiner (1993) benlik kavramını “bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin götüşü” olarak tanımlanmaktadır.

Coyle (1993) ise benlik kavramını olduğumuzu düşündüğümüz kişi, benliği ise gerçekte olduğumuz kişi olarak tanımlar. Bir başka ifadeyle benlik kavramı bireyin kendine sorduğu ben neyim?, ne olmak istiyorum?, gibi soruların cevaplarından oluşur. Birey bu cevaplarında kendini değerli, yetenekli olarak değerlendiriyorsa benlik kavramı olumlu, tersi değerlendirmelerinde ise benlik kavramı olumsuzdur.

Benlik Kavramının Gelişimi

Benlik kavramı bir seferde gelişmez. Benlik kavramı yaşamı boyu süren bir süreç içinde gelişir (Gardner ve Gardiner, 1993). Her birimiz doğduğumuz andan itibaren etrafımızdaki insanlarla etkileşim içine girer. Ebeveynler, ailenin diğer üyeleri, oyun arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz, iş arkadaşlarımız ve diğerleri ile etkileşimde bulunuruz. Bu etkileşimler bize kendimize dair, özellikle de “özel” diğerleri ile olan iletişimimiz hakkında önemli dönütler verir. Bazen “güçlü diğerleri” ya da “önemli diğerleri” olarak adlandırılan bu insanların benlik kavramımızı olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilme güçleri vardır. Örneğin; eğer onlar, bizi kabul ettiklerini, onlar için önemli olduğumuzu ifade edecek şekilde iletişim kuruyorlarsa, biz daha yüksek bir benlik kavramı ve daha fazla benlik saygısı geliştiririz. Diğer yandan, bizim için önem taşıyan insanlar bizi kabul etmediklerini, onlar için değerli olmadığımızı, bize saygı duymadıklarını ifade edecek şekilde iletişim kuruyorlarsa bu durumda daha düşük seviyede bir benlik kavramı geliştiririz (Coyle, 1993).

Dadson’da benlik kavramının gelişiminde insanın etkisinde kaldığı kişilerin ve uyarıcıların etkisiyle oluştuğunu belirtmektedir. Benlik kavramını yaşamın ilk beş yılı boyunca bir tek dünyanın, ailenin etkisiyle oluştuğunu, daha sonra ise okul, arkadaşlar ve

aile etkileşiminin benlik kavramının gelişmesinde yardım ettiğini vurgulamaktadır (Öztürk, 1991).

Özellikle akademik benlik kavramının gelişiminde okuldaki yaşantılar önemlidir. Okuldaki çabaların yararsızlığı gören birey öğrenilmiş çaresizlik yaşar. Okuldaki çabaların yararsızlığını gören birey öğrenilmiş çaresizlik yaşar. Bloom okuldaki başarıların olumlu benlik kavramını garantilemediğini ancak olumlu benlik geliştirme olasılığını arttırdığını belirtmektedir (Açıkgöz, 1996). Çünkü çocuk okulda arkadaşları ile uzun süreli ilişkiler kurmaktadır. Öğretmeni ve arkadaşları tarafından davranışlarının onaylanıp onaylanmadığını anlar ve kendisi ile ilgili düşüncelerinde değişimler olur (Başaran, 1990).

İlkokuldan başlayarak öğrenciler kendi akademik performanslarını daha olumlu bir şekilde algırlar. Sık sık kendi akademik yeteneklerini abartırlar. Birinci sınıftan itibaren erkekler okulda daha yüksek başarı beklentilerine sahiptirler 3. ve 4. sınıfta öğrencilerin sezilen okul performansı, öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini tahminleri ile olumlu olarak ilişkilenebilir. 6. sınıfa kadar sezilen akademik yeteneğin daha gerçekçi ve sınıf arkadaşlarının performansı ile ilişkili olur. Okul performansına dayalı olarak öğretmenin dönütü öğrencinin benlik kavramının gelişimi ile ilişkili görülür. Araştırma verileri öğrencilerin kendi akademik performanslarını ve okuldaki akranlarına bağlı olarak öğretmenlerinden dönütü algılama da yetenekli olduklarını göstermektedir. Bu algıların aynı zamanda gelecekteki okul performansları hakkında kendi beklentilerini etkilediği de görülmüştür (Wittrock, 1986).

Benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkilerini gösteren araştırmalar konunun önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda olumlu benlik kavramına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da olumlu olduğu saptanmıştır (Örneğin; Arseven, 1990; Doğrusal, 1987; Özkan, 1987 gibi). Benlik kavramı ile ilgili bu araştırmaların yanı sıra işbirlikli öğrenmenin benlik kavramı üzerindeki etkileri ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu konudaki ilgili araştırmalar II. bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tutum

Tutum Nedir?

Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemezler, ancak bireylerin yaptıklarından onların tutumlarına ilişkin sonuçları çıkarabiliriz (Morgan, 1981). Yani tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Başka bir ifadeyle tutum gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu bu tutumun varolduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Oppenheim'a göre, tutum genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Berberoğlu, 1990). Alport (1989) ise tutumu "yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, bireyin ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu" şeklinde tanımlamıştır.

Tutumların Gelişimi

İnsanlar tutumlara sahip olarak dünyaya gelmezler. Tutumlar sonradan öğrenilirler, zaman içinde değişme ve gelişme gösterirler (Kağıtçıbaşı, 1988). Doğumdan ergenlik dönemine kadar çocukların tutumları anne ve baba tarafından şekillendirilir. Çocuklar büyüdükçe anne ve babanın tutumları üzerindeki etkisi azalır.

Özellikle ergenlik döneminin başlaması ile birlikte sosyal etkenlerin rolü artar. 12-30 yaş arası tutumların gelişiminde kritik dönem olarak adlandırılır. Kritik dönemde tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim (Alport, 1989).

Tutumlar ve Akademik Başarı İlişkisi

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır (Açıkgöz, 1992).

Bloom'un belirttiğine göre, tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyonlar, tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Berberoğlu, 1990). Özellikle Fen ve Matematik derslerindeki başarı ve duyuşsal alan davranışları arasındaki ilişki ve belirli yöntemlerin öğrencilerin Fen, Matematik, Müzik, İngilizce vb. gibi çeşitli derslere karşı olan tutumlarının etkisi araştırmalarla kanıtlanmıştır (Baykul, 1990; Bilen, 1995; Gömleksiz, 1993; Kocabaş, 1995 vb.). Tutum ile ilgili bu araştırmaların yanı sıra işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkileri ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu konudaki ilgili araştırmalar II. bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Duyuşsal faktörlerin hem başarı üzerindeki etkileri, hem de Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde belli tutum ve değerleri geliştirmesi nedeniyle aşağıda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarına değinilmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgilere Yönelik Tutumları

Araştırmacılar öğrencilerin derslere karşı neler hissettikleri ile yakından ilgilenmektedirler. Sosyal Bilgiler eğitimcileri de öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine karşı neler hissettikleri ile ilgilenmektedirler. Bazı öğrenciler Sosyal bilgiler dersinden hoşlanmamakta, bazıları ise Sosyal Bilgiler dersini sevmemektedirler. Sosyal Bilgilerin öğrencilerin arasında niçin diğer derslere göre daha az tercih edilen ders olduğunu saptamak için Schung ve arkadaşları bir grup 6. ve 12 sınıf öğrencileriyle sınıf öğrencileriyle görüşme yapmışlardır. Yapılan görüşmelerin sonunda öğrenciler şunları söylemişlerdir (Schung ve arkadaşlarından Aktaran: Welton ve Mallan, 1988).

- “Ben devletle ya da tarihi şeylere çalışmayı sevmem. Öncelikle öğretmen bunlar hakkında çok konuşuyor. Yapacak başka bir şey yok. Her gün Sosyal Bilgiler dersi alacağını biliyorsun ve gidip sırana oturuyorsun”.
- “Sosyal Bilgilerde bir konu üzerinde uzun bir süre durmak zorundasın. 1 ay ya da 2 ay, fakat okuma dersinde değişik konularda değişik hikayeler okuyabilirsin”.

- “3. sınıfta değişik insanlar ve kabileler hakkında konuştuk. Değişik şeyler yapan değişik insanlar hakkında bir şeyler öğrenmek ve onları bizimle, kültürümüzle karşılaştırmak gerçekten de çok ilginç”.

Söylenenleri özetlersek Sosyal Bilgiler dersi özellikle sevilen bir ders olarak algılanmıyor, seyrek olarak önemli olduğu söyleniyor ve zor olduğu da düşünülüyor.

Shaughnessy ve Halodyna öğrencilerin Sosyal Bilgilere ilişkin tutumları ile ilgili araştırmaları incelemeleri sonucunda her düzeydeki öğrencilerin çoğunluğunun tarihi de içeren Sosyal Bilgiler alanındaki dersleri çok az ilgi çekici, kişisel yaşamları ve özellikleri ile ilgisiz bulmuşlardır (Paykoç, 1998). Bu araştırma sonuçları da Schung ve arkadaşlarının yaptıkları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinin genellikle öğrenciler tarafından pek sevilmeyen bir ders olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı bu olumsuz tutumlarının altında daha öncede “Sosyal Bilgilerin Sorunları” başlığında değinilmiş olan konular yatmaktadır. Şöyle ki öğrenciler ansiklopediye benzeyen ders kitapları okumaktan, kendileri ile ilgili olmayan içeriklerden, kendilerine göre son derece ezbere dayalı soyut bilgilerle donanmış olan bir programın öğretilmeye çalışılmasından ve en önemlisi kullanılan yöntemlerden kaynaklanmaktadır. Ancak sevmekle onu önemsemek arasındaki ayrım da son derece önemli bir konudur. Pek çok öğrenci Matematiği de sevmez. Ancak Matematiği önemser. Çünkü Matematik günlük hayatta da kullanılabilirdiği için yararlıdır. Oysa Sosyal Bilgiler birilerinin bildiği fakat nadiren yaptığı bir şey olmaya meyillidir. Yine de Sosyal Bilgilerin öğrencilerimizin içinde yaşadığımız dünyayı anlama ve yorumlama da onlara büyük tecrübeler ve zengin bilgiler sunduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin Sosyal Bilgiler sınıflarında gerçekten Sosyal bilgileri yaşayabilecekleri sınıflar yaratılmalıdır. Bu da ancak öğrencilerin bu derslerde demokratik, katılımcı, birbirlerinin düşüncesine saygılı olabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, birbirleri ile yarışmayıp birbirlerine yardım edebilecekleri ve karar verebilecekleri bir sınıf ortamının yaratılması ile mümkün olacaktır. İşbirlikli öğrenme yöntemi bu nedenle öğrencilerin Sosyal bilgiler dersini sevmeleri ve önemsemeleri için alternatif bir çözüm olarak düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda da belirtildiği gibi ilköğretim programının öncelikli amaçlarından biri öğrencileri iyi bir dünya ve ülke vatandaşı haline getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilere gerekli olan bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yapılan araştırmalar ülkemizde Sosyal Bilgiler derslerinde daha çok düz anlatım, anlatılanları tekrarlama ve kitaptan okumanın yoğun bir şekilde kullanımını göstermektedir. Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çoğu derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrenciyi edilgen alıcı durumuna getirmektedir. Öğretmen merkezde yer almakta ve etkinlikler daha çok sözel etkileşime dayanmaktadır. Bu durum da Sosyal bilgiler dersindeki bilgilerin unutulmasına ve ulaşılmak istenen amaçlara ulaşılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenlerle bilgilerin ezberlenip daha sonra unutulmasını önleyecek, bilgilerin öğrencinin yaşamına katılmasında araç olacağı çağdaş öğrenme yöntemlerine gereksinme vardır. Önceki sayfalarda yapılan açıklamalarda da görüleceği gibi işbirlikli öğrenme yöntemi üzerinde yapılan uygulamalı araştırmalar bu yöntemin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersindeki sorunların çözümüne yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar dünyada farklı ülkelerde gösterilen yoğun ilgi ile karşılaştırıldığında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alanyazında ise işbirlikli öğrenme ile Sosyal Bilgiler öğretimini birlikte ele alan araştırmaların ve sayısı çok azdır. Ayrıca bu araştırmada ele alınan işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Sosyal Bilgiler dersindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyetleri ile ilişkilerini ele alan araştırmalar da çok azdır. Oysa Sosyal Bilgiler programlarının belirttiği amaçlar ve işbirlikli öğrenme arasında kapsamlı bağıntılar kurmak demokratik bir toplum ve giderek küçülen bir dünya içinde etkin katılımcılar olmak için gerekli yetenek, bilgi ve tutumlara sahip öğrenciler yetiştirebilme olasılığını daha da güçlendirebilecektir.

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır. Yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin öğrencinin okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca eğitimin temel amaçlarından birisi öğrencilerimizde sağlıklı bir kişilik geliştirmektir. Sağlıklı bir kişilik geliştirebilmek içinde öğrencilerin olumlu benlik kavramı kazanmaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler kendilerini diğer grup üyeleri ile akademik ve sosyal olarak eşit olarak görürler. Ayrıca birbirleri ile kurdukları karşılıklı desteğe, hoşlanmaya dayalı etkileşim, arkadaşları tarafından sevilme hissi öğrencinin kendini daha rahat hissederek düşüncelerini özgürce ifade etmesini sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenmenin çok yapılması durumunda öğrenciler bu özgürlüğu ve akademik başarıyı daha çok yaşama fırsatı elde edeceklerdir. Bu da öğrencilerin olumlu benlik duygusu ve olumlu tutum kazanmaları için yardım sağlayacaktır.

Duyuşsal alan davranışlarının yapılan araştırmalarda ve okullarımızda ölçölüp değerlendirmede gözardı edildiği görölmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik tutumları ve benlik kavramları üzerindeki etkilerinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünölmüştür.

Ayrıca Sosyal Bilgiler öğrimi ile ilgili yapılan araştırmalar erkeklerin kızlara göre daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzlukları giderebilmek için işbirlikli öğrenme yöntemi iyi bir seçenek olabilir. İşbirlikli öğrenmede gruplar heterojen biçimde oluşturulabildiği için, cinsiyetten kaynaklanan avantajların ya da dezavantajların olumsuz etkilerinin daha az göröleceği düşünülebilir.

Yukarıda açıklanan nedenlerle bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin Sosyal Bilgiler Öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve benlik kavramları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretiminin sorunlarının çözümlerine yardımcı olabileceği, Sosyal bilgilerle ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, Sosyal Bilgilere yönelik öğrencilerin olumlu tutum ve benlik kavramlarını arttıracadı, Sosyal

bilgiler öğretimine yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler kazandıracağı, alanyazına ve konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlanması umulmaktadır.

Problem

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları, tutumları üzerindeki etkileri ile akademik başarı üzerindeki etkilerin cinsiyetle ilişkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. İşbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. İşbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. İşbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin benlik kavramları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. İşbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ ve BSBÖ tekniği kullanılmıştır.
2. Bu araştırma 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür.
3. Bu araştırma da “Sosyal Bilgiler”in karşılığı olarak “Sosyal Bilgiler dersi” kullanılmıştır.

Sayıtlar

1. Araştırma sırasında öğrenciler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki denekler sınıf dışında ek çalışma yapmamışlardır.

Kısaltmalar

SBKÖ: Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği

SBTÖ: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

BSBÖ: Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

BÖ: Birlikte Öğrenme

Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek hem kendilerinin hem de gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışma çabalarına dayalı bir öğrenme (Açıkgöz, 1992).

Geleneksel Öğretim: Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen öğretmenin etkin öğrencilerin pasif oldukları alıştırma vb. etkinliklerin bireysel çalışma ile sürdürüldüğü öğretim süreci (Açıkgöz, 1990).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, bireyin ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu (Alport, 1989).

Benlik Kavramı: Bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşü (Gander ve Gardiner, 1993).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Araştırma konusuna duyulan yoğun ilgi nedeniyle ilgili yayın ve araştırmalar ayrı bir bölümde ele alınmaktadır. İlgili araştırmalar Sosyal Bilgiler ile ilgili ülkemizdeki yayın ve araştırmalar, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile ilgili yayın ve araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin benlik kavramı ve tutum üzerindeki etkileri ile ilgili yayın ve araştırmalar, işbirlikli öğrenme ile ilgili diğer alanlarda yapılan yayın ve araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Ülkemizde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Karagözoğlu (1987) Türk eğitim sisteminde ki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda bugüne kadar atılan adımlar ve alınan önlemlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada ilkökul, ortaokul öğretim programlarında Sosyal Bilgiler alanını oluşturan tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri ayrı disiplinler halinde okutmak yerine bu dersleri kaynaştırarak okutulmasını sağlayacak yeni bir Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmalı ve öğretmenler buna göre yetiştirilmelidir önerilerine yer verilmiştir.

Beyazitoğlu (1991) ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki öngörülen kavramların öğrenciye hangi düzeyde ne derecede kazandırıldığı ve kazandırılan bu kavramların öğrencilerde kalıcılık düzeyini incelemiştir.

Araştırma Ankara ili ve ilçelerinden rasgele seçilmiş olan 5 ilkökul da uygulanmıştır. Araştırma verileri 81 sorudan oluşan başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu test 320 kişilik öğrenci grubuna belli aralıklarla üç kez uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler programında birinci dönem için öngörülen kavramları kazandırmak için yapılan eğitim ve öğretimin etkili olduğu öte yandan tam öğrenme alt sınırı olan %70'in sadece

%95'lik kısmına ulaşılabildiği belirlenmiştir. Yapılan kalıcılık uygulamasında ise kazandırılan kavramların kalıcı olmadığı saptanmıştır.

Aydiner (1995) yaptığı araştırmasında ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin ve müfettişlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırma Ankara'da bulunan okullarda çalışan 100 sınıf öğretmeni ile buradaki ilköğretim okullarını denetleyen 30 ilköğretim müfettişi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programının, program geliştirme ilke ve tekniklerine uygun hazırlanmadığı saptanmıştır. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin uygulamasında karşılaşılan genel güçlükler olduğunu, müfettişler ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ve müfettişler Sosyal Bilgiler programının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiği görüşüne katılmışlardır. Ancak öğretmenler ve müfettişlerin mevcut programın milli eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olduğu görüşüne de katıldıkları saptanmıştır.

Kılıç (1996) ilkokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersini öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretimindeki amaç, içerik, yöntem, araç-gereç, süre, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından mevcut durumun ne olduğu, Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan problemler ve Sosyal Bilgiler programının belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için ne gibi önlemler alınabileceği sorularına yanıtlar aranmıştır. Araştırma Erzurum il merkezinde görev yapan ilkokullardaki 5. sınıflara giren 150 ilkokul öğretmeni üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ilkokul öğretmenleri içerik konusunda mesleki kıdemlerine göre farklı yorumlar getirmişlerdir. Kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenler bu dersin içindeki konuların (tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgileri) ayrı ayrı okutulmasını istenilen davranışların öğrenciye bu şekilde daha iyi kazandırılacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %38'inin geleneksel yöntemleri (anlatım, soru-cevap) kullandıkları saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin ders saatlerinin artırılmasını istemişlerdir. İlkokul

öğretmenleri Sosyal Bilgiler öğretiminde başarıyı yükseltmek için şu önerileri getirmişlerdir:

1. Program yeniden gözden geçirilerek, konular azaltılmalı ve sadeleştirilmelidir.
2. Ders araç-gereçleri bütün okullara verilmelidir.
3. Öğretmenler hizmet-içi eğitimden geçirilmelidir.
4. Konular dünyada meydana gelen en son değişikliklere göre yeniden düzenlenmelidir.
5. Yurdumuzun tanıtımına önem verilmelidir.
6. Öğrenciye derse hazırlanma yöntemi öğretilmelidir.

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 yöntemleri 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.

Toklu (1997) öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunların beş temel faktörde yoğunlaştığını saptamıştır. Bu sorunların sırasıyla programdan kaynaklanan sorunlar, fiziksel ortamdaki kaynaklanan (süre, sınıf ortamı, aile, bireysel farklılıklar, kaynak eksikliği vb.) sorunlar, öğretmenin kişilik özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, ders kitabından kaynaklanan sorunlar, öğretmen eğitiminden kaynaklanan sorunlar ve konuların yüzeyselliğinden kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin algıları yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul, mesleki kıdem, Sosyal Bilgiler dersini daha önce okutmalarına ve dersi okuttukları yıllara göre farklılaşıp

farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu değişkenlere göre yapılan incelemelerde öğretmenlerin algılarında yalnızca cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yeşilkayalı (1997) ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Manisa ili şehir merkezinde MEB'na bağlı resmi bir ilköğretim okulunda 4. Sınıf öğrencileri üzerinde 2 ayrı şubede gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada farklı kontrol gruplu sontest deney deseni kullanılmıştır. Veriler "Duyuşsal Özellikler Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmada "Tarih, tarihte Anadolu, Türkler ve İslamiyet" ünitesinde deney grubunda problem çözme yöntemi ile, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile dersler işlenmiştir.

Araştırma sonucunda problem çözme yönteminin duyuşsal alanın hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyini arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca problem çözme yönteminin MEB'nın Sosyal Bilgiler programında yer alan duyuşsal amaçların ifadelendirilmesinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Birinci bölümde de belirtildiği gibi ilköğretim Sosyal Bilgiler programında uygulama ile ilgili açıklamalarda öğrencinin öğrenme sürecinde etkin kılınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilere işbirliği yapma, yardımlaşma, gruba katılma gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği açıklanmıştır. Ancak bu hedeflerin gerçekleşmediği Sosyal Bilgiler ile ilgili yukarıdaki araştırmalar genel olarak incelendiği zaman görülmektedir. Bu araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersinin programının program geliştirme ve tekniklerine uygun hazırlanmadığı, öğretmenlerin öğrencilere içeriği anlatmada güçlüklerle karşılaştıklarını, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklanan bir nedenle Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılmak istenen kavramların kazandırılmadığı ya da bunların kalıcı olmadığı sonuçlarına ulaşıldığı ve Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğretim yöntemleri ile farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikler üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu da hem öğretimsel sorunların olduğunu hem de bu sorunların çözümüne yardımcı olabilecek

yöntemlerin denendiğini göstermektedir. Ancak ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili öğrenciyi etkin kılacak öğrenme yöntemlerinin deneysel verilerle yeterince sınanmadığı, ayrıntılı bir program değerlendirme çalışmasının yapılmadığı ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet-içi eğitimleri ile ilgili yetiştirme süreçlerine ilişkin araştırmaların yapılmadığı görülmektedir.

İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Üzerinde Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Yapılan çok sayıda araştırma işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını, benlik saygısını geliştirdiğini ve kişilerarası ilişkileri iyileştirdiğini göstermektedir. Ancak ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırıldığı çalışma sayısı çok azdır. Oysaki vatandaşlık eğitimi ile işbirlikli öğrenmenin teşvik ettiği sosyal beceriler arasında sıkı sıkıya bir ilişki bulunmaktadır (Lampe, Rooze, 1996). Aşağıda Sosyal Bilgiler ve işbirlikli öğrenmeyi birlikte ele alan alanyazında ulaşılabilen araştırma ve yayınlara yer verilmektedir.

Skell (1991) "İlköğretimde Sosyal Bilgiler ve İşbirlikli Öğrenme" adlı makalesinde 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.

Torneyy, Oppenheim ve Farnen ABD'ni de içeren on ayrı ülkede, Yurttaşlık Eğitimi dersinde karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Politik sistemlerin ve kültürlerin temsil edildiği geniş çaplı araştırmada, ortak bazı noktalar belirlenmiştir. Demokratik değerleri edinme, hükümeti destekleme ya da karşı çıkma gibi konularda, öğrencilerin katılım olanağı sağlanırsa kendi düşüncelerini çekinmeden açıklayabildikleri ayrıca değişik düşünme korelasyonunun da pozitif olduğu izlenmiştir (Gömlüksiz, 1993).

Baloche (1994) "Duvarları Yıkma" adlı makalesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşüncüyü 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 geliştirilebileceği 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 yaratıcı için gerekli motivasyonun sağlanmasında sık sık fırsat yarattığı belirtilmektedir.

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. Araştırmaya iki ilköğretim okulunun sekiz 4. sınıfından toplam 105 öğrenci katılmıştır. Araştırma 12 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler Sosyal Bilgiler başarı testleri ve Coopersmith Benlik Saygısı Çizelgesi ile toplanmıştır.

Araştırma Sosyal Bilgiler derslerinde “Eyaletimize Yerleşmek” ve “Değişen bir Teksas Ünitelerinde yapılmıştır. Araştırma da deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II ve Grup Araştırması tekniği, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

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

Benlik saygısı açısından gruplar karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiği zaman benlik saygısındaki farklılıkların kullanılan eğitimsel yaklaşıma bağlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar benlik saygısındaki kazanımların hem deney hem de kontrol grubunda erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir.

Öcal (1996) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü üzerindeki etkileri ve öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi, yazılı sınav ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrenci görüşlerine göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler bu yöntemden hoşlandıklarını ve bu yöntemin başarılarını olumlu etkilediğini bildirmişlerdir.

Karnes ve Collins (1997) “İşbirlikli Öğrenme Stratejilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerilerini Geliştirmesi” adlı makalelerinde işbirlikli öğrenmenin ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına, işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki temsili uygulama örneklerine (uzmanlaşma oluşturma yapıları, düşünce yetenekleri yapıları, bilgi paylaşma yapıları, iletişim yetenekleri yapıları) yer verilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak okuma-yazma becerilerinin etkili bir şekilde nasıl geliştirileceğini yönelik az sayıda deneysel çalışma yapıldığı ve daha çok deneysel veriye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bunlara ek olarak işbirlikli öğrenmeye ilişkin araştırmaların yapılıyor olsalar bile, birçok Sosyal Bilgiler öğretmeninin İşbirlikli öğrenme tekniklerini derslerinde kullanıyor olduklarını söylemenin yanlış olduğu ve hatta bir çoğunun da geleneksel öğrenme yöntemlerini kullandıkları açıklanmaktadır.

Karaoğlu (1998) geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırma 1994-1995 öğretim yılı 1. yarısında 80 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada 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 BÖ tekniği kullanılmıştır. Veriler başarı testi ve Sınıf

Yönetimi Gözlem Ölçeği ile toplanmıştır. Başarı testi bir 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 farklar olduğu gözlenmiştir.

Guyton işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde sosyal değerlerin, demokratik süreçlerin, karar vermenin ve genel olarak birlikte çalışmanın öğretilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Handley ise Sosyal bilgiler öğretiminde takım çalışmalarının öğrencileri işe koştüğünü, sıkılganlığı azalttığını, birlikte çalışmayı teşvik ettiğini ve kitap bilgilerini daha etkili kullanmalarını sağladığını ortaya koymaktadır (Karaoğlu, 1998).

Hendrix (1999) "İşbirlikli Öğrenme İle Sosyal Bilgileri İlişkilendirme" adlı makalesinde işbirlikli öğrenmeyi sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 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 kullanılabilir olan işbirlikli öğrenme tekniklerinden (grup araştırması, birleştirme, birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyunturnuva) örneklere yer verilmiştir. Makalede İşbirlikli 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.

İşbirlikli öğrenme ve Sosyal Bilgiler ile ilgili yukarıda değinilen araştırma ve yayınlar işbirlikli öğrenmenin Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir etkin öğrenme yöntemlerinden biri olduğuna işaret etmektedir. Ancak İşbirlikli öğrenme ve Sosyal Bilgiler ile ilgili deneysel veri tabanının artırılması ihtiyacı devam etmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademe sınıflarında değişik öğrenci grupları için farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısı, benlik kavramı, tutumları, arkadaş ilişkileri

vb. gibi duyuşsal ve bilişsel özellikleri üzerindeki etkililiğinin dünyada ve özellikle ülkemizde sınanması gerekmektedir.

İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Diğer Alanlarda Yapılan Araştırma ve Yayınlar

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981) işbirlikli, yarışmacı ve bireyselleşmiş hedef yapılarının başarı üzerindeki etkileri üzerinde bir meta-analiz yapmışlardır. Bu çalışmada 122 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan meta-analiz değerlendirmeleri sonucunda işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan daha etkili olduğu, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ün (1987) "İşbirliği mi Yarışma mı?" adlı makalesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının özellikleri ile yarışmaya dayalı öğrenmenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve her ikisinin de öğrenciler üzerindeki etkilerine değinmiştir. Makalede işbirliği ortamının öğrencinin başarı, tutum, güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve bu nedenle de verimi arttırmak , olumlu ilişkileri geliştirmek açısından sınıflarımızda işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Johnson ve Johnson işbirlikli, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini inceleyen 323 araştırmayla ilgili bulguları değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeye 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).

Steven, Slavin ve Farnis (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 ve geleneksel öğretim yöntemini birleştirerek okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler parçaların

anafikirlerini tanımada, yeni parçaları kavramada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Lamberigts ve Diepenbiack (1991) işbirlikli öğrenme ve geleneksel sınıf ortamını karşılaştırmışlardır. Araştırma başarı düzeyi düşük öğrencilerden oluşan bir deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grupta 27 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma yedi 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 açıklamak mümkündür. 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.

Açıkgöz (1991) işbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasını 1989-1990 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde Malatya'da yapmıştır. Araştırmaya 80 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sonucunda yabancı dilde dilbilgisi kurallarının kazanılmasında bireysel sorumluluk dağılımı yapılan (yapılandırılmış) işbirlikli öğrenme teknikleri, grupla yarışma ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan (yapılandırılmamış) uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine göre daha etkili olmuştur.

Araştırmada geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkililik dereceleri açısından cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda yapılandırılmış işbirliği tekniği hatırd tutma üzerinde en etkili teknik olarak, yapılandırılmamış işbirliği tekniği ise en etkisiz teknik olarak belirlenmiştir.

Açıkgöz (1993) işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1989-1990 öğretim yılı bahar döneminde İnönü Üniversitesi'nde 48 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden BSBÖ tekniği deney grubunda, geleneksel öğretim yöntemleri kontrol grubunda uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme grubu geleneksel öğretim grubundan akademik başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler açısından daha başarılı olmuştur. Hatırda tutma üzerinde ise işbirlikli öğrenme etkinliklerinin hiçbir olumsuz etkisi olmadığı belirlenmiştir.

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 yönlü olanlar bu yolla daha iyi öğrenirlerken, belirlilik yönlü öğrenciler daha kötü 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 kalmamakta 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 belirlenmiştir.

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 yönelimliler bunun tam tersini düşündükleri belirlenmiştir.

Brody öğretmenlerin kendi dersleri ile ilgili düşünce ve deneyimlerinin diğer bir deyişle örtük inanışlarının işbirlikli öğrenmeye bakış açılarını nasıl etkilediği araştırmıştır. Görüşme konuları şunlardır; 1. kontrol ve otorite, 2. öğretmen rolleri, 3. bilginin yapısı, 4. işbirlikli öğrenme görüşü, 5. meslektaş ve yönetici ilişkilerdir.

Bu görüşmelerde öğretmenlerin kendi eğitim görüşlerini tanımlarken kullandıkları kavramlar ve bunları kullanma sıklıkları kodlanarak, her öğretmenin örtük inanışına ilişkin kavram kartları oluşturulmuştur. Böylece her öğretilerde baskın olan yapılar belirlenmiştir. Araştırma sonucu öğretmenlerin örtük inanışlarının eğitim görüşlerini etkilediğini göstermiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak işbirlikli öğrenmenin öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler içinde belirli bir hazırlık aşaması gerektirdiği belirtilmiştir (Huber 1993).

Oudenhoven, Berkum ve Koopmans (1993) yaptıkları üç deneyden oluşan araştırmalarında, işbirlikli öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 1987 yılında ilkokul 3. sınıf (8 yaş grubu) öğrencileri üzerinde imla dersinde yapılmıştır. Araştırmada deney grubunda iki farklı işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmış ve bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Her iki işbirlikli ortamında da ikili gruplar halinde çalışılmaktadır. Eşler birbirlerine tavsiyelerde bulunmakta, alıştırmalar yapmakta ve birbirlerinin hatalarını düzeltmekte ve bu hatalar üzerinde tartışmaktadırlar.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular her iki işbirlikli öğrenme ortamının da bireysel çalışma ortamına oranla çaba ve başarı yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında çaba farkları ağırlıklı olarak deneyin başlangıç aşamasında ve buna karşılık başarı artışındaki farklılıkların ise deneyin son aşamasında ortaya çıkması nedeni ile çaba aracı bir faktör olarak kabul edildiği

belirtmiştir. Öğrencilerin birbirlerine verdikleri dönütler işbirliğinin sağladığı önlemlerden bir kısmını oluşturmak ta, öğrenciler birbirlerine yaptıkları hatalar konusunda uyarıda bulunmaktadırlar.

Oudenhoven, Berkum ve Koopmans yaptıkları ikinci deneyde grup arkadaşları tarafından sağlanan dönütün etkilerini araştırmışlardır. Bu deney de ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ayrıca beş okul da kontrol grubu olarak öğrenciler imla konusunu bireysel çalışma yoluyla öğrenmektedirler. Diğer beş okulda ise yine bireysel çalışma yapılmakta ancak doğrudan dönüt koşulu ile bağlantılı olarak yaptıkları çalışmalarını kontrol etmekte ve böylelikle hatalarını düzeltme olanağı bulabilmektedirler. Diğer beş okulda öğrenciler imla ödevlerini işbirlikli çiftler halinde (birinci deneydeki gibi) çalışmaktadırlar.

Birinci deney sonucunda da olduğu gibi ikinci deney sonunda da birbirinin hatasını karşılıklı olarak kontrol eden öğrencilerin bireysel çalışma yapan öğrencilerden daha fazla bir ilerleme kaydetmedikleri görülmüştür. Ancak işbirlikli öğrenme uygulanan gruplarda bireysel çalışmanın her iki yöntemine göre daha yüksek başarı elde edilmiştir. Bu da işbirlikli öğrenmede karşılıklı açıklamada bulunulmasının başarıyı yükseltmede kritik bir önemi olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Yapılan üçüncü deneyde ise işbirliğinin etkileri üç ayrı yaş grubunda 2., 3. ve 4. sınıflarda incelenmiştir. Deneyde 27 sınıf şans yöntemi ile belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yine ikiyeşerli gruplar içerisinde, bireysel dönüt verme uygulaması ile düzenlenmiştir. Bu deneyde de yine imla başarısı, çaba ve kurallar bilgisi ele alınmıştır.

Deney sonucunda 4. sınıflarda doğru yazma başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkisinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde ise daha düşük sonuçlar elde etmişlerdir. Her iki sınıfta da ne kurallar bilgisi ne de çaba yönünden işbirlikli öğrenme grubu ve kontrol grubu arasında önemli bir fark belirlenememiştir. Bu üç deney sonunda elde edilen genel sonuç; işbirlikli öğrenmenin genel olarak başarı ve güdü üzerinde olumlu etkiler yaptığını gösteren kanıtlar bulunduğu şeklinde belirtilmiştir (Huber, 1993).

Mavarech ve Susak (1993) ilkokul öğrencilerinin işbirlikli tam öğrenme yöntemi ile öğretmenin etkileri adlı çalışmalarını ilkokul 3. ve 4. sınıftan 271 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin kontrol gruplarından daha yüksek not aldığı belirlenmiştir.

Kara (1994) işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1989-1990 öğretim yılında ortaokul 1. sınıfların üç ayrı şubesine devam eden 140 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ortaokul I. Sınıf düzeyinde ve matematik konu alanında, işbirliğine 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 öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama üzerinde etkisi olumlu olmakla birlikte bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı da araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur.

Şimşek ve Deryakulu (1994) "Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme" adlı makalelerinde öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için küçük kümelerde sağlıklı işbirliği yapmaları durumunda daha etkili ve verimli biçimde öğrendiklerini belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenmede etkileşimi daha etkili kılmak için öğrencilerin temel iletişim becerileri konusunda yetiştirilmekte olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca her öğrencinin kullandığı öğrenme stratejisinin farklı olabileceği belirtilerek, bireysel öğrenme stratejilerini temel alan türetimci etkinlikler kubaşık kümelerdeki öğrenciler arasında etkileşimin nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin öneriler ve tartışmalara değinilmiştir.

Şimşek (1994) "Etkileşimli Teknolojilerinin Verimli Kullanımı İçin İşbirlikli öğrenme" adlı makalesinde etkileşimli öğrenme teknolojilerinin kullanımında karşılaşılan sorunları çözümlenmede yararlanabilecek 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.

Chang ve Lederman (1994) fizik dersinde yer alan laboratuvar çalışmaları sırasında işbirlikli öğrenmenin fizik başarısına olan etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde 6. ve 7. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıfların birinde geleneksel öğrenme yöntemleri kullanırken, 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.

Quin, Johnson ve Johnson (1995) problem çözme üzerinde yarışma ve işbirliği çabalarının etkilerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada 1929 ve 1993 yılları arasında yayımlanan 46 çalışmayı inceleyerek problem çözme ölçmelerinin tiplerini dört katagoride sınıflandırılmışlardır. Bunlar; dil bilimi (konuşma ve yazma dilinden çözme), dilbilim olmayanlar (semboller, matematik, motor etkinlikler), iyi tanımlanmış çalışmalar ve çözümler, kötü tanımlanmış çalışmalar ve çözümlerdir. Araştırma sonucunda işbirliği takımlarının problem çözmenin dört çeşidi üzerinde yarışma gruplarına göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

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

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğrenme metotlarının müzik bilgisi, güzel şarkı söyleme becerisi ve işitme becerisi, müziğe ilişkin olumlu tutumları ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesindeki etkileri incelemiştir.

Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç grup üzerinde öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Araştırma 14 haftalık süre boyunca bütün müzik dersi saatlerinde yapılmıştır. 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 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 bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim 6. sınıfta okuyan 159 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört grupta gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri gözlem formu, başarı testi, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak 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 grubu ile aralarında anlamlı bir fark belirlenmezken, diğer deney grubunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 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.

Akın (1996) geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 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 uygulandığı deney grubu lehine arasında 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.

Kasap (1996) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırlama, öğrenci yüklemeleri ve öğrenci yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde ilköğretim 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 hatırlama testi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre ortaokul 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 kaldıkları, gruptaki diğer arkadaşlarına sık

sık danıştıkları ve onların isteklerine uydukları belirlenmiştir. İçsellerin ise grubu yönetmeye uğraştıkları belirlenmiştir. Kalıcılık testi uygulamasının sonuçlarına göre ise, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenenlerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha kalıcı bilgilere sahip oldukları saptanmıştır.

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 arasından işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş olan gönüllü 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda 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 kendini 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 eksikliklerini fark etme", gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği düşünülmüştür.

Açıkgöz (1996b) daha önce 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme programından geçirilmiş 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 uygulamasalar da öğrencilerin ve kendilerinin bu yöntemi çok sevdiğini söylemişlerdir.

Özkılıç (1997) yaptığı araştırmasında farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarıları ve hatırdaki tutması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1995-1996 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü II. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde yapılmıştır.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması ve Birleştirme teknikleri deney gruplarında, geleneksel öğrenme yöntemleri ise kontrol grubunda kullanılmıştır. Araştırmada “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve hatırdaki tutma açısından yöntemlerin etkisi öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni ile incelenmiştir. Araştırmada veriler başarı testi, görüş tarama testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma bir yarıyıl süresince devam etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. Gruplar arasında bilişsel amaçlardaki başarı anlamlı farklılıklar göstermektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemi ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.
2. Gruplar arasında duyuşsal amaçlardaki başarıda anlamlı farklılıklar göstermektedir. İşbirlikli öğrenme teknikleri geleneksel öğretime oranla olumlu duyuşsal çıktıları daha çok arttırmaktadır.
3. Gruplar arasında hatırdaki tutma düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniği

bilişsel amaçların hatırd tutulmasında geleneksel yöntemden ve birleştirme tekniğinden daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Açıkgöz (1997a) “Etkin Öğrenme İçin İşbirlikli Öğrenme” adlı bildirisinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkin öğrenme düşüncesini yaşama geçirmeye elverişliliğini çözümlenmiştir. Bu bildiride işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin bağımsız çalışmasına, sosyal etkileşimde bulunmalarına, güdülenmelerine, yaklaşık gelişim alanında yardımcı olma vb. gibi etkileri nedeni ile etkin öğrenme anlayışının uygulanmasına elverişli ortamlar hazırladığı belirtilmiştir.

Açıkgöz (1997b) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 24-21 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 anafikrini 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. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir başka sonuç, grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğudur.

Gömlüksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni ile yapılmıştır. Bulgulara göre işbirlikli öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde, tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

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

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veriler “Matematik Başarısı Gözlem Formu”, “Matematik Öğretimi Ölçeği” ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmayı gözleyen öğretmenlerde işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görülmüştür.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve başatma stratejilerini incelemiştir. 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, dersin planlaması ile ilgili ve zaman yetmemesi ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaşılan sorunlarla baş etmede işbirliği yapılmasında yarar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chun-Yen ve Song-Ling (1999) öğrencilerin yer bilimi başarıları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Araştırma ortaokul 7. sınıflardan 770 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kontrol ve deney grubu arasında bilgi düzeyi ve

karşılaştırma düzeyinde test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak işbirlikli öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi test puanlarını tek başına çalışan öğrencilerden daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

Kaufman, Felder ve Fuller (1999) işbirlikli öğrenme takımlarında öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri sırasında takım üyelerinin birbirlerine yüksek puan verme konusunda anlaşabilecekleri, ya da arkadaşlarının cinsiyetlerinin, etnik kökenlerinin puanlarını etkileyebileceği endişelerinin geçerliliği sınanmıştır.

Araştırma verileri Royal Melbourne Institute of Technology’de geliştirilmiş bir öğrenci değerlendirme sistemi ve başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma kimya mühendisliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kurs bitiminden sonra her öğrenci kendisini ve takımdaki arkadaşlarını “Mükemmel”den “Hiç görünmedi”ye değin değişen yedi seçenekten birini işaretleyerek gizli biçimde puanlandırmıştır. Daha sonra öğretim elamanı, her işarete sayısal bir değer vermiş öğrencinin bireysel ortalamasını grubunun ortalamasıyla bölerek bir ağırlık faktörü hesaplamıştır. Sonuçta öğrencinin ödevden aldığı puan ise grubun puanı ile ağırlık faktörünün çarpımından elde edilmiştir. Sonra şu değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır: a) öğrenci puanlandırması-test puanları, b) gruptaki öğrencilerin bir öğrenciye verdiği puanlar-aynı öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlar, c) aynı cinsiyetten öğrencilere verilen puanlar-karşı cinsten öğrencilere verilen puanlar, ç) aynı etnik kökenden gelen öğrencilere verilen puanlar-farklı etnik kökenden gelen öğrencilere verilen puanlar.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin puanlandırmaları ile test puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlarla takım arkadaşlarının onlara verdikleri puanlar arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur. Anlamlı olmasa da, öğrenciler seyrek olarak kendilerine takım arkadaşlarından daha yüksek puanlar vermişlerdir. Hatta anlamlı olmasa da kendilerine yüksek verenlerden, daha fazla sayıda öğrenci, kendilerine grup arkadaşlarından daha düşük puanlar vermişlerdir. Cinsiyetin öğrenci puanlandırmalarını etkilemediği görülmüştür. Etnik olarak azınlık

olmayan öğrencilerin, azınlık olanlara verdikleri puanların anlamlı derecede daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli konu alanlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. İşbirlikli öğrenme etkin öğrenme yaklaşımı içerisinde yer alan yöntemlerden biri olması nedeniyle dünyada çok yoğun araştırmalara sahne olmaktadır. Ülkemizde de işbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır.

Ancak bu araştırmaların sayısı alanyazın düşünüldüğünde son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde öğrenci sayısının fazla, sınıfların dar olduğu ve öğretmenlerin genellikle ders kitabından geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlemeleri nedeniyle öğrencileri pasif durumda kalmalarından etkili bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşemediği sınıf ortamının koşulları düşünüldüğünde, işbirlikli öğrenmenin hayata geçirilmesi için çok yoğun araştırmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Benlik ve Tutum Üzerindeki Etkileri İle İlgili Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Bir dizi gözlem geleneksel sınıflarda okul yılları ilerledikçe okuldan sıkılmanın ve tatminsizliğin giderek arttığını göstermiştir. Bu nedenle Aronson ve diğerleri öğrencilerin aşağıdaki üç soruya verdikleri cevaplar ışığında işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği hipotezini teste tabi tutmuşlardır.

1. Okuldan bu yıl ne kadar hoşlanıyorsunuz?
2. Sınıfa girdiğiniz zaman kendinizi ne kadar mutlu hissediyorsunuz?
3. Sınıfta olduğunuzda canınız ne kadar sıkılıyor?

Araştırmada Birleştirme tekniği kullanılmıştır. 6 hafta sonrasında kontrol sınıfındaki öğrenciler başladıkları güne oranla okuldan daha az hoşlanmaya başlamışlardır. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme kullanılan sınıfta ki öğrenciler ise

okuldan aynı oranda hoşlanmaya devam etmektedirler. Bu da araştırmada Birleştirme gruplarının öğrencilerin okula olan ilgilerini tıpkı bir çocuğun ilk günkü ilgisi gibi koruduklarına dair hipotezin doğruluğunu kanıtlamaktadır. Okula ilgisinin artmasının yanı sıra sonuçlar farklı açılardan başka olumlu etkilerde göstermektedirler. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler çok eğlendiklerini ve grupların içinde hissettikleri özgürlüğü dile getirmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda kendi öğrenmelerinde pay sahibi olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir (Singh, 1991).

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 sonunda akademik başarı ile ilgili 67 araştırmanın 41'inde 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.

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 öğrenmenin 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.

Elmore ve Zenus (1994) işbirlikli öğrenmenin ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarıları üzerinde (sosyal-duygusal gelişimlerinin) yaptığı etkileri incelemişlerdir. Araştırma 12 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II kullanılmıştır. Araştırmaya hızlandırılmış matematik sınıflarına devam etmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, hızlandırılmış matematik sınıflarında yer alan üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-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.

Lazarowitz, Lazarowitz ve Beird (1994) işbirlikli öğrenmenin fen başarısı ve duygusal ürünler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırma bir ünite (5 hafta) boyunca uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya 110 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin Fen Bilgisi başarısı üzerindeki etkileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında sınıf içindeki ilgi, arkadaşlık ve benlik saygısına ait puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

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

Araştırma 1993-1994 öğretim yılı 1. döneminde Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalına yeni kayıt yaptırıp 1. sınıfa devam eden 180 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma programda haftada üç saat, bir dönemlik bir ders olan Psikolojiye Giriş dersinde 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Araştırma verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, kalabalık sınıflarda işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Grup Araştırması ile Birleştirme II'nin geleneksel öğretim yöntemlerinden akademik başarı ve tutum yönünden daha iyi olduğuna ilişkin bir kanıt elde edilememiştir.

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. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni ile yapılmıştır. Veriler başarı testi ve tutum testi uygulaması ile toplanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını belirlemek için ise tutum testi ve başarı testi öğrencilere bir ay ve bir yıl sonra tekrar uygulanmıştır.

Araştırma sonunda başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine kontrol grubuna göre tutumlar açısından da anlamlı farklar saptanmıştır. Yapılan kalıcılık uygulamalarının birincisinde başarı testi bir ay ve bir yıl sonra iki kez, tutum testi de bir yıl sonra bir kez daha uygulanmıştır. Kalıcılık uygulamasının sonuçlarına göre bir ay sonra yapılan uygulamada öğrencilerin başarıları üzerinde işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili kalıcılık uygulamalarında ise her iki grupta da azalma saptanmış, ancak deney grubu lehine anlamlı farklar devam etmiştir.

Gömlüksiz ve Temel (1994) yaptıkları araştırmalarında "Genel Öğretim Yöntemleri" dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin benlik saygısı ve başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılı 1. döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmada deney grubunda birleştirme tekniği araştırmacı tarafından yeniden uyarlanarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benlik saygısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gömleksiz ve Özyürek (1994) yaptıkları araştırmalarında “Türk Dili ve Edebiyatı” dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin başarıya, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılı 1. döneminde Adana Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği kullanılmıştır. Veriler başarı testi, tutum testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grupları geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflara göre daha başarılı olmuşlardır. Demokratik tutumlar açısından ise ikinci deney ve kontrol grupları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark gözlenirken, birinci deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Benlik saygıları açısından birinci deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Slavin ve Stevens (1995) öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ilkökul öğrencileri üzerinde iki yıl sürede yapılmıştır. Araştırmada iki yıl süre ile işbirlikli öğrenme yapan bir okulla, geleneksel öğrenme yapan okullardaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Öğrenciler bir yıllık uygulamanın sonunda sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde etmişlerdir. İkinci 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 yapma 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.

Oktar ve Demirel (1996) ilkokul 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 1992-1993 öğretim yılında 4 ilkokul 5. sınıftan 136 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma günde iki ders saati olmak üzere iki ünite süresince uygulanmıştır. Veriler başarı testi ve Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; 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.

Bu sonuçlara göre araştırmacılar öğrencilerin işbirlikli öğrenmede geleneksel öğretime göre daha başarılı olmalarını işbirlikli öğrenme uygulanan sınıflarda daha demokratik bir ortam, etkin katılımlara ve öğrenme-öğretme ortamında eşit bir ortaklığa dayanan etkileşimin olmasına bağlamışlardır. Öğrencilerin ödüllü değişim ekonomisi uygulamalarında daha başarılı olmalarını ise öğrencilerin istedik davranışları göstermesi sonunda ödül alacaklarını bilmelerinin öğrenmeye karşı güdülenmelerini sağlayarak öğrenme düzeyini yükseltmelerine bağlamışlardır. Öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının geliştirilmesinde önemli bir farkın olmamasını ise, araştırma süresinin duyuşsal öğrenmeler için yeterli olmadığına bağlamışlardır.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996) işbirlikli öğrenme yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı dersinde sözcük yanlışları, tamlama ve cümle yanlışları, anlatım bozuklukları ünitelerinin kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimin uygulandığı grupların başarıları ve tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Araştırma 1994-1995 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öntest-

sontest kontrol gruplu deney deseni ile yapılmıştır. Veriler başarı testi ve tutum testi ile toplanmıştır.

Toplam altı hafta süren uygulama sonunda elde edilen bulgulara göre akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Ancak deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiş, kontrol grubunda bu fark belirlenememiştir.

Lindquist (1996) işbirlikli öğrenmenin muhasebe derslerinde benlik saygısı, kişilerarası ilişki kurma, başarı ve tutum üzerindeki etkilerini ve bu etkilerle cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. 72 öğrenci (42 erkek, 34 bayan) bir dersin gereği olarak orta düzeyde muhasebe kavramları, prensiplerin entegrasyonu ve uygulanmasını gerektiren beş haftalık bir finansal muhasebe benzetimini tamamlarını gerektiren bir araştırmaya katılmışlardır.

Araştırmada Birleştirme II tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarında, benlik saygılarında, kişilerarası ilişki kurabilme yeteneği ve algılanan başarı üzerinde olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler kişilerarası konuları bir grup içinde ele almayı, tek başına çalışmaya göre daha çok tercih etmektedirler. Sadece kendi başlarına değil, aynı zamanda grup arkadaşlarının performansına yönelik olumlu öğrenci algılarına sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyetin ise öğrencilerin tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Benlik saygısında ise cinsiyetin etkileri olduğu saptanmıştır. Özellikle bayanlar kendi grup arkadaşlarının erkeklerden daha çok verimli öğretmenler olduklarına inanmaktadırlar. Tam tersine erkekler ise uzman grup toplantılarına daha iyi hazırlanmış olduklarını algılamışlardır.

Brush (1997) Birleştirilmiş öğretim sisteminin işbirlikli çiftlerle kullanıldığında öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma da matematik dersinde bilgisayar ve işbirlikli öğrenmenin birlikte kullanıldığı sınıflar deney grubu olarak, sadece bilgisayarın kullanıldığı sınıflar kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma ABD’de küçük bir şehirde yer alan 5. sınıflardan 65 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi ve gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme grupları ile bilgisayarda matematik çalışan öğrencilerin başarılarının ve tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Whicker ve Nunnery (1997) işbirlikli öğrenmenin matematik dersinde öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır.

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

Kocabaş (1998) ilköğretim okulları müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılı 1. döneminde 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 8 hafta boyunca müzik ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği, kontrol grubunda Tartımdan Yola Çıkarak Öğretim tekniği uygulanmıştır. Veriler Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Tartımdan Yola Çıkarak Öğretim tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları saptanmıştır.

Melser (1999) işbirlikli öğrenme etkinlikleri için heterojen mi yoksa homojen grupların mı öğrenciler açısından daha iyi olduğunu ve bu gruplamanın öğrencilerin akademik başarılarını ve benlik saygılarını nasıl etkilediğini incelemiştir.

Araştırma ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma da bir sınıfa 4. sınıf 19 üstün yetenekli öğrenci, diğer sınıfta ise 4. ve 5. Sınıflardan oluşan 19 öğrenci vardır.

Araştırmada heterojen ve homojen gruplar oluşturuldu. Heterojen gruplardaki yetenekli öğrenciler okuldaki test puanlarına ve aile ile öğretmen görüşlerine göre bu gruplara yerleştirilmiştir. Bu öğrenciler işbirlikli öğrenme etkinliklerine farklı yetenekteki öğrenciler ile katılmışlardır. Araştırma verileri okuma testleri ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile ölçüldü.

Araştırma sonucunda her iki grubun okuma başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Heterojen grupta çalışan yetenekli öğrencilerin lehine homojen grupta çalışan yetenekli öğrencilere göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalar incelendiğinde çeşitli konu alanlarında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin benlik kavramları ve tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren araştırmaların ve bunların yanında geleneksel öğretimle aralarında farkın olmadığını gösteren araştırmaların da olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benlik kavramı ve tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını da olumlu olarak etkileyecektir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme ve duyuşsal alan davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği deneysel araştırmaların özellikle ülkemizde daha çok yapılması ihtiyacı vardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu model” (Karasar, 1991) kullanılmıştır. Model 1998-1999 ve 1999-2000 öğretim yılında iki ayrı MEB’ye bağlı resmi ilköğretim okullarında şubeler halinde yapılandırılmış altı beşinci sınıfta uygulanmıştır. Sınıflardaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya katılmışlardır. Bunun nedeni doğal sınıf koşullarının bozulmamasını sağlamaktır. Araştırma sonrasında elde edilen bulgulara dayalı olarak işbirlikli öğrenme yönteminin ülkemizde yer alan tüm resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin gerçekçi öneriler geliştirebilmek amacıyla araştırma doğal sınıf koşullarında uygulanmıştır. Ayrıca gruplar arasında öntestten kaynaklanan farklılıklar Kovaryans Çözümlemesi yapılarak kontrol edilmiştir.

Denekler

Bu araştırmada 1. ve 2. deneye 1998-1999 öğretim yılı 2. yarısında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 5. sınıf öğrencilerinden 122 öğrenci, 3. deneye ise 1999-2000 öğretim yılı 1. yarısında başka bir resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 128 öğrenci katılmıştır. Deney 1 ve deney 2 aynı sınıflar üzerinde yapılmıştır. Her iki ilköğretim okulunda da var olan 3 beşinci sınıf şubesinden biri rasgele seçilerek kontrol grubu, diğer ikisi de deney grubu olarak belirlenmiştir. 1. ve 2. deneyde kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımı Çizelge 3.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1 Birinci ve ikinci Deneyde Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kontrol (Geleneksel Öğretim)	Deney Grubu (BÖ)	Deney Grubu (BSBÖ)
Kız	18	20	21
Erkek	22	23	18
Toplam	40	43	39

Çizelge 3.2 Üçüncü Deneyde Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kontrol (Geleneksel Öğretim)	Deney Grubu (BÖ)	Deney Grubu (BSBÖ)
Kız	19	28	23
Erkek	23	16	19
Toplam	42	44	42

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (STÖ), Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği (SBKÖ), Sosyal Bilgiler derslerinde işlenen “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ve “ II. Dünya Savaşı Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitelerinde yer alan içeriği kapsayan başarı testleri ile toplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

STÖ ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Bu ölçeği geliştirmek için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerden 41 öğrenciye “Sosyal Bilgiler dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri kompozisyon şeklindeki cevapları maddelenmiştir. Bu maddeler ilgili alanyazın ışığında düzeltilerek STÖ için 50 madde saptanmıştır. Bu maddeler İzmir İlinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıfları okutmuş olan 4 sınıf öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve şu anda üniversitede öğretim elamanı olarak çalışan 3 sınıf öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve inceleyicilerin tek tek görüşleri alınmıştır. Ayrıca dört program geliştirme uzmanının görüş ve önerileri ile düzeltilmiş olan ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan bu deneme formu İzmir ilinde yer alan Fatih İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinden 41 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorular dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra

ortaya çıkan 20'si olumlu 19'u olumsuz 39 maddelik deneme formu İzmir ilinde yer alan Barbaros Hayrettin İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu ve Ali Kuşçu İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 214 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde-Ölçek Korelasyonu, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

STÖ'ye yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda Faktör Yüğü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Ölçeğe giren maddelerin faktör yükleri .40 ile .75 arasında değişmektedir. Faktör yükü .40'ın altında olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yalnızca seçilen 31 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin dört faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ve İki Yarı Güvenirlik Katsayıları Çizelge 3. 3'de verilmiştir.

Çizelge 3.3 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı

Faktörler	1. Hoşlanma	2. Katılma	3. Duygu	4. Çalışmayı Sürdürme ve İsteklilik
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0.83	0.73	0.76	0.78
İki Yarı Güvenirlik Katsayısı	0.84	0.74	0.78	0.79

Ölçek üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme STÖ'de yer alan olumlu cümlelerde E: Evet 3, K: Karasızım 2, Hayır: 1 şeklinde puanlar verilerek yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Buna göre bir öğrencinin STÖ'den alabileceği puan 31 ile 93 arasında değişmektedir. STÖ EK 1'de verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği

SBKÖ ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin benlik kavramlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçeği geliştirmek için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ayrıca mevcut benlik kavramları ölçeklerinden bazı maddeler Sosyal Bilgiler dersine uyarlanarak 35 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Saptanan bu maddeler Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğretim elamanı olarak çalışan 6 uzmanın görüş ve önerileri ile düzeltilmiş ve ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu görüş ve önerilere göre hazırlanan 28 maddelik deneme formu İzmir ilinde yer alan Barbaros Hayrettin, Metin Aşkoğlu ve Burhan Özfatura İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinden 218 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde-Ölçek Korelasyonu, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

SBKÖ'ye yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda Faktör Yüğü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör yüğü .40'ın altında olan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe giren maddelerin Faktör Yüğüleri .40 ile .72 arasında değişmektedir. Yalnızca seçilen 25 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ve İki Yarı Güvenirlik Katsayıları Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Çizelge 3.4 Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı

Faktörler	1. Öğrenci	2. Öğretmen ve Çevreyle İlişkiler
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0. 84	0. 74
İki Yarı Güvenirlik Katsayısı	0. 87	0. 68

Ölçek üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme SBKÖ'de yer alan olumlu cümlelerde E: Evet 3, K: Kararsızım 2, H: Hayır 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. SBKÖ'den alabileceği puan 25 ile 75 arasında değişmektedir. SBKÖ EK 2'de verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Başarı Testleri

1. Ünite Başarı Testi

Bu test 1. deney sırasında öğretilen bütün konuları kapsayan çoktan seçmeli 37 sorudan oluşmuştur. Bu testi geliştirmek için önce ünite analizi yapılmış ilkökul Sosyal Bilgiler dersi programı (1998) temel alınarak hedef ve hedef davranışları yazılmış ve belirtke Çizelgesi oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak tüm hedefleri kapsayan çoktan seçmeli 75 soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu sorular 6 sınıf öğretmeni ve iki tarih öğretmeni tarafından incelenmiş ve soru sayısı 60'a indirilmiştir. Çoktan seçmeli bu 60 soru daha sonra deney sırasında öğretilecek konuları daha önceden öğrenmiş olan 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerden testin Güvenirlik Katsayıları (KR 20) teste yer alan her bir maddenin Madde Ayırıcılık İndisleri uygun formüller kullanılarak (Özçelik, 1989) hesaplanmıştır.

Bu hesaplamalar sonunda Madde Ayırıcılık İndisleri .30'un altındaki sorular testten çıkarılmıştır. Test Madde Ayırıcılık İndisleri .30 ile .79 arasında değişen 36 soruluk son şeklini almıştır.

Çizelge 3.5'te 1. ünite başarı testinin Güvenirlik çalışması sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3. 5 Sosyal Bilgiler 1. Ünite Başarı Testi Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Testler	Madde Sayısı	KR-20	
Deneysel İşlem	1. Ünite Başarı Testi	60	0.82
Öncesi Uygulama			

Çizelge 3.5'teki Sosyal Bilgiler başarı testi sonuçları testin oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. 1. Ünite Başarı Testi EK 3'te verilmektedir.

2. Ünite Başarı Testi

Bu test 2. deney sırasında öğretilen bütün konuları kapsayan çoktan seçmeli 27 sorudan oluşmaktadır. Bunun için önce ünite çözümlenmesi yapılmış, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programı (1998) temel alınarak hedef ve hedef davranışları yazılmış ve belirtke Çizelgesi oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak tüm hedefleri kapsayan çoktan seçmeli 60 soru hazırlanmıştır. Bu sorular 6 sınıf öğretmeni, 4 program geliştirmeci ve 2 tarih öğretmeni tarafından incelenmiş ve soru sayısı 45'e indirilmiştir. Çoktan seçmeli 45 soru daha sonra deney sırasında öğretilecek konuları daha önceden öğrenmiş 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Elde edilen verilerden testin Güvenirlik Katsayısı (KR-20) testte yer alan her bir maddenin Madde Ayırıcılık İndisleri (Özçelik, 1989) uygun formüller kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonunda test Madde Ayırıcılık İndisleri .30 ile .58 arasında değişen 27 soruluk son şeklini almıştır.

Çizelge 3.6'da 2. ünite başarı testinin Güvenirlik çalışması sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.6 2. Ünite Başarı Testi Güvenirlik Çalışması Sonuçları

	Testler	Madde Sayısı	KR-20
Deneysel İşlem	1. Ünite Başarı Testi	60	0.81
Öncesi Uygulama			

Çizelge 3.6'daki Sosyal Bilgiler 2. ünite başarı testi sonuçları testin oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. 2. Ünite Başarı Testi EK 4'te verilmiştir.

Deney Deseni

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 3 grup üzerinde deney 1, deney 2 ve deney 3 olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Deney 1

Deney 1’de gruplardan A şubesinde geleneksel öğretim yöntemi, B şubesinde BÖ, C şubesinde ise BSBÖ tekniği uygulanmıştır.

Deney 1’in deseni izelge 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7 Deney 1’in Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası
Grup A (Kontrol Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	Geleneksel Öğretim	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup B (Deney Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	BÖ	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup C (Deney Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	BSBÖ	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ

Deney 2

Deney 2’de yine gruplardan A şubesine geleneksel öğretim yöntemi, B şubesinde işbirlikli öğrenme yönteminin BÖ tekniği, C şubesinde BSBÖ tekniği uygulanmıştır.

Deney 2’nin deseni izelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3. 8 Deney 2'nin Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası
Grup A (Kontrol Grubu)	2. Ünite Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	2. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup B (Deney Grubu)	2. Ünite Başarı Testi	BÖ	2. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup C (Deney Grubu)	2. Ünite Başarı Testi	BSBÖ	2. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ

Deney 3

Deney 3'de yine gruplardan D şubesine geleneksel öğretim yöntemi, A şubesinde işbirlikli öğrenme yönteminin BÖ tekniği, C şubesinde BSBÖ tekniği uygulanmıştır.

Deney 3'ün deney Çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3. 9 Deney 3'ün Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası
Grup D (Kontrol Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	Geleneksel Öğretim	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup A (Deney Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	BÖ	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ
Grup C (Deney Grubu)	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ	BSBÖ	1. Ünite Başarı Testi STÖ SBKÖ

İşlem Yolu

Araştırmada üç deney yapılmıştır. Bunun nedeni ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ünitelerinin dönüşümlü olarak işlenmesidir. Sosyal Bilgiler “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde Deney 1 uygulanmış daha sonra Fen Bilgisi ünitesinde ara verilmiştir. Bu nedenle iki deney arasında Fen Ünitesi süresince ara verildiği için araştırma deney 1 ve deney 2 olarak gerçekleştirilmiştir. Deney 1 ve 2’de deney öncesinde BSBÖ tekniğinin uygulanacağı gruptaki öğrencilerin SBKÖ ve STÖ ön ölçek puanlarının bu grubun lehine diğerlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve 2 sonrasında ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubun deney öncesinde lehine olan farkı koruyamadığı saptanmıştır. Bu konunun nedenlerini belirlemek ve daha çok istatistiksel veri toplayarak daha sağlıklı yorumlar yapabilmek amacıyla 3. bir deney yapılmasına karar verilmiştir.

Her üç deneyde ortak olarak aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Veri toplama araçları hazırlanması.
2. Deneye başlamadan önce ünitelerin hedef ve hedef davranışları, içeriği, öğretim malzemeleri, ders planları hazırlanması.
3. Okulda bulunan 5. sınıf şubelerinden kura ile kontrol ve deney gruplarının rasgele belirlenmesi.
4. Çalışmalar sürdürülürken araştırmanın yapıldığı her iki okulun haftalık çalışma programında belirlenen Sosyal Bilgiler ders saati sürelerine (Deney 1, 2 ve 3’te haftada 6 ders saati) uyulmuştur.
5. Uygulamalar sırasında her üç grupta da “İlkokullar İçin Sosyal Bilgiler” kitabı ve “Ünite Dergileri” kaynak olarak kullanılmıştır.

Bu ortak işlemlerden sonra araştırmada her üç deneyde de izlenen yol deneylerin yapılış sıralarına göre aşağıda özetlenmiştir.

Deney 1

1. Sosyal Bilgiler derslerinde deney 1’de denel işlemler “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney 1’de kontrol grubunu oluşturan 5/A sınıfında geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunu oluşturan 5/B sınıfında işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ, 5/C sınıfında ise BSBÖ tekniği uygulanmıştır.
2. Deney 1’de işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanacağı sınıflarda 12. 03. 1998-18. 03. 1998 tarihleri arasında öğrencilere grup oluşturma ve grupla birlikte çalışma alıştırmaları yapılmıştır. Ayrıca işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla “Kırık daireler” (Açıkgöz, 1992) oyunu oynatılmış ve akademik olmayan işler yaptırılmıştır.
3. 18. 03. 1998 ve 20. 03. 1998 tarihleri arasında “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesi ile ilgili olarak her üç gruba da ünite ile ilgili başarı testi, SBKÖ, STÖ uygulanarak deney 1’e başlamadan önce ön ölçümler toplanmıştır.
4. İlköğretim 5. sınıf programında belirlenen “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” adlı ünite 1. deneyde 23. 03. 1998 ve 16. 04. 1998 tarihleri arasında işlenmiştir.
5. 16. 04. 1998 ve 17. 04. 1998 tarihleri arasında 1. deneyin uygulandığı “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesinde ünite ile ilgili başarı testi, STÖ ve SBKÖ uygulanarak deney 1 ile ilgili son ölçümler toplanmıştır.

Deney 2

1. Sosyal Bilgiler derslerinde deney 2’de denel işlemler “II. Dünya Savaşı Demokratik Hayat ve Anayasamız?” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney 2’de kontrol grubunu oluşturan 5/A sınıfında geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunu oluşturan 5/B sınıfında işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ, 5/C sınıfında ise BSBÖ tekniği uygulanmıştır.
2. Deney 1 ve deney 2 aynı gruplar üzerinde gerçekleştirildiği için deney gruplarında grup oluşturma ve grupla birlikte çalışma alıştırmaları yeniden yapılmamıştır.

1. 25. 05. 1998 tarihinde her üç grupta da “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitesi ile ilgili olarak ünite ile ilgili başarı testi uygulanarak deney 2’ye başlamadan önce ön ölçümler toplanmıştır.
2. Deney 2’ de “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitesi 25. 05. 1998 ve 23. 06. 1998 tarihleri arasında işlenmiştir.
3. 24. 06. 1998 tarihinde “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız”ünitesinde ünite ile ilgili olarak başarı testi, STÖ ve SBKÖ uygulanarak deney 2 ile ilgili son ölçümler toplanmıştır.

Deney 3

1. Deney 3’de denel işlemler Sosyal Bilgiler derslerinde “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu deneyde 5/D sınıfında geleneksel öğretim, deney grubunu oluşturan 5/A sınıfında işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ, 5/C sınıfında ise BSBÖ tekniği uygulanmıştır.

1. Deney 3’de 24. 09. 1999-15. 11. 1999 tarihleri arasında öğrencilere deney gruplarında grup oluşturma ve grupla birlikte çalışma alıştırmaları yapılmış ve kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile günde bir ders saati ders işlenmiştir.
2. 21. 09. 1999 ve 23. 09. 1999 tarihleri arasında “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesi ile ilgili olarak her üç gruba da ünite ile ilgili başarı testi, SBKÖ, STÖ uygulanarak deney 3’e başlamadan önce ön ölçümler toplanmıştır.
3. Deney 3’ de 15.11.1999 ve 10.12.1999 tarihleri arasında, “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesi işlenmiştir.
4. 10.12.1999 ve 13.12.1999 tarihleri arasında deney 3’ün uygulandığı “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesinde ünite ile ilgili başarı testi, STÖ ve SBKÖ uygulanarak 3. deney ile ilgili son ölçümler toplanmıştır.

Denel İşlemler

Araştırmada her üç deneyde de deney gruplarında ortak yapılan denel işlemler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Deney gruplarında her uygulamada farklı kişilerden oluşmak üzere rasgele 6'şar kişilik gruplar belirlenmiştir.
2. Sınıf grup üyelerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri ve bu esnada diğer grupları rahatsız etmeyecekleri bir şekilde düzenlenmiştir. Bunun için sıralar birbirine çevrilerek masa şekline dönüştürülmüş ayrıca sıralara ek olarak plastik tabureler getirilerek grup üyelerinin birbirine yakın ve karşılıklı olarak oturmaları sağlanmıştır.
3. Grup üyelerine yazıcı, sözcü, postacı, denetleyici, güdüleyici, okuyucu gibi roller verilerek ne yapacakları açıklanmıştır. Bu roller her uygulamada değişik öğrencilere verilmeye çalışılmıştır.

Bu aşamaya kadar her üç deney grubunda da aynı işlemler yapılmıştır. Bundan sonra ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ tekniğinin uygulandığı sınıfta ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı sınıfta denel işlemlerde farklılıklar vardır. BÖ tekniğinin uygulandığı sınıfta denel işlemler aşağıda açıklanan sıra ile devam ettirilmiştir.

- a. Her dersin başlangıcında her bir gruba çalışma malzemesi bağımlılık yaratacak biçimde dağıtılarak, bunlara grupta yer alan öğrencilerin adlarını ve rollerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca ortak bir karar alarak gruba bir isim vermeleri, bu adı da bu kağıtta belirtmeleri istenmiştir. Çalışma malzemeleri araştırmacı tarafından işlenecek olan konunun özelliğine göre önceden hazırlanmıştır.
- b. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere ne yapmaları ve bu işi nasıl yapmaları gerektiği açıklanmış ve öğrencilere ne yapmaları gerektiğini anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.

- c. Öğrencilerin çalışmaları sırasında araştırmacı öğrencilerin çalışmalarını izlemiş ve onların sorularını yanıtlamış, öğrencilerin arasında dolaşarak gerekli yardımları yapmıştır.
- ç. Grupların oluşturduğu grup ürünleri sınıfa sunulmuştur.
- d. Çalışmaların sonunda gruptaki öğrencilere tek tek bireysel sınavlar verilerek ya da gruptan herhangi bir öğrenciye sorular sorularak grup notu verilmiştir.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı sınıfta denel işlemler aşağıda açıklanan sıra ile sürdürülmüştür:

- a. Araştırmacı her dersin başlangıcında öğrencilere ne yapmaları ve bu işi nasıl yapmaları gerektiğini açıklamış ve öğrencilere bununla ilgili sorular yöneltilmiştir.
- b. Çalışma malzemesi olarak her gruba birer dosya kağıdı dağıtılmıştır.
- c. Gruptaki bütün öğrenciler ilgili ünitenin o günkü işlenecek olan konusunu okumuşlardır. Konunun uzun olduğu durumlarda konu okunmak için eve verilmiştir.
- ç. Öğrenciler okudukları konu ile ilgili sorular hazırlamışlardır (3'ten az olmamak üzere). Öğrencilerden konunun uzun olduğu durumlarda bireysel sorularını evde hazırlamaları istenmiştir.
- d. Öğrenciler kendi hazırladıkları sorularını gruptaki diğer arkadaşları ile tartışarak yanıtlamışlardır. Daha sonra bu sorular içerisinde en iyi üç soruyu grup sorusu olarak hazırlamışlar ve gruplarına verilen dosya kağıtlarına bu soruları yazmışlardır.
- e. Araştırmacı öğrencilerin çalışmaları sırasında yardımlarda bulunmuş ve sorulara ilişkin düzeltmeler ve yönlendirmeler yapmak için öğrenciler arasında dolaşmıştır.

- f. Hazırlanan grup soruları postacı rolündeki öğrenciler tarafından diğer gruplara gönderilmiştir.
- g. Gruplara gelen soruları öğrenciler kendi aralarında tartışarak yanıtlamıştır.
- ğ. Gruplar kendilerinin seçtiği sözcülerle ya da öğretmenin seçtiği herhangi biri ile kendilerine gelen soruların yanıtlarını sınıfa sunmuşlardır.
- h. Sunumlar tamamlandıktan sonra araştırmacı konuyu özetlemiş ve genel bir tartışma yapılmıştır.
- ı. Konunun bitiminde bireysel sınav verilmiş ve sunum puanları ile bireysel sınav puanları toplanarak grup puanı belirlenmiştir.

Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta ise o günkü konu sınıfa önce öğrenciler sonra araştırmacı tarafından düz anlatım yöntemi ile sunulmuştur. Öğrenciler anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sormuşlar ve konu bu sorulara yanıtlar vererek bir kez daha özetlenmiştir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarında ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda da konular aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve aynı zamanda bitirilmiştir. Her üç grupta da aynı konular işlenmiştir. Araştırmacının sınıf öğretmeni lisans programından mezun olup ayrıca deneyimli olması ve işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş olması nedeniyle kontrol ve deney gruplarındaki denel işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sınıfların kendi öğretmenlerinin kıdem, cinsiyet, konu alanı uzmanlığı, bireysel özellikler açısından denkleştirmenin daha zor olacağı düşünülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş değildir. Araştırmadan önce öğretmenler işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş olsalar bile acemilik döneminde karşılaşacakları sorunlar olabileceği düşünülmüştür. Bu konuda yapılan araştırma bulguları da buna işaret etmektedir (Açıkgöz, Sucuoğlu ve Kasap, 1998).

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin bir bölümü elde, bir bölümü de SSPS for WINDOWS 5.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu araştırmada problemlere yanıt verebilmek için her bir alt problemle ilgili olarak aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Scheffé Testi.
2. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi.
3. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Scheffé Testi.
4. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Kovaryans Çözümlemesi, Scheffé Testi.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt verebilmek için 1., 2. ve 3. deneyde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney gruplarını ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ve “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitelerinin başındaki başarı düzeylerine ve düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla her 3 deneyde de deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra her 3 grubun Aritmetik Ortalamaları arasında farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Varyans Çözümlemesi sonucunda farkın önemli çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi uygulanmıştır.

Aşağıda deney 1, 2 ve 3’de yapılan istatistiksel çözümlenmeler ve bu çözümlenmelere ilişkin yorumlar deneylerin yapıldığı sıralarına göre verilmiştir.

Deney 1

Çizelge 4.1 Deney 1 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	38	13.63	4.07
BÖ	42	14.45	4.19
BSBÖ	37	14.40	3.58

Çizelge 4.1 incelendiğinde kontrol grubunun Aritmetik Ortalamasının, deney gruplarından daha düşük olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise en düşük Standart Sapmanın BSBÖ tekniğinin uygulanacağı deney grubuna ait olduğu görülmektedir. Buna göre deney öncesinde BSBÖ tekniğinin uygulanacağı deney grubunun diğer gruplara göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümülemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4. 2 Deney 1 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümülemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	16.41	8.20	.51	Fark Önemsiz
Gİ	114	1800.16	15.79		
GENEL	116	1816.58			

Çizelge 4.2’de yer alan Varyans Çözümülemesi sonuçları incelendiğinde grupların öntesteki Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar kontrol ve deney gruplarının denel işlemlere başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının ünite sonu başarı düzeyi üzerindeki etkileri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4. 3’de sunulmuştur.

Çizelge 4.3 Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	38	17.65	6.31
BÖ	42	26.11	5.00
BSBÖ	37	25.37	4.13

Çizelge 4.3 incelendiğinde deney gruplarının sontest ortalamalarının öntestten daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grupları arasında ise BÖ tekniğinin uygulandığı grupta Aritmetik Ortalamasının BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun Standart Sapması diğerlerinden yüksektir. Bu durumda kontrol grubunda öğrencilerin başarılarının deney gruplarına göre daha fazla değişkenlik gösterdiği söylenebilir. En düşük Standart Sapma ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubundadır. Bu da başarı açısından en homojen grubun BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup olduğunu göstermektedir.

Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4. 4’de sunulmuştur.

Çizelge 4. 4 Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1700.15	850.07	31.08	Fark Önemli
Gİ	114	3117.65	27.34		F(3.07)=31.08, p<.05
GENEL	116	4817.81			

Çizelge 4. 4 incelendiği zaman grupların sontestteki başarı puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe' testi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4. 5'te verilmiştir.

Çizelge 4. 5 Deney 1 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ	Fark Önemli*		
BSBÖ	Fark Önemli*		

*(p<.05)

Çizelge 4.5'deki sonuçlara göre kontrol grubu ile deney grupları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. İki deney grubu arasında ise farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Deney 2

Çizelge 4.6 Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	35	9.42	2.89
BÖ	39	9.02	2.86
BSBÖ	37	8.02	2.76

Çizelge 4.6 incelendiğinde kontrol grubunun Aritmetik Ortalamasının deney öncesinde deney gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. en yüksek Aritmetik Ortalamanın kontrol grubuna, en düşük Aritmetik Ortalamanın ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba ait olduğu görülmektedir.

Grupların Standart Sapmalarına göre deney öncesinde en yüksek Standart Sapma kontrol grubuna aittir. Deney öncesinde kontrol grubu deney gruplarına göre daha heterojen bir yapıdadır.

Grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 4.7 incelendiğinde grupların öntest puanları Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bulgular kontrol ve deney gruplarının denel işlemlere başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersi “II. Dünya Savaşı Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitesinde birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.7 Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	37.87	18.93	1.81	Fark Önemsiz
Gİ	108	1128.51	10.44		
GENEL	110	1166.39			

Grupların ünite sonu başarı düzeyleri üzerinde etkileri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların sontest puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4.8’de sunulmuştur.

Çizelge 4.8 Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	35	12.00	5.52
BÖ	39	14.12	6.23
BSBÖ	37	19.89	3.78

Çizelge 4. 8’deki rakamlar incelendiğinde deney gruplarının sontest ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grupları

arasında ise en yüksek ortalama BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba aittir. Standart Sapma sonuçlarına göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta standart sapma diğer gruplardan daha düşüktür. Buna göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup diğer iki gruba göre daha homojen bir yapı göstermektedir. Bu durumda bu grupta öğrencilerin tümüne aynı düzeyde davranış kazandırma bakımından diğer iki gruba göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı grubun Standart Sapmaları birbirine yakındır. Grupların Aritmetik Ortalamaları arasında görülen bu farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.9'da verilmiştir.

Çizelge 4. 9 Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1214.18	607.09	21.65	Fark Önemli
Gİ	108	3027.92	28.03		F(3.07)= 21.65, p<0.5
GENEL	110	4242.10			

Çizelge 4. 9'da yer alan rakamlar incelendiği zaman grupların sontestteki başarı puanları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.10 'da verilmiştir.

Çizelge 4.10 Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ	Fark Önemli*		
BSBÖ	Fark Önemli*	Fark Önemli*	

*(p<.05)

Çizelge 4.10'daki sonuçlara göre kontrol grubu ile BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca iki deney

grubu arasında da farkın önemli olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptaki başarı durumu diğer grupların başarı durumları arasındaki fark önemlidir. BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark önemli değilse de BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunun başarı ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney 3

Çizelge 4.11 Deney 3 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	37	9.44	3.15
BÖ	42	9.71	3.11
BSBÖ	41	9.53	3.64

Çizelge 4.11'e bakıldığında en düşük Aritmetik Ortalamanın kontrol grubuna, en yüksek ortalamanın ise deney gruplarından BÖ tekniğinin uygulanacağı gruba ait olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına göre en düşük Standart Sapma BÖ tekniğinin uygulanacağı deney grubuna aittir. Buna göre bu grup deney öncesinde diğerlerinden daha homojen bir yapıdadır.

Grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12 Deney 3 Gruplarının Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1.49	.74	.06	Fark Önemsiz
Gİ	118	1294.16	10.96		
GENEL	120	1295.65			

Çizelge 4.12 incelendiğinde grupların öntest puanları Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar kontrol ve deney gruplarının denel işlemlere başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesinde birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Grupların ünite sonu başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile grupların sontest puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4.13’te sunulmuştur.

Çizelge 4.13 Deney 3 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	37	14.67	4.38
BÖ	42	18.21	5.20
BSBÖ	41	20.19	4.26

Çizelge 4.13’e göre deney gruplarının sontest Aritmetik Ortalamaları kontrol grubundan daha yüksektir. Gruplar arasında en yüksek Aritmetik Ortalama BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba aittir. Standart sapma sonuçlarına göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta Standart Sapma diğer gruplardan daha düşüktür. Buna göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup diğer iki gruba göre daha homojen bir yapı göstermektedir.

Gruplar arasında görülen bu farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.14’de verilmiştir.

Çizelge 4.14 Deney 3 Gruplarının Sontest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	603.58	301.79	13.94	Fark Önemli
Gİ	117	253161	21.63		F(3.07)= 13.94, p<.05
GENEL	119	3135.20			

Çizelge 4.14’de yer alan rakamlar incelendiği zaman grupların sonestteki puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.15’de verilmiştir.

Çizelge 4.15 Deney 3 Gruplarının Sonest Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ	Fark Önemli*		
BSBÖ	Fark Önemli*		

*(P<.05)

Çizelge 4.15’deki sonuçlara göre kontrol grubu ile deney grupları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak her üç deneyde de ulaşılan bulgular işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrenciler geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinden daha başarılı olmuşlardır.

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri ve Cinsiyet

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği bu araştırmanın ikinci alt problemidir.

Bu problemi yanıtlamak amacıyla önce 1., 2. ve 3. deneyde deney gruplarını ve kontrol grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ve “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitelerine ilişkin önteste ve soneste aldıkları puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır.

Daha sonra ise elde edilen ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Aynı işlemler her üç deneyde son testler için de tekrarlanmıştır.

Deney 1

Çizelge 4.16 Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	16	14.8	3.0	36	.11	Fark Önemsiz
	Erkek	22	12.7	4.5			
BÖ	Kız	19	14.8	3.4	40	.59	Fark Önemsiz
	Erkek	23	14.1	4.7			
BSBÖ	Kız	19	14.9	3.8	35	.35	Fark Önemsiz
	Erkek	18	13.8	3.3			

Çizelge 4.16 İncelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak her üç grupta da kız öğrencilerin Aritmetik Ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise kızlarda en yüksek Standart Sapmanın BSBÖ, erkeklerde ise BÖ tekniğinin uygulandığı gruplarında olduğu görülmektedir.

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde başarı düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun öntest puanlarından hesaplanan t Değeri .11 olarak bulunmuştur. Bu değer 36 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri .59 olarak bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68

değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri .35 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

Bu durumda deney öncesinde tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Kontrol grubu ve deney gruplarının ünite sonu kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması ama ile her üç gruptaki kız ve erkek öğrencilerin sontest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17 Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	16	18.5	6.5	36	.45	Fark Önemsiz
	Erkek	22	17.0	6.2			
BÖ	Kız	19	27.1	5.3	40	.25	Fark Önemsiz
	Erkek	23	25.3	4.6			
BSBÖ	Kız	19	25.1	3.5	35	.74	Fark Önemsiz
	Erkek	18	25.6	4.7			

Çizelge 4.17'ye göre başarı düzeyi açısından kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız öğrencilerin Aritmetik Ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise kız ve erkek öğrencilerinin Aritmetik Ortalamaları birbirine yakındır.

Standart Sapma sonuçlarına göre ise en yüksek Standart Sapma kontrol grubuna aittir. Bu durumda bu gruptaki yapının daha heterojen olduğunu söyleyebiliriz. En

düşük Standart Sapma ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba aittir. Buna göre bu grup diğerlerine göre daha homojen bir yapıdadır.

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde başarı düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun son test puanlarından hesaplanan t Değeri .45 olarak bulunmuştur. Bu değer 36 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri .25 olarak bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri .74 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

Kontrol ve deney gruplarında öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin birlikte etkisini inceleyebilmek amacıyla Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi sonuçları Çizelge 4. 18’de görülmektedir.

Çizelgede de görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin son test başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu durumda deney sonrasında tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Çizelge 4.18 Deney 1 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Çift Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	KT	DF	K0	F	Önem Denetimi
Ana Etkiler	1457.70	3	485.90	24.09	
Cins	.069	1	.069	.003	
Sınıf	1454.12	2	727.06	36.04	
Cins-Sınıf Etkileşimi	31.41	2	15.71	.78	Fark Önemsiz
Açıklanan	2598.84	6	433.14	21.47	
Diğerleri	2218.97	110	20.17		
Toplam	4817.81	116	41.53		

Deney 2

Çizelge 4.19 Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	16	9.56	2.52	33	.80	Fark Önemsiz
	Erkek	19	9.31	3.23			
BÖ	Kız	20	9.75	4.10	37	.23	Fark Önemsiz
	Erkek	19	8.26	3.55			
BSBÖ	Kız	20	8.35	2.73	35	.44	Fark Önemsiz
	Erkek	17	7.64	2.82			

Çizelge 4.19 İncelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak her üç grupta da kız öğrencilerin Aritmetik Ortalama puanları erkeklere göre daha yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubu ile BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grupta hem kız hem de erkek öğrencilerde Standart Sapmanın birbirine yakın, BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise diğerlerinden daha yüksek olduğu

görülmektedir. Buna göre her iki grupta da BÖ tekniğinin uygulanacağı gruba göre daha homojen bir yapı görülmektedir.

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitesinde başarı düzeyleri arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun öntest puanlarından hesaplanan t Değeri .80 olarak bulunmuştur. Bu değer 33 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri .23 olarak bulunmuştur. Bu değer 37 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri .44 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

Bu durumda deney öncesinde tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Kontrol grubu ve deney gruplarının ünite sonu kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile her üç gruptaki öğrencilerin sontest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. İlgili veriler Çizelge 4. 20’da verilmiştir.

Çizelge 4.20 Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	16	13.06	6.66	33	.30	Fark Önemsiz
	Erkek	19	11.10	4.31			
BÖ	Kız	20	15.35	5.80	37	.21	Fark Önemsiz
	Erkek	19	12.84	6.56			
BSBÖ	Kız	20	19.55	3.54	35	.55	Fark Önemsiz
	Erkek	17	20.29	3.67			

Çizelge 4.20'a göre başarı düzeyi açısından en yüksek Aritmetik Ortalamaya BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise kız öğrenciler daha yüksek Aritmetik Ortalamaya sahiptirler. Standart Sapma sonuçlarına göre ise en küçük Standart Sapmanın BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta olduğu görülmektedir. Bu durumda bu gruptaki yapının diğerlerine göre daha homojen olduğunu söyleyebiliriz. En yüksek Standart Sapmaya ise kızlarda kontrol grubunun erkeklerde ise BÖ grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin "II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız" ünitesinde başarı düzeylerinin birbirinden önemli derecede farklı olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun sontest puanlarından hesaplanan t Değeri .30 olarak bulunmuştur. Bu değer 33 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri .21 olarak bulunmuştur. Bu değer 37 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur. BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri .55 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik

derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

Kontrol ve deney gruplarında öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin birlikte etkisini inceleyebilmek amacıyla Çift Yönlü Varyans Çözümü yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4. 21’de verilmiştir.

Çizelge 4.21 Deney 2 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Çift Yönlü Varyans Çözümü Sonuçları

Kaynak	KT	DF	K0	F	Önem Denetimi
Ana Etkiler	1577.30	3	525.77	25.44	
Cins	8.43	1	8.43	.408	
Sınıf	1538.27	2	769.14	37.21	
Cins-Sınıf Etkileşimi	50.04	2	25.02	1.21	Fark Önemsiz
Açıklanan	20.92	6	348.73	16.87	
Diğerleri	2149.67	104	20.67		
Toplam	4242.11	110	38.57		

Çizelge 4. 21’de de görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin sontest başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Deney 3

Çizelge 4.22 Deney 3 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	17	8.76	3.40	35	1.01	Fark Önemsiz
	Erkek	20	9.80	3.50			
BÖ	Kız	28	9.28	3.33	40	1.27	Fark Önemsiz
	Erkek	14	10.57	2.50			
BSBÖ	Kız	23	8.95	4.52	39	1.15	Fark Önemsiz
	Erkek	18	10.27	2.44			

Çizelge 4.22 İncelendiğinde her üç grupta da erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalama puanları kızlara göre daha yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise kızlarda en yüksek Standart Sapmaya BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grubun, erkeklerde ise kontrol grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde başarı düzeylerinin birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını anlamak için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun öntest puanlarından hesaplanan t Değeri 1.01 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri 1.27 olarak bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grupta ise t Değeri 1.15 olarak bulunmuştur. Bu değer 39 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

Bu durumda deney öncesinde tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Kontrol grubu ve deney gruplarının ünite sonu kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile her üç gruptaki öğrencilerin öntest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır ve Çizelge 4.23’de verilmiştir.

Çizelge 4.23’e göre başarı düzeyi açısından en yüksek Aritmetik Ortalamaya her üç grupta da kız öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına göre ise kızlarda en küçük Standart Sapmanın BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta, erkeklerde ise geleneksel öğretimin uygulandığı grupta olduğu görülmektedir. En

yüksek Standart Sapmanın ise kızlarda BÖ tekniğinin uygulandığı grupta, erkeklerde ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.23 Deney 3 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	Kız	17	15.00	5.53	35	.41	Fark Önemsiz
	Erkek	20	14.40	3.23			
BÖ	Kız	28	19.07	5.76	40	1.53	Fark Önemsiz
	Erkek	14	16.50	3.41			
BSBÖ	Kız	23	20.56	4.36	39	.62	Fark Önemsiz
	Erkek	18	19.72	4.21			

Her üç grupta da yer alan kız ve erkek öğrencilerin“II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitesinde başarı düzeylerinin birbirinden önemli derecede farklı olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kontrol grubunun sontest puanlarından hesaplanan t Değeri .41 olarak bulunmuştur. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri 1.53 olarak bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise t Değeri .62 olarak bulunmuştur. Bu değer 39 serbestlik derecesine en yakın .05 anlamlılık düzeyindeki değer olan .68 değerinden küçüktür. Bu değere göre BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerinin öntest sonuçları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark yoktur. Bu durumda deney sonrasında tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Kontrol ve deney gruplarında öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin birlikte etkisini inceleyebilmek amacıyla Çift Yönlü Varyans Çözümülemesi yapılmıştır. Yapılan Çift Yönlü Varyans Çözümülemesi sonuçları Çizelge 4. 24'te görülmektedir. **Çizelge 4.24 Deney 3 Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanlarına Göre Çift Yönlü Varyans Çözümülemesi Sonuçları**

Kaynak	KT	DF	K0	F	Önem Denetimi
Ana Etkiler	765.98	3	255.33	12.30	
Cins	216.87	1	216.87	10.45	
Sınıf	528.76	2	264.39	12.74	
Cinsiyet-Sınıf Etkileşimi	24.49	2	12.24	.59	Fark Önemsiz
Açıklanan	787.29	5	157.46	7.59	
Diğerleri	2325.27	112	20.76		
Toplam	3112.55	117	26.60		

Çizelgede de görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan yöntem ile cinsiyetin sontest başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu durumda deney sonrasında tüm gruplarda öğrencilerin başarılarının cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Her üç deneyde de ulaşılan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ve “II. Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız” ünitelerine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin başarıları birbirinden önemli derece de farklı değildir. Bu durumda işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Benlik Kavramlarına Etkileri

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt verebilmek için 1., 2. ve 3. deneyde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin deney öncesinde öğrencilerin başlangıçtaki benlik kavramı düzeylerine ve düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla her üç deneyde de deney gruplarının ve kontrol grubunun deney öncesinde SBKÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

hesaplanmıştır. Daha sonra her bir deneyde yer alan üç grubun Aritmetik Ortalamaları arasında farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Çözümülemesi yapılmıştır.

Deney 1

Çizelge 4.25 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesi SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	31	2.25	.25
BÖ	32	2.17	.33
BSBÖ	34	2.45	.23

Çizelge 4.25'de yer alan sonuçlara göre en yüksek Aritmetik Ortalama deney gruplarından BSBÖ tekniğinin uygulanacağı gruba, en düşük Aritmetik Ortalama ise BÖ tekniğinin uygulanacağı gruba aittir.

Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise en yüksek Standart Sapmanın BÖ tekniğinin uygulanacağı deney grubuna ait olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise Standart Sapma sonuçları birbirine yakındır. Bu duruma göre BÖ tekniğinin uygulanacağı grubun deney öncesinde diğer gruplardan daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümülemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4. 26' da verilmiştir. Çizelge 4.26'daki rakamlar incelendiği zaman grupların deney öncesinde puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.26 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesi SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1.30	.65	8.39	Fark Önemli
Gİ	94	7.32	.07		F(3.07)= 8.39, p<.05
GENEL	96	8.63			

Varyans Çözümlemesinde ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4. 27'de verilmiştir.

Çizelge 4.27 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ			
BSBÖ	Fark Önemli*	Fark Önemli*	

*(p<.05)

Çizelge 4.27 'de yer alan sonuçlara göre BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grup ile hem kontrol grubu hem de BÖ tekniğinin uygulanacağı grup arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle BSBÖ tekniğinin uygulanacağı gruptaki öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksektir.

Grupların deney sonrasındaki benlik kavramı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile grupların deney sonrasında uygulanan SBKÖ'den aldıkları puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Çizelge 4.28'de sunulmuştur.

Çizelge 4.28 Deney 1 Gruplarının Deney Sonrası SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	31	2.23	.29
BÖ	34	2.20	.26
BSBÖ	32	2.32	.22

Çizelge 4.28 incelendiğinde en yüksek Aritmetik Ortalamanın deney gruplarından BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba, en düşük Aritmetik Ortalamanın ise BÖ tekniğinin uygulandığı gruba ait olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına göre kontrol grubunun Standart Sapması deney gruplarından daha yüksektir. Buna göre deney sonrasında kontrol grubunun deney gruplarına göre daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Çizelge 4. 25'e göre öğrencilerin deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları deney öncesinde SBKÖ'den aldıkları Aritmetik Ortalamalarına oranla kontrol grubunda 0.02'lik, BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise 0.13 puanlık bir düşme göstermiştir. BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise ön ölçüğe göre 0.03 puanlık bir yükselme görülmektedir.

Grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamalarında görülen bu düşüşün önemli olup olmadığını anlamak için her bir grubun deney öncesi ve deney sonrası SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamalarına t Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre kontrol grubunun ve BÖ tekniğinin uygulandığı grupta grubun deney öncesi ve deney sonrası SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasında farkın önemli olmadığı, BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise farkın önemli olduğu saptanmıştır (EK 5).

Grupların deney öncesinde ölçekten aldıkları puanların Aritmetik Ortalaması birbirinden önemli derecede farklıdır. Bu nedenle deney öncesinden kaynaklanan bu farklılığı kontrol etmek ve grupların deney sonrasında ölçekten aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile

gruplara deney öncesi ve sonrası uygulanan ölçek puanlarına göre Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır. Kovaryans Çözümlemesi sonuçları Çizelge 4. 29' da verilmiştir.

Çizelge 4.29 Deney 1 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Düzeltilmiş								Önem Denetimi
	SD	KT _x	CT	KT _y	SD	KT _y	KO _y	F	
GA	2	1.3	0.58	0.3	2	0.07	0.03	0.89	Fark Önemsiz
Gl	94	7.33	4.49	6.45	94	3.7	0.03		
Toplam	96	8.63	5.07	6.75	96	3.77			

Çizelge 4.29'daki rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Deney 2

Grupların deney öncesi SBKÖ'den aldıkları ölçek puanları arasındaki farkın önemli olduğu 1. deneyde deney öncesinde yapılan Varyans Çözümlemesi sonucu belirlenmiştir. Grupların deney sonrasında benlik kavramı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.30'de verilmiştir.

Çizelge 4.30 Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	31	2.19	.33
BÖ	32	2.19	.24
BSBÖ	34	2.41	.30

Çizelge 4.30'da yer alan sonuçlara göre en yüksek Aritmetik Ortalama BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba aittir. Diğer iki grupta ise Aritmetik Ortalamalar birbirine eşittir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise en yüksek Standart Sapmanın kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. En düşük Standart Sapmaya ise BÖ grubunun sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kontrol grubunun deney sonrasında diğer gruplardan daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir. BÖ grubunun ise kontrol grubuna ve BSBÖ grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Çizelge 4.30'a göre öğrencilerin deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları deney öncesi SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamalarına oranla kontrol grubunda 0.06'lık, BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise 0.04 puanlık bir düşme göstermiştir. BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise ön ölçek puanlarına göre 0.02 puanlık bir yükselme görülmektedir.

Grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamalarında görülen bu değişikliklerin önemli olup olmadığını anlamak için her bir grubun deney öncesi ve deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları Aritmetik Ortalamalara t Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre her üç grupta da deney öncesi ve sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farklılığın önemli olmadığı (EK 5) saptanmıştır.

Grupların deney öncesinde SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları birbirinden önemli derecede farklıdır. Bu nedenle deney öncesinden kaynaklanan bu farklılığı kontrol etmek ve grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları benlik kavramı puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile gruplara deney öncesi ve sonrası uygulanan ölçek puanlarına göre Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır. Kovaryans Çözümlemesi sonuçları Çizelge 4.31'de verilmiştir.

Çizelge 4.31 Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Ölçülen				Düzeltilmiş				Önem Denetimi
	SD	KT _x	CT	KT _y	SD	KT _y	KO _y	F	
GA	2	1.3	0.96	0.81	2	0.12	0.06	1.09	Fark Önemsiz
	94	7.33	4.79	8.39	94	5.26	0.05		
Toplam	96	8.63	5.75	9.2	96	5.38			

Çizelge 4. 31'deki rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrasında ölçek puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Her iki deneyin sonuçları birlikte ele alındığı zaman deney öncesinde BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinin bu grubun lehine diğer gruplardan önemli derecede farklı olduğu görülmektedir.

Deney sonrasında saptanan sonuçlar bu açıdan dikkat çekicidir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin SBKÖ'den aldıkları puanlarının deney öncesinde diğer gruplardan daha yüksek iken deney sonrasında bu farkı koruyamadığı ve puanlarının düştüğü görülmektedir.

Bunun nedeni bu grupta uygulanan BSBÖ tekniğinden kaynaklanabileceği gibi bu grubun sınıf öğretmenleri ile aralarında kurdukları özel iletişimden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla başka bir ilköğretim okulunda doğal sınıf ortamında 5. sınıf öğrencilerinden yine üç grup üzerinde yeniden üçüncü bir deney yapılarak bu konunun kaynağının belirlenmesine karar verilmiştir.

Deney 3

Çizelge 4.32 Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	38	2.29	.30
BÖ	41	2.44	.32
BSBÖ	42	2.35	.32

Çizelge 4.32' de yer alan sonuçlara göre en yüksek Aritmetik Ortalama BÖ tekniğinin uygulanacağı gruba aittir. En düşük Aritmetik Ortalama ise kontrol grubuna aittir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise deney öncesinde kontrol grubunun Standart Sapmasının deney gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Kontrol grubu deney öncesinde deney gruplarından daha homojen bir yapıdadır.

Deney sonrasında grupların ölçekten aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.33'te verilmiştir.

Çizelge 4.33 Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	.42	.21	2.01	Fark Önemsiz
Gİ	118	12.30	.10		
GENEL	120	12.72			

Çizelge 4.33'te görüldüğü gibi Varyans Çözümlemesi sonucu elde edilen rakamlar incelendiği zaman grupların deney öncesinde SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının deney sonrasındaki benlik kavramı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4. 34'te sunulmuştur.

Çizelge 4.34 Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	38	2.29	.35
BÖ	41	2.55	.29
BSBÖ	42	2.37	.28

Çizelge 4.34' te yer alan sonuçlara göre en yüksek Aritmetik Ortalama BÖ tekniğinin uygulanacağı gruba aittir. En düşük Aritmetik Ortalama ise kontrol grubuna aittir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise deney gruplarının Standart Sapmalarının kontrol grubunun Standart Sapmasından daha düşük olduğu görülmektedir. Deney sonrasında deney grupları kontrol grubuna göre daha homojen bir yapı göstermektedirler. Deney öncesinde gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.35'de verilmiştir.

Çizelge 4. 35 Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1.43	.71	7.37	Fark Önemli
GI	118	11.46	.10		F(3.07)= 7.37, p<.05
GENEL	120	12.89			

Çizelge 4.35'deki rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrasında SBKÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Varyans Çözümlemesi sonucu belirlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4. 36'da verilmiştir.

Çizelge 4.36'daki sonuçlara göre kontrol grubu ile deney grupları arasındaki deney grupları lehine farkın önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca iki deney grubu arasında BÖ tekniğinin uygulandığı grup lehine de farkın önemli olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. 36 Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında SBKÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ	Fark Önemli*		
BSBÖ	Fark Önemli*		

*(p<.05)

Her üç deneyde de elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin uygulandığı ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik benlik kavramları arasında 1. ve 2. deneyde önemli bir farklılık belirlenemezken 3. deneyde işbirlikli öğrenme lehine bir farklılık belirlenmiştir. Ancak her üç deneyde BÖ tekniğinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik benlik kavramlarının yükselmesinde diğer gruplara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular araştırmanın 3. hipotezini kısmen desteklemektedir.

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri

Araştırmanın 4. alt problemine yanıt verebilmek için 1., 2. ve 3. deneyde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin başlangıçtaki tutum düzeylerinin birbirine eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla her üç deneyde de deney gruplarının ve kontrol grubunun deney öncesinde STÖ'den aldıkları puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra her bir deneyde yer alan üç grubun Aritmetik Ortalamaları arasında farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Aşağıda deney 1, 2 ve 3'de yapılan istatistiksel çözümler ve bu çözümlere ilişkin yorumlar deneylerin yapılış sıralarına göre verilmiştir.

Deney 1

Çizelge 4.37 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	34	2.45	.40
BÖ	37	2.42	.33
BSBÖ	27	2.68	.22

Çizelge 4.37'de yer alan sonuçlara göre en yüksek Aritmetik Ortalama deney gruplarından BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grubuna aittir. En düşük Aritmetik Ortalama ise BÖ tekniğinin uygulanacağı grubuna aittir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise en yüksek Standart Sapmanın kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kontrol grubunun deney öncesinde deney gruplarından daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.38'de verilmiştir.

Çizelge 4.38 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	1.13	.56	5.03	Fark Önemli
Gİ	95	10.75	.11		F(3.07)= 5.05, p<.05
GENEL	97	11.88			

Çizelge 4.38 incelendiği zaman grupların deney öncesi STÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Varyans Çözümlemesinde ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.39'da verilmiştir.

Çizelge 4.39 Deney 1 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Geleneksel Öğretim	BÖ	BSBÖ
Geleneksel Öğretim			
BÖ			
BSBÖ	Fark Önemli*	Fark Önemli*	

*(p<.05)

Çizelge 4.39'da yer alan sonuçlara göre deney gruplarından BSBÖ tekniğinin uygulanacağı grup ile hem kontrol grubu hem de BÖ tekniğinin uygulanacağı grup arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle BSBÖ tekniğinin uygulanacağı gruptaki öğrencilerin tutum düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksektir.

Kontrol ve deney gruplarının deney sonrasındaki tutum düzeylerinde farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanlarından Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4.40'de sunulmuştur.

Çizelge 4.40 Deney 1 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	34	2.24	.37
BÖ	37	2.40	.38
BSBÖ	27	2.59	.23

Çizelge 4.40 incelendiğinde deney gruplarının sonölçek ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grupları arasında ise en yüksek Aritmetik Ortalamanın BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruba ait olduğu görülmektedir. Standart Sapma sonuçları incelendiğinde ise, kontrol grubu ve BÖ tekniğinin uygulandığı grubun puanlarının birbirine yakın olduğu, en düşük Standart Sapmanın da

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubuna ait olduğu görülmektedir. Buna göre deney sonrasında BSBÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunun diğerlerinden daha homojen bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Diğer taraftan Çizelge 4. 40'a göre öğrencilerin deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalaması deney öncesinde STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasına oranla kontrol grubunda 0.21'lik, BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunda ise 0.02'lik ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunda ise 0.09 puanlık bir düşme göstermiştir.

Grupların deney öncesine göre deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamalarında görülen bu düşüşün önemli olup olmadığını anlamak için her bir grubun deney öncesi ve sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamalarına t Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre BÖ ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruplarda farklılığın önemli olmadığı, kontrol grubunda ise farkın önemli olduğu saptanmıştır (EK6).

Araştırma doğal sınıf ortamında yapılmıştır. Grupların deney öncesinde STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları birbirinden önemli derecede farklıdır. Bu nedenle deney öncesinden kaynaklanan bu farklılığı kontrol etmek ve grupların deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile gruplara deney öncesi ve sonrası uygulanan ölçek puanlarına göre Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır. Kovaryans Çözümlemesi sonuçları Çizelge 4. 41'de verilmiştir.

Çizelge 4. 41 deki rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.41 Deney 1 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak					Düzeltilmiş				F	Önem Denetimi
	SD	KT _x	CT	KT _y	SD	KT _y	KO _y			
GA	2	1.14	1.18	1.81	2	0.88	0.44	5.49	Fark Önemli	
									F(3.07)= 5.49, p<.05	
Gl	95	10.77	5.56	11.38	95	8.5	0.089			
Toplam	97	11.91	6.74	13.19	97	9.38				

Kovaryans Çözümlemesi sonucu ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için her gruba ait tutum puanlarının düzeltilmiş ortalamaları bulunmuştur. Daha sonra ise düzeltilmiş ortalamaların t Testi ile ikişerli gruplar halinde karşılaştırılması yapılmıştır (Kaptan,1981).

Kontrol grubunun düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 75.30, BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunun ise düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 83.39 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubu arasında 69 serbestlik derecesine göre t Değeri 13.71 olarak bulunmuştur. Çizelge t Değeri ise 2.00'dir. Buna göre kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubu arasında deney grubu lehine önemli bir farklılık olduğu söylenebilir.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubunun düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 76.61 olarak bulunmuştur. BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup ile kontrol grubu arasında düzeltilmiş ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre 59 serbestlik derecesinde t Değeri 1.30 olarak bulunmuştur. Çizelge t Değeri ise 2.00'dir. Buna göre bu iki grup arasında deney sonrasında önemli bir farklılık olmadığı söylenebilir.

İki deney grubu arasında düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre 62 serbestlik derecesinde t Değeri 4.26 olarak bulunmuştur. Çizelge t

Değeri ise 2.00'dir. Buna göre iki deney grubu arasında BÖ tekniğinin uygulandığı grup lehine önemli bir farkın olduğu söylenebilir.

Deney 2

Grupların deney öncesi ölçek puanları arasındaki farkın önemli olduğu 1. deneyde grupların deney öncesi STÖ'den aldıkları puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasında yapılan Varyans Çözümlemesi sonucu belirlenmiştir. Bu nedenle grupların tutum düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4.42'de verilmiştir.

Çizelge 4. 42 Deney 2 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	34	2.29	.47
BÖ	37	2.46	.35
BSBÖ	27	2.53	.34

Çizelge 4. 42'de yer alan sonuçlara göre deney gruplarının son ölçek ortalamaları kontrol grubundan daha yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubunun Standart Sapmasının deney gruplarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kontrol grubunun deney sonrasında deney gruplarından daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Çizelge 4.42'ye göre öğrencilerin deney sonrasında STÖ'den aldıkları Aritmetik Ortalama puanları deney öncesinde STÖ'den aldıkları Aritmetik Ortalama puanlarına oranla kontrol grubunda 0.14'lık, BSBÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise 0.15 puanlık bir düşme göstermiştir. BÖ tekniğinin uygulandığı grupta ise öntestte göre 0.04 puanlık bir yükselme görülmektedir.

Grupların deney öncesi ve deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında görülen bu değişikliklerin önemli olup olmadığını anlamak için her bir grubun STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamalarına t Testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre kontrol grubu ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruplarda önemli bir farklılığın olduğu BÖ ise önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (EK 6).

Grupların deney öncesinde STÖ'den aldıkları puanlar birbirinden önemli derecede farklıdır. Bu nedenle deney öncesinden kaynaklanan bu farklılığı kontrol etmek ve grupların deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile gruplara deney öncesi ve sonrası uygulanan test puanlarına göre Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır. Kovaryans Çözümlemesi sonuçları Çizelge 4. 43'te verilmiştir.

Çizelge 4.43 Deney 2 Gruplarının Deney Sonrası STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	SD	KT _x	CT	KT _y	Düzeltilmiş			F	Önem Denetimi
					SD	KT _y	KO _y		
GA	2	1.14	0.62	0.94	2	0.72	0.36	3.61	Fark Önemli
Gl	95	10.77	7.47	15.18	95	10.00	0.10		
Toplam	97	11.91	8.09	16.21	97	10.72			

$F(3.07)=3.61, p<.05$

Çizelge 4.43'teki rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrası ölçek puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Kovaryans Çözümlemesi sonucu ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için her gruba ait tutum puanlarının düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları bulunmuştur. Daha sonra ise düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaların t Testi ile ikişerli gruplar halinde karşılaştırılması yapılmıştır (Kaptan, 1981).

Kontrol grubunun düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 77.30, BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubunun ise düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 87.15 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubu arasında 69 serbestlik derecesine göre t değeri 15.8 olarak bulunmuştur. Çizelge t değeri ise 2.00'dir. Buna göre kontrol grubu ile BÖ tekniğinin uygulandığı deney grubu arasında deney grubu lehine farkın önemli olduğu söylenebilir.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubun düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması 73.34 olarak bulunmuştur. BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup ile kontrol grubu arasında düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre 59 serbestlik derecesinde t değeri 3.74 olarak bulunmuştur. Çizelge t değeri ise 2.00'dir. Buna göre bu iki grup arasında deney sonrasında kontrol grubu lehine farklı önemli olduğu söylenebilir.

BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup ile BÖ tekniğinin uygulandığı grup arasında düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara uygulanan t Testi sonuçlarına göre 62 serbestlik derecesinde t değeri 8.63 olarak bulunmuştur. Çizelge t değeri ise 2.00'dir. Buna göre iki deney grubu arasında BÖ tekniğinin uygulandığı grup lehine farkın önemli olduğu söylenebilir. Her iki deneyde de deney gruplarından BÖ tekniğinin uygulandığı grubun kontrol grubuna ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı deney gruba göre farkın önemli olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ'nün uygulandığı gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları diğer gruplardan daha olumludur.

Birinci deneyde kontrol grubu ve BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup arasında farkın önemli olduğu belirlenmemişken, ikinci deneyde ise kontrol grubu lehine farkın önemli olduğu saptanmıştır. Ancak deney öncesinde BSBÖ tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin tutum puanlarının bu grubun lehine diğer gruplardan önemli derecede farklı olduğu belirlenmişti.

Bunun nedeni bu grupta uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden BSBÖ tekniğinden kaynaklanabileceği gibi, bu grubun (deney öncesinde BÖ grubundaki öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilerden hem Sosyal Bilgiler dersine yönelik benlik

kavramı hem de Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının önemli derecede farklı olduğu saptanmıştır) sınıf öğretmenleri ile aralarında kurdukları özel iletişimden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla başka bir ilköğretim okulunda doğal sınıf ortamında 5. sınıf öğrencilerinden yine üç grup üzerinde yeniden bir deney yapılarak bu konunun kaynağının belirlenmesine karar verilmiştir.

Deney 3

Çizelge 4.44 Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	40	2.15	.45
BÖ	43	2.27	.49
BSBÖ	42	2.37	.41

Çizelge 4.44'de yer alan sonuçlara göre deney öncesinde kontrol grubunun Aritmetik Ortalaması deney gruplarından düşüktür. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise BÖ tekniğinin uygulanacağı deney grubunun standart sapması diğerlerinden daha yüksektir. Bu grup deney öncesinde diğerlerinden daha heterojen bir yapı göstermektedir. Deney öncesinde gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.45'de verilmiştir.

Çizelge 4. 45 Deney 3 Gruplarının Deney Öncesinde STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	.95	.47	2.28	Fark Önemsiz
GI	122	25.56	.21		
GENEL	124	26.51			

Çizelge 4.45'deki rakamlar incelendiği zaman grupların deney öncesinde ölçek puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının deney sonrasında STÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farklılıkları incelemeye hazırlık olması amacı ile önce grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Çizelge 4.46'da sunulmuştur.

Çizelge 4.46 Deney 3 Gruplarının Deney sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
Geleneksel Öğretim	40	2.45	.47
BÖ	43	2.62	.33
BSBÖ	42	2.47	.33

Çizelge 4.46'da yer alan sonuçlara göre deney gruplarının sonölçek ortalamaları kontrol grubunun sonölçek ortalamalarından daha yüksektir. Deney grupları arasında ise BSBÖ tekniğinin uygulandığı grubun Aritmetik Ortalaması BÖ tekniğinin uygulandığı gruptan daha yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında ise en yüksek Standart Sapmanın kontrol grubuna ait olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise Standart Sapma sonuçları aynıdır. Bu duruma göre deney sonrasında deney gruplarının kontrol grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.47'te verilmiştir.

Çizelge 4.47 Deney 3 Gruplarının Deney Sonrasında STÖ'den Aldıkları Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	2	.76	.38	2.59	Fark Önemsiz
Gİ	122	18.65	.14		
GENEL	124	18.82			

Çizelge 4.47'de görüldüğü gibi Varyans Çözümlemesi sonucu elde edilen rakamlar incelendiği zaman grupların deney sonrasında ölçek puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin uygulandığı ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında deney 1 ve 2'de BÖ tekniğinin uygulandığı grup lehine farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Deney 3'te farkın önemli olmadığı belirlenmemesine karşın en yüksek Aritmetik Ortalamayı yine BÖ tekniğinin uygulandığı grup almıştır.

BÖ tekniğinin öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının artmasında diğer gruplara göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak 2. deneyde kontrol grubu ile BSBÖ tekniğinin uygulandığı grup arasında kontrol grubu lehine bir farklılık belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre araştırmanın 4. hipotezini kısmen desteklenmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları, benlik kavramları, tutumları üzerindeki etkileri ve başarı üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. İşbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma yukarıda açıklanan sonuca göre işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu sonuç işbirlikli öğrenmenin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında başarıyı arttırdığını saptayan çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir. Örneğin ülkemizde Yıldız (1998) okulöncesi eğitimde temel matematik becerilerinin gelişiminde, Erçelebi (1995) ilköğretim Matematik, Kasap (1996) ilköğretim Fen Bilgisi, Öcal (1996) ortaöğretim Tarih derslerinde, Açıköz (1993) yükseköğretimde, yurtdışında Slavin (1991) ilköğretimde yapılmış 70 araştırmayı değerlendirdiği çalışmasında, Chang ve Lederman (1994) ortaöğretim Fizik, Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994) ortaöğretim fen derslerinde yaptıkları araştırmalarında öğrenci başarısını arttırmada işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Ayrıca ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde ülkemizde Karaoğlu (1998) 5. sınıflarda ve yurtdışında Lampe ve Rooze (1996) 4. sınıflarda yaptıkları

araştırmalarında da işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Montoque ve Tanner Sosyal Bilgiler derslerinin çoğunda öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ile bir şekilde öğretemeyeceklerini düşündükleri temel bilgileri öğretmekte büyük zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta, bireysel olarak ya da yarışma ortamından daha fazla performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Hendrix, 1999; Lampe ve Rooze, 1996).

Bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine ulaşılan sonuçlarda bu görüşü destekler niteliktedir.

2. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri ilköğretim okulu 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarısını etkilemede önemli bir farklılık göstermemektedir.

Her üç deneyde de ayrı ayrı her üç gruptaki kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarına bakıldığında önemli bir farklılık belirlenememiştir. Johnson ve Johnson işbirlikli öğrenme ile başarı ilişkilerini incelediği araştırmalarında kızlarla erkeklerin başarıları arasında önemli bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir (Açıkgöz, 1992). Ayrıca Damarin (1991), Mayer ve Fennema (1992), Yıldız (1998) matematik dersinde işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında da kızlarla erkekler arasında önemli farklılıklar olmadığını belirlemişlerdir.

Lampe ve Rooze (1996) ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında kızlarla erkekler arasında önemli farklılıklar olmadığını belirlemişlerdir.

Bu araştırmalara göre hem kız hem de erkek öğrenciler işbirlikli öğrenmeden eşit yarar sağlamışlardır. Yukarıda yer alan araştırma bulguları bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

3. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu benlik kavramı düzeylerini

arttırmada 1. ve 2. deneyde gruplar arasında önemli bir farklılık belirlenememiştir. Ancak 3. deneyde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplar lehine önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ancak her üç deneyde de BÖ tekniğinin uygulandığı grubun önemli farklılıklar göstermese de diğer gruplara göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu benlik kavramı düzeyleri arttırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi karşılıklı desteğe, hoşlanmaya dayalı bir etkileşim biçimi yaratmaktadır. Bu çalışmaların çok yapıldığı, grup bağlılığı duygusunun güçlü olduğu sınıflarda öğrencilerin olumlu benlik duygusunu kazandıkları belirtilmektedir (Açıkgöz, 1992; Katloff, 1993).

İşbirlikli öğrenmenin üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygıları üzerindeki etkileri ile ilgili olarak Johnson ve Johnson (1993) Fen Bilgisi dersinde, Elmore ve Zenus (1994) Matematik dersinde yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenme ile öğrenen öğrencilerin daha olumlu akademik benlik saygısı geliştirdiklerini saptamışlardır. Ayrıca Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994) lise öğrencileri üzerinde Fen Bilgisi dersinde, Kocabaş (1998) ilköğretim müzik dersinde yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Ancak Gömleksiz ve Temel'in (1994) yükseköğretimde, Oktar ve Demirel (1996) ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi derslerinde öğrencilerin benlik kavramlarını arttırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplar arasında önemli farklılıklar bulunmadığını belirlemişlerdir. Madden ve Slavin yaptıkları araştırmalarında genel ve akademik benlik saygısının kontrol gruplarına göre daha yüksek olduğunu ancak sosyal benlik saygısında önemli farkların olmadığını ortaya koymuşlardır. Lampe ve Rooze (1996) ise ilköğretim sosyal bilgiler dersinde yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin benlik saygıları arasında önemli farklılıkların olmadığını saptamışlardır.

Yukarıda yer alan tüm bu açıklamalardan çıkarılabilecek sonuç alanyazında işbirlikli öğrenmenin olumlu benlik kavramını arttırmada hem geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren, hem de ikisi arasında önemli farkların olmadığını

gösteren araştırmaların yer aldığıdır. Bu nedenle bu konu ile ilgili olarak daha uzun süreli ve farklı konu alanlarında daha fazla veriye gereksimin vardır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin olumlu benlik kavramlarını arttırmada etkili olduğunu saptayan araştırmaları kısmen destekler niteliktedir.

4. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını arttırmada 1. ve 2. deneyde BÖ tekniğinin uygulandığı grubun hem kontrol grubuna, hem de BSÖ tekniğinin uygulandığı gruba göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. 3. Deneyde ise her üç grup arasında önemli bir farklılık belirlenememiştir. Ancak her üç deneyde de BÖ tekniğinin uygulandığı grubun diğer gruplara göre önemli farklılıklar göstermese de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını arttırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tutumlar kişinin yaşantısından ve etkileşiminden etkilenir. Alanyazında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin ülkemizde Gömleksiz (1993) yükseköğretimde, Bilen (1995) ve Kocabaş (1995) ilköğretim Müzik dersinde, yurtdışında Steven ve Slavin (1995) ilkokulda, Lindquist (1996) Muhasebe dersinde, Brush (1997) ilkokul Matematik dersinde yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenme ile öğrenen öğrencilerin geleneksel öğretime göre daha olumlu tutum geliştirdikleri saptamışlardır.

Ancak ülkemizde Gömleksiz ve Yıldırım'ın (1996) ve Yeşilyaprak'ın (1994) yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin olumlu tutumlarını arttırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimini uygulandığı gruplar arasında önemli farklılıklar bulunmadığını saptamışlardır.

Yukarıda yer alan tüm bu açıklamalardan çıkarılabilecek sonuç alanyazında işbirlikli öğrenmenin olumlu tutumlarını arttırmada hem geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren, hem de ikisi arasında önemli farkların olmadığını gösteren

araştırmaların yer aldığıdır. Bu nedenle bu konu ile ilgili olarak daha uzun süreli ve farklı konu alanlarında daha fazla veriye ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin olumlu tutumlarını arttırmada etkili olduğunu saptayan araştırmaları kısmen destekler niteliktedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlara dayanılarak program geliştirmeciler, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmalar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Ülkemizde Sosyal Bilgiler derslerinde daha çok geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu durum Sosyal Bilgiler derslerindeki bilgilerin unutulmasına ve ulaşılmak istenen amaçlara ulaşılamamasına neden olmaktadır. Bu sorunların çözümü için Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri görülen işbirlikli öğrenme yöntemlerine yer verilmelidir.
2. Çalışmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine işbirlikli öğrenme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirlikli öğrenme yöntemi ve teknikleri konusuna yer verilmelidir.
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri için işbirlikli öğrenmenin planlanması, uygulanması, uygulamada çıkabilecek sorunlar, bu sorunların çözümü ve değerlendirilmesi konularını içeren örneklerinde yer aldığı el kitapları hazırlanmalıdır.
5. İşbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak öğrencilerin tutumları ve benlik kavramı düzeylerine olan etkilerini belirlemek amacı ile daha farklı gruplarda ve daha uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
6. Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin farklı tekniklerinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine olan etkileri araştırılmalıdır.

7. İşbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci özellikleri ile ilgili ilişkileri araştırılmalıdır.
8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bir programdan geçirilerek sınıflarında işbirlikli öğrenmeyi uygulamaları ve karşılaştıkları güçlükleri araştırılmalıdır.
9. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki farklı sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler derslerinde İşbirlikli öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine olan etkileri araştırılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. Paper Presented at **TESOL 25th Annual Convention and Exposition**. New York: March 24-28.
- 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, Ü. K. (1995). İşbirlikli öğrenme: Avantajları, anlamı, bazı yanlışlar ve Türkiye'deki durumu. **Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi**, 8, 4, 1-20.
- Açıkgöz, Ü. K. (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 ilişkin öneriler BİSA Bilgisayar yayımları**, 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, Ü. K., Sucuoğlu, K., H. ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve başatme stratejileri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, İzmir: DEÜ Yayınları, Özel Sayı: 1, 301-312.

- Akın, S. (1995). İşbirlikli öğrenme yönteminin temel eğitim fen başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, R. F. (2000). Civic education and the decision-making process. **The Social Studies**, 91,1. Washington, D. C.: Heldref Publications, 5-8.
- Akyüz, Y. (1993). **Türk eğitim tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları 2.
- Archould, C. (1995a). Fostering and teambuilding. **Classroom connections**. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd.47-59.
- Archould, C. (1995b). Group processes and productivity. **Classroom connections**. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd. 19-30.
- Archould, C. (1995c). Evaluating and Reflecting. **Classroom connections**. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd.103-113.
- Arseven, A. D. (1990). Akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bir inceleme. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydiner, N. (1995). İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloche, L. (1994). Breaking down the walls. **Social Studies**, 85,1, 25-31.
- Baykul, Y., Fidan, N. ve Ülküer, . (1991). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar Sempozyumu Bildiri Metinleri**, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1, 42.
- Başaran, E. (1990). **Eğitim psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1996). **İlköğretimde sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler**. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.

- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. **Eğitim ve Bilim**, 76,16.
- Beyazitoğlu, E. N. (1991). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programında görölen kavramların kazandırılma düzeyi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilici, L. (1995). İlkokul ders kitaplarında tarih bilgileri ve ilkokul çocuğu. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, Buca Sempozyumu**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 359-367.
- 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.
- Booth, M. (1993). Sex differences and historical understanding. **Teaching History**, 30, 7-11.
- Carter, S. ve Steinbrink, J. (1992). Curricular histories a cooperative learning model: Social Studies, English and Art. **Education**, 113, 2, 263-282.
- Chang, H. R. ve Iedarman, G. N. (1994). The effect of levels of cooperation within physical laboratory on pyhsical achievement. **Journal of Research in Science Teaching**, 31, 2, 167-181.
- Chun-Yen, C. ve Song-Ling M. (1999). The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. **School Science & Mathematics**, 99, 7, 374-381.
- Cruz, B., Groendal, C., Jennifer, L. (1998). Incorporating Women's Voices into the Middle and Senior High School History Curriculum. **Social Studies**, 89, 6, 271-276.

Coyle, M. (1993). Quality interpersonal communication managing self-concept. **Manage**, 45, 2, 9-12.

Çilenti, K. ve Özer, B. (1988). Özel öğretim yöntemleri. Eskişehir: **Açık Öğretim Fakültesi Yayınları**, 204.

Davidson, N. (1990). **Introduction from cooperative learning in mathematics**. New York: Addison, Wesley.

Demirel, Ö. (1999). **Türkçe öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık

Doğrusal, N. (1987). İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Erden, M. (1996). **Sosyal Bilgiler öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Elmore, R. ve Zenus, V. (1994). Enhancing social emotional development of middle school gifted students. **Roeper Review**, 16, 3, 182-186.

Erçelebi, E. (19959). Geleneksel öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkan, S. (1996). Cumhuriyetten günümüze ilkokul programları ve hayat bilgisi programı. **Çağdaş Eğitim**, 220.

Erpulat, D. (1998). Tarih ders kitaplarında Tarih bilinci: ABD modeli. **Tarih öğretimi ve ders kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, 265-283.

Ertürk, S. (1979). **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, B. (1998). Türkiye'de ortaokul 6. sınıf düzeyinde Tarih öğretimi ve ilgili kitaplarının kıyaslamalı eleştirisi. **Tarih öğretimi ve ders kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, 243-265.

- Hendrix, J. E. (1999). Connecting cooperative learning and Social Studies. **Clearing House**, 73, 1, 57-61.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). **Çocuk ve ergen gelişimi**. Çeviren: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, W., Demirtaş, A., Doğanay, A. (1997). **Sosyal bilgiler öğretimi**. Ankara: Yüksek Öğretim kurumu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitimi.
- Gedikler, G., H. (1998). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Tarih konularının işlenişi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. ve Temel, A. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişkiye etkisi. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler**, Adana: Çukurova Üniversitesi, 440-550.
- Gömleksiz, M. ve 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.
- Gömleksiz, M. ve Yıldırım, F. (1996). Kubaşık yönteminin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ve akademik başarı üzerine etkisi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 14.
- Gömleksiz, M. (1997). Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma. Adana: Kemal Matbaası.

- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and Social Studies. **Clearing House**, 73, 1, 57-61.
- Holm, A. ve Diğerleri. (1987). **Cooperative activities for the home; Parents working with teachers to support cooperative learning**. California State Dept. Of Education. Sacremonita, Div. Of Special Education.
- Huber, L. G. (1993). **Neue perspektiven der Kooperation**. Göppingen: Fchneider Verbg.
- Jacops, G. ve Hall, S. (1994). Implementing cooperative learning. **English Teaching Forum**, 32, 4, 2-5.
- Johson, D. W., Maruyama, G., Nelson, D. ve Skon, L. (1981). Effect of cooperative competitive and individualistic goal structures on achievement: meta analysis. **Psychological Bulletin**, 89, 1.
- Johson, D. W., Johson, R. T. (1989). **Cooperation and competition: Theory and research**. Edina, innesota: Ineration. Book Company.
- Johson, D. W., Johson, 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.
- Johson, D. W., Johson, R. T. (1995). Colloboration and cognition. **Cooperative Learning Center**.
- Johson, D. W., Johson, R. T. (1996). Meaningful and managable assessment through cooperative learning. **Edina: Interaction Book Company**.
- Johson, D. W., Johson, R. T. ve Holubec, E. J. (1990). **Circles of learning: Cooperation in the classroom**. Minnesota: Interaction. Book Company.
- Johson, D. W., Johson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994). **The nuts & bolts of cooperative learning**. Edina: Interaction Book Company.
- Kagan, S.(1999). Cyber Co-op. [http:// 204.184.214.251/coop/5thgrade/fifth3.html](http://204.184.214.251/coop/5thgrade/fifth3.html)

- Kaptan, S. (1981). **Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri**. Ankara. Rehber Yayınevi.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. **I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram- Araştırma- Uygulama) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler**, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2, 494-507.
- Karabacak, N. (1996). Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karagözoğlu, G. (1987). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi. **Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler ve sorunları**. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Karnes, M. ve Collins, D. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in Social Studies, **Reading & Writing Quarterly**, 13, 1, 37-52.
- Karasar, N. (1991). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Senem Matbaacılık.
- Karaoğlu, B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katlof, J. (1993). Fostering cooperative group spirit and individuality: Examples from a Japanese preschool. **Young Children**, 48, 3, 17-27.
- Kaufman, D.B., Felder, R. M., Fuller, H. (1999). Peer Ratings in Cooperative Learning Teams.
<http://www2.nesu.edu:8010/unity/lockers/users/f/felder/public/papers//kaufman-asee.PDF>

- Kılıç, D. (1996). İlkokul 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. **Çağdaş Eğitim**, 21, 221, 30-34.
- Kocabaş, A. (1995). **İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 İncilipınar/Denizli**.
- Küçükahmet, L. (1999). **Öğretimde planlama ve değerlendirme**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Lamb, B. (1995). Encouraging individual accountability. **Classroom connections**. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd., 81-89.
- Lampe, J. R. ve 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., Lazarowitz, R. H. ve Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting.: Academic and 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.
- Manning, M.L. ve Lucking, R. (1991). The what, why and how of cooperative learning. **Social Studies**, 82, 3, 120-125.
- Meyers, C. ve Jones, T. B. (1993). **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mevarech, R. Z. ve Susak, Z. (1993). Effect of learning with cooperative-mastery method on elementary students. **Journal of Educational Research**, 86, 6, 197-205.
- Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. **Roper Review**, 21, 4, 315-316.
- McLean, D. L. (1992). **Cooperative learning: Theory to practice in the young child's classroom**. New York: Teachers College Press.
- Miller, A. K. (1989). Enriching early childhood mainstreaming through cooperative learning: A brief literature review. **Child Study Journal**, 19, 4, 285-291.
- Mills, R. ve Mills, R. (1996). Adolescents' attitude toward female gender roles: Implications for education. **Adolescence**, 31, 123, 741-746.
- Moffatt, M. P. (1957). **Sosyal bilgiler öğretimi**. Çeviren: Nesrin Onan. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Ogundare, S. F. (1991). Correlates of citizenship behaviour of Nigerian secondary school students. **Educational Studies**, 17, 2, 149-157.
- Oktar, İ. ve Demirel, Ö. (1996). Geleneksel ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrenci erişimi üzerindeki etkisi. **Eğitim ve Bilim**, 20, 100, 6-14.
- 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. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. (1989). **Test hazırlama kılavuzu**. ÖSYM Eğitim Yayınları, 5.

- Özdemir, M. (1998). **Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkal, N. ve Altay, Ö. (1997). İlkokul II. sınıf Hayat Bilgisi kitabının değerlendirilmesi. **Nasıl Bir Eğitim Sistemi? Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Bilsa Bilgisayar Yayınları**, 1, 10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Özkan, I. (1987). Gençliğin akademik başarısını etkileyen zihinsel ve ruhsal faktörler. I. **Milletlerarası gençlik kongresi Selçuk Üniversitesi, Konya**, 225-226.
- Özkılıç, R. (1997). Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarısı ve hatırd tutması üzerindeki etkileri. **4. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulan bildiriler**, Eskişehir.
- Pala, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkiliği. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Panitz, T. (1999). 67 benefits of cooperative learning. <http://www.capecod.net/tpanitz/tedspage/tedsarticles/clbenefits.html>
- Paykoç, F. (1998). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü. **Tarih öğretimi ve ders kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, 341-349..
- Quin, Z. Johnson D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. **Review of Educational Research**, 65, 2, 129-143.
- Sakaoğlu, N. (1998). İlkokul Tarih programları ve ders kitapları. **Tarih öğretimi ve ders kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, 143-153.
- Saylan, N. (1995). **Eğitimde program tasarısı**. Balıkesir: İnce Ofset.

- Sherman, L. W. (1996). Cooperative learning in post secondary education: Implications from social psychology for active learning experiences. www.muho.edu/~lwsherman/aera906.html
- Sigh, B. R. (1991). Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. **Educational Studies**, 17, 2, 157-172.
- Skell, D. (1991) Cooperative learning and elementary Social Studies. **Social Education**, 55, 5, 313-315.
- Slavin, R. E. (1990). **Cooperative learning theory, research and practice**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. **Educational Leadership**, 48, 5, 71-82.
- Sönmez, V. (1996). **Sosyal bilgiler öğretimi**. Ankara: Program Geliştirme Merkezi, 11.
- Steven, J., Slavin, R. E., 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.
- Steven, J. R. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social relations. **American Educational Research Journal**, 31, 2, 312-351.
- 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 . ve Deryakulu, D. (1994) Kubaşık kümelerde akran etkileşimini artırmanın 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.

- Sullivan, J. (1996). Implementing a cooperative learning research model: How it applies to a Social Studies unit. **Social Studies**, 87, 5, 210-217.
- Theroux, P. (1999). Comparing traditional teaching and collaborative learning. <http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html>
- Till, P. (1995) Developing interpersonal and cognitive skills. **Classroom connections**. Canada: Harcourt Brace&Company, Ltd., 89-103.
- Toklu, S. (1997). Öğretmen algısına göre ilkököl 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? **Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi**, 15, 11-14.
- Varış, F. (1988). **Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler**. Ankara: A.Ü: Basımevi.
- Vocke, D. (1992). American history and cooperative learning. **Social Studies**, 83, 5, 212-216.
- Welton, A. D. ve Mallan, J. T. (1989). **Children and their world strategies for teaching Social Studies**, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Whicker, K. M. ve Nunnery, J. A. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. **The Journal of Educational Research**, 91, 1.
- Witrock, M. C. (1986). **Handbook of research on teaching**, 297-313.
- Wood, K. D. ve Algozzine, B. (1997). Introduction: Cooperative learning across the curriculum. **Reading&Writing Quarterly**, 13, 3-6.
- Yeşilkayalı, E. (1997). İlkööl 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi. **Nasıl Bir Eğitim Sistemi? Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Bilsa Bilgisayar Yayınları**, 1, 10-12 Nisan, DEÜ Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.

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 İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



EK 1

SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ

(ÖRNEK MADDELER)

1.	Sosyal bilgiler dersleri programdan kaldırılırsa çok mutlu olurum.	E	K	H
2.	Evde boş zamanlarımda sosyal bilgiler kitaplarını okurum.	E	K	H
3.	Sosyal bilgiler dersinde dersle ilgisi olmayan hayallere dalarım.	E	K	H
4.	Sosyal bilgiler dersini bir yere kadar dinler daha sonra dinleyemem.	E	K	H
5.	Sosyal bilgiler dersini çalışırken canım sıkılır.	E	K	H
6.	Sosyal bilgiler dersi eğlenceli bir derstir.	E	K	H
7.	Sosyal bilgiler dersine girmek istemem.	E	K	H
8.	Sosyal bilgiler dersinde saatler geçmek bilmiyor.	E	K	H
9.	Sosyal bilgiler dersinde uykum gelir.	E	K	H
10.	Sosyal bilgiler dersine sınav zamanlarında bile isteyerek çalışmam.	E	K	H
11.	Sosyal bilgiler çok sevdiğim üç dersten biridir.	E	K	H

EK 2
SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)

1.	Sosyal Bilgiler dersinde iyi ders anlatabilirim.	E	K	H
2.	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim bana soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimi düşünerek heyecanlanıyorum.	E	K	H
3.	Sosyal Bilgiler dersinden kimseden yardım almadan başarılı olabilirim.	E	K	H
4.	Sosyal Bilgiler dersinde yanlış yapmaktan korkmuyorum.	E	K	H
5.	Çevremdekiler benim Sosyal Bilgiler dersinden başarılı olacağıma inanırlar.	E	K	H
6.	Ben Sosyal Bilgiler dersinde iyi bir öğrenciyim.	E	K	H
7.	Sosyal Bilgiler dersinde tahtaya kalktığım zaman hata yapacağımı düşünüyorum.	E	K	H
8.	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim benim sınavdan iyi bir not alacağıma inanıyor.	E	K	H
9.	Sosyal bilgiler dersinde söz almaktan çekinmem.	E	K	H

EK 3

SOSYAL BİLGİLER 1. ÜNİTE BAŞARI TESTİ

(ÖRNEK MADDELER)

1. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Anadolu'nun işgaline karşı Türk Milleti ilk olarak aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirmiştir?
 - A) Yeni bir hükümet kurmayı
 - B) Düzenli bir ordu kurmayı
 - C) Direniş kuvvetleri oluşturmayı
 - D) Sivasta milli bir kongre toplamayı
2. Aşağıdakilerden hangisi Amasya Genelgesi'nin amacına veya ortaya koyduğu görüşlere uymamaktadır?
 - A) Vatanın kurtuluşu bölgesel mücadeleye dayanır.
 - B) Millet geleceği hakkında kendisi karar vermelidir.
 - C) İstanbul hükümeti sorumluluğunu yerine getirememektedir.
 - D) Millet haklarını milletin seçtiği kurul savunacaktır.
3. Vatanın işgal edilmesi üzerine Mustafa Kemal'in Anadolu'ya geçerek gerçekleştirmek istediği ilk amaç aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Düzenli bir ordu kurmak
 - B) Osmanlı saltanatına son vermek
 - C) Cumhuriyeti ilan etmek
 - D) Milli birliği sağlamak

4. Sivas Kongresi'nin toplanış amacı, aşağıdakilerden hangisiyle özetlenebilir?
- A) Vatanın bağımsızlığının nasıl sağlanacağını kararlaştırmak
 - B) Vatanın kurtuluğu için mücadele veren cemiyetleri birleştirmek
 - C) Mustafa Kemali Temsil Heyeti başkanlığına getirmek
 - D) Osmanlı Hükümeti ile iyi ilişkiler kurulmasını sağlamak
5. Milli Cemiyetler aşağıdakilerden hangisinde birleştirildi?
- A) Sivas Kongresinde
 - B) Erzurum Kongresinde
 - C) Amasya Genelgesinde
 - D) Ankara Antlaşmasında
6. Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nin aldığı en önemli karar aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Amerikan mandasını kabul etmek
 - B) İstanbul'un savunmadan düşmana teslim edilmesini sağlamak
 - C) Misak-ı Milliye kabul etmek
 - D) Boğazlar ve Trakya'nın savaşmadan kurtarılmasını sağlamak
7. 23 Nisan 1920 tarihinde TBMM açılması ne anlama gelmektedir?
- A) Silahlı Mücadelenin başlatılması
 - B) Türkiye'ye yeni bir başkent seçilmesi
 - C) Yeni Türk Devletinin kurulması
 - D) Kurtuluş Savaşı'nın sonu

8. Kurtuluş Savaşı sırasında Fransızlar, güney illerimizden hangi antlaşma sonucu çekilmiştir?
- A) Kars Antlaşması
B) Ankara Antlaşması
C) Moskova Antlaşması
D) Lozan Antlaşması
9. Mudanya Ateşkes Antlaşması ile aşağıdaki yerlerden hangisi savaş yapılmadan kurtarılmıştır?
- A) Doğu Anadolu
B) Batı Trakya
C) Batı Anadolu
D) Güneydoğu Anadolu
10. Lozan'da halledilmeyip daha sonra hür iradeyle Türkiye'ye katılan şehrimiz katılan şehrimiz hangisidir?
- A) Kars
B) Artvin
C) Hatay
D) Antep
11. Mustafa Kemal'in vatanın kurtarılması yönünden başarısı, aşağıdakilerden en çok hangisine bağlanabilir?
- A) Türk Milletinin ve vatanının sorunlarını çok iyi bilmesine
B) Çok kültürlü ve zeki olmasına

- C) Türk Milletine güvenmesine ve milletinin de O'na inanmasına
- D) Dürüst çalışkan ve açık sözlü olmasına

12. Saltanatın kaldırılmasını hızlandıran en önemli etken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vahdettin'in ülkeden gitmesi
- B) İstanbul Hükümeti'nin Londra Konferansı'na çağırılması
- C) Padişahın TBMM'ne karşı başlayan ayaklanmalara sahip çıkması
- D) Milli mücadelenin başarıya ulaşması

13. Saltanatın kaldırılmasının siyasi sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu'daki ikili yönetim sona ermiştir.
- B) Padişah ülkeden gitmiştir.
- C) Milli mücadele sona ermiştir.
- D) Devlet laik bir hüviyet kazanmıştır.

14. Cumhuriyet ne zaman ilan edilmiştir?

- A) 29 Ekim 1923
- B) 29 Eylül 1923
- C) 29 Eylül 1920
- D) 23 Nisan 1923

EK 4

I ÜNİTE BAŞARI TESTİ

(ÖRNEK MADDELER)

1. I. 40 yaşını doldurmak

II. Yüksek öğrenim görmek

III. Yabancı dil bilmek

IV. TBMM üyesi olmak

Yukarıdakilerden hangileri cumhurbaşkanı seçebilmek için gerekli koşullardandır?

A) I ve II

B) I, II ve IV

C) I ve III

D) I, II, III ve IV

2. Aşağıdakilerden hangisi yurttaşların devlete karşı görevlerinden değildir?

A) İlköğretim görmek

B) Seçimlere katılmak

C) Cumhurbaşkanını desteklemek

D) Gelirlerine göre vergi vermek

3. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri kişinin doğuştan sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerindedir?

I. Kişi ve Konut dokunulmazlığı

II. Yaşama ve düşünme özgürlüğü

III. İnanç ve vicdan özgürlüğü

A) Yalnız I

B) Yalnız III

C) I ve II

D) I, II ve III

4. Aşağıdakilerden hangisi devletin temel amaç ve görevlerinden değildir?

A) Kişi ve toplumun yaşam düzeyini yükseltmek

B) Kişilerin belirli bir görüş doğrultusunda inanç sahibi yapmak

C) Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak

D) İnsanın maddi ve manevi varlığının gelişmesini sağlamak

5. Hükümet programını aşağıdakilerden hangisi hazırlar?

A) Bakanlar Kurulu

B) TBMM

C) Devlet Planlama Teşkilatı

D) Yüksek Seçim Kurulu

6. Demeokrasini n temel taşı hangisidir?

A) Düşünce Hürriyeti

B) Kişi Hürriyeti

C) Basın Hürriyeti

D) Mülk Edinme Hürriyeti

7. TBMM'nde güven oylaması, aşağıdakilerden hangisidir?

A) Milletvekilleri

B) TBMM başkanı

C) Bakanlar kurulu

D) Cumhurbaşkanı

8. Aşağıdakilerden hangisi Cumhurbaşkanının yürütme ile ilgili görevleri arasında yer alır?

A) Anayasada belirtilen yüksek mahkemelerin üyelerini seçmek

B) TBMM'in gerektiğinde toplantıya çağırmak

C) Kanunları yayımlamak

D) Milletlerarası antlaşmaları onaylamak

9. Ülkemizde yapılan seçimlerle ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

A) Seçim, yargı yönetim ve denetimi altında yapılır.

B) Her seçmen oyunu kendisi kullanır.

C) Oyların sayımı gizli yapılır.

D) Oylar gizli verilir.

10. I. Ahlak kuralları

II. Gelenekler

III. Yönetmelikler

IV. Kanunlar

Yukarıdaki toplum hayatını düzenleyen kurallardan bazıları verilmiştir. Bu kurallardan yazılı olanlar aşağıdakilerin hangisinde birlikte gösterilmiştir?

A) III-IV

B) I- IV

C) II-III

D) I-II

EK 5

Grupların 1. ve 2. Deney Öntest-Sontest'lerine Göre t Testi Sonuçları

Gruplar	Deney	Test	N	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	1	Öntest	31	2.25	.25	30	.65	Fark Önemsiz
		Sontest		2.23	.29			
	2	Öntest	31	2.25	.25		1.68	Fark Önemsiz
		Sontest		2.19	.33			
BÖ	1	Öntest	32	2.17	.33	31	.44	Fark Önemsiz
		Sontest		2.19	.24			
	2	Öntest	32	2.17	.33		.62	Fark Önemsiz
		Sontest		2.21	.24			
BSBÖ	1	Öntest	34	2.45	.23	33	3.15	Fark Önemli P<.05
		Sontest		2.32	.23			
	2	Öntest	34	2.45	.23		1.33	Fark Önemsiz
		Sontest		2.39	.31			

EK 6**Grupların 1. ve 2. Deney Öntest-Sontest'lerine Göre t Testi Sonuçları**

Gruplar	Deney	Test	N	O	SS	S	t Değeri	Önem Denetimi
Geleneksel Öğretim	1	Öntest	34	2.45	.40	33	2.79	Fark Önemli
		Sontest		2.24	.37			P< .05
	2	Öntest		2.45	.40		2.56	Fark Önemli
		Sontest		2.29	.47			P< .05
BÖ	1	Öntest	37	2.42	.33	36	.56	Fark Önemsiz
		Sontest		2.40	.38			
	2	Öntest		2.42	.33		.63	Fark Önemsiz
		Sontest		2.46	.35			
BSBÖ	1	Öntest	27	2.68	.22	26	1.78	Fark Önemsiz
		Sontest		2.59	.23			
	2	Öntest		2.68	.22		2.36	Fark Önemli
		Sontest		2.53	.34			P< .05

EK 7

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN BİRLİKTE ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Neşe Özkal

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Süre: 40 Dakika

Konu: Mondros Ateşkes Antlaşması

Hedef: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi

Araç: Sosyal Bilgiler ders kitabı, çalışma yaprakları, ünite dergisi

Yöntem: İşbirlikli Öğrenme

Konunun İşlenişi:

1. Rastlantısal olarak 6'şar kişilik gruplar oluşturma.
2. Grup üyelerini aynı masaya oturma.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevlerini verme.
4. Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yapraklarını dağıtma.
5. Okuyucu görevinde bulunan öğrencilerden ilgili konuyu okumalarının istenmesi.
6. Gruptaki öğrencilerin konuda geçen temel olguları birbirlerine sıra anlatmaları
7. Öğretmenin öğrencilerin aralarında dolaşarak ilgili sorularına açıklamalar yapması.
8. Gruptaki öğrencilerin verilen çalışma yaprakları üzerinde grupça çalışmalarının istenmesi.
9. Rastlantısal olarak seçilen grupların yanıtlarını sınıfa sunmaları.
10. Öğretmenin seçtiği gruptan herhangi bir üyeye ya da tüm grup üyelerine konu ile ilgili olarak sorular sorması.
11. Grupların verdikleri cevaplarına ve çalışma yapraklarına göre önceden belirlenen kriterlere göre grupların ve öğrencilerin değerlendirilmesi.

EK 8

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN BİRLİKTE ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ

Grupun Adı: Dörtüncü sınıfta yapılan çalışmaların numarası
Yazıcı: Pınar Günendi
Okuyucu: Buse Kansıy
Sözcü: Merve Sağlamet
Malumatçı: Nehir Vural
Uzletleyici: Mert Şarlag
Gözetleyici: Metin Akyıldız

Batı Cephesi

1. Batı cephesinde İtilaf devletlerince Yunanistan'ın savaşa sokulmasının amacı neydi?

İtilaf Devletlerince Yunanistan'ın savaşa sokulmasının amacı Türk milletini bir bölümü ele geçirmektir.

2. Batı cephesi komutanı kimdir?

Batı cephesi komutanı İsmet Paşa'dır.

3. Birinci İnönü Savaşı'nda (.....) Yunanlılar hangi olayı fırsat bilerek saldırıya geçtiler?

Gerçek Ethem'in isyanını fırsat bilerek saldırıya geçtiler.

4. Birinci İnönü Savaşı'nın sonuçlarını yazınız.

Birinci İnönü Savaşı'nın sonuçları; Yunanlıların Sevr Antlaşmasını TBMM kabul etmemek için bize savaş açtıkları ve yenildiler.

5. Londra Konferansı hangi amaçla toplandı?

Londra Konferansı'nın amacı İtilaf Devletleri Türk milletinin üst üste lazandığı safelerle konuşmak ve Türk milletini ele geçirmek için plan yapmaktır.

6. Londra Konferansı'nın Türk tarihini açısından önemini yazınız.

Londra " " " " Türk Milletini bütün dünyanın tenimesidir.

7. Birinci İnönü Savaşı sonunda Ruslarla imzalanan antlaşmanın adını, tarihini ve alınmış kararları yazınız.

Birinci İnönü Savaşı sonunda Ruslarla Mudanya Antlaşması yapıldı. Bu antlaşma 13 Mart 1918'de imzalandı. Kararları, Rusya ile doğu sınırları anlaşılmıştır.

8. İkinci İnönü Savaşı'nda (.....) Yunanlıların amacı neydi?

İkinci İnönü Savaşı'nda Yunanlıların amacı Türk ordusunu yenilgiye uğratmaktır. Afyon, Eskişehir ve Kütahya'yı ele geçirmek için Ankara'ya ulaşmaktır.

9. İkinci İnönü Savaşı'nın sonuçlarını yazınız.

" " " " Fransa Türk Milletini Resmen tanıdı ve Türklerle görüşme hakkını tanıdı.

10. İkinci İnönü Savaşı'ndan sonra Mustafa Kemal, Batı Cephesi komutanı İsmet Paşa'ya çektiği telgrafta neler demiştir?

Mustafa Kemal'in, İsmet Paşa'ya çektiği telgrafta "Sen yalnız vatanı değil, milletini yalnız bırakmadın" yazıyordu.

EK 9

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN BİRLİKTE SORALIM BİRLİKTE ÖĞRENELİMİN UYGULANDIĞI SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Neşe Özkal

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Süre: 40 Dakika

Konu: Mondros Ateşkes Antlaşması

Hedef: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi

Araç: Sosyal Bilgiler ders kitabı, çalışma yaprakları, ünite dergisi

Yöntem: İşbirlikli Öğrenme

Konunun İşlenişi:

1. Rastlantısal olarak 6'şar kişilik gruplar oluşturma.
2. Grup üyelerini aynı masaya oturma.
3. Grup üyelerine okuyucu, malzemeci, özetleyici, sözcü, güdüleyici, bağ kurucu görevlerini verme.
4. Her bir gruba bir tane olacak şekilde çalışma yapraklarını dağıtma.
5. Öğrencilerin kendi başlarına sessizce ilgili konuyu okumaları.
6. Okudukları konu ile ilgili en az üç tane soru çıkararak cevapları ile birlikte bunları defterlerine yazmaları.
7. Öğrencilerin hazırladıkları bireysel soruları grup içinde birbirlerine sorarak tartışmaları.
8. Hazırlanan grup sorularının kendi seçtikleri bir gruba postacı rolündeki öğrenci tarafından gönderilmesi.
9. Grupların hep birlikte kendilerine gelen soruları yanıtlamaları (yazılı ve sözlü olarak).
10. Grupların verdikleri yanıtlara göre önceden belirlenen kriterlere göre grupların ve öğrencilerin değerlendirilmesi.

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN BİRLİKTE SORALIM
BİRLİKTE ÖĞRENELİMİN UYGULANDIĞI SOSYAL BİLGİLER DERSİNE
İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

- 1- Sibel BELGE (Yüzücü)
- 2- Pelin KESİM (Okuyucu)
- 3- Selma KARADAN (Postacı)
- 4- Mustafa GİRGANIS (Başkan)

SORULAR

- 1-) TBMM açıldığı sırada İstanbul Hükümetinin başında kim vardı?
- 2-) İtilaf Devletleri Serv Ant. Osmanlı Devleti'ne Ant. kabul ettirmek için Fransa'nın hangi kasabasında toplandılar?
- 3-) Türk vatanının parçalayan Türk milletlerine yaşama hakkı tanımayan bu antlaşmayı hangi padişah onayladı?

CEVAPLAR

- 1-) T.B.M.M'nin açıldığı sırada İstanbul Hükümetinin başında Damat Ferit Paşa vardı.
- 2-) İtilaf Devletleri Serv Ant. Osmanlı Devletine Ant. kabul ettirmek için Fransa'nın Serv Kasabasında toplandılar.
- 3-) Türk vatanının parçalayan Türk milletine yaşama hakkı tanıyan bu ant'i padişah Abdülhamid II ve Hükümeti onayladı.



Gök bazarı

EK 11

GELENEKSEL ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Neşe Özkal

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Süre: 40 Dakika

Konu: Mondros Ateşkes Antlaşması

Hedef: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi

Araç: Sosyal Bilgiler ders kitabı, ünite dergisi

Yöntem: Düzanlatım, soru-yanıt.

Konunun İşlenişi:

1. Öğretmenin konu ile ilgili giriş yapması.
2. İki ya da üç öğrenciden konuyu anlatmalarının istenmesi.
3. Konu ile ilgili öğrencilere öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerine sorular sormaları.
4. Anlaşılmayan konuların yeniden açıklanması.

Değerlendirme:

1. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Osmanlı Devleti'nin durumu nasıldı?
2. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra yurdumuzun durumu nasıldı?
3. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın en tehlikeli maddesi ne idi? Niçin?

KONULAR							OLGULAR BİLGİSİ
Mondros Ateşkesi	Kurtuluş Savaşı	Savaş Dönemi	Batıs Dönemi	Türk İnkılabı ve Önemi	Atatürkçü Düşünce Sistemi	Cumhuriyetimizin Kurucusu	
							Hedef 6: Atatürkçü düşünce sistemi ile ilgili olgular bilgisi.
					X		1. Türk Dil Kurumunun ne zaman kurulduğunu söyleme.
					X		2. Türk Dil Kurumunun kuruluş amacını söyleme.
					X		3. Türk Tarih Kurumunun ne zaman kurulduğunu söyleme.
					X		4. Türk tarih Kurumunun kuruluş amacını söyleme.
					X		5. Atatürk ilkelerini sıralama.
							Hedef 7: Atatürk'ün hayatı ile ilgili olgular bilgisi.
					X		1. Atatürk'ün doğum tarihini ve yerini söyleme.
					X		2. Atatürk'ün ölüm yılını ve yerini söyleme.
					X		3. Atatürk'ün eğitimi için gittiği okulları sıralama.
					X		4. Atatürk'ün ölümünün yurt içi ve yurt dışında yarattığı etkileri söyleme..
							Hedef 8: Mondros Ateşkes Antlaşması'nın etkilerini kavrayabilme.
					X		1. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra yurdumuzda halkın yaşadıklarını açıklama.
					X		2. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın en tehlikeli maddesini nedenleri ile birlikte açıklama.
					X		3. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Türk Milletinin gösterdiği tepkileri açıklama.
							Hedef 9: Kurtuluş Savaşı ile ilgili olguları kavrayabilme.
					X		1. Dayanışmanın milli birlik ve beraberlik açısından önemini Kurtuluş Savaşından örnekler vererek açıklama.
					X		2. Mustafa Kemal'in Türk Milletine olan Milletinde ona olan inancını Kurtuluş Savaşından örnekler vererek açıklama.
					X		3. Sivas Kongresi'nin toplanış amacını açıklama.
					X		4. Erzurum ve Sivas Kongrelerinde alınan kararların farklarını açıklama.
					X		5. Son Osmanlı Mebusan Meclisinin aldığı en önemli kararı açıklama.
					X		6. TBMM'nin açılmasının ne anlama geldiğini söyleme.
							Hedef 10: Savaş dönemi ile ilgili olguları kavrayabilme.
					X		1. Gümrü Antlaşmasının TBMM açısından önemini açıklama.
					X		2. Türk halkının gösterdiği özverilere örnekler verme.
					X		3. Cepheleerde yapılan savaşların genel sonucunu açıklama.

KAVRAMA

KONULAR	Mondros Ateşkes	Kurtuluş Savaşı	Savaş Dönemi	Barış Dönemi	Türk İnkılabı ve Önemi	Atatürkçü Düşünce Sistemi
Hedef 11: Türk inkılabı ile ilgili olguları kavrayabilme.						
1. Saltanatı kaldıran etkenlerden en önemlisini nedenleri ile açıklama.				X		
2. Halifeliğin kaldırılmasındaki en önemli etkeni açıklama.				X		
3. Yeni Türk harflerinin eğitim ve öğretime getirdiği katkıları açıklama.				X		
4. Türk inkılablarının neden sonuç ilişkilerini açıklama.				X		
5. Türk inkılabının genel olarak amacını açıklama.				X		
6. Genç olarak Türk inkılabının getirdiği yenilikleri açıklama.				X		
7. Yapılan inkılabların çağdaşlaşmadaki yerini açıklama.				X		
8. Gerçekleştirilen inkılabların geçmiş ile bugün arasında yarattığı farkı açıklama.				X		
9. Yapılan inkılabların günümüzde ne derecede uygulanabildiğini açıklama.				X		
10. Türk inkılabının bize kazandırdığı sorumlulukları açıklama.				X		
Hedef 12: Atatürkçülüğün niteliklerini kavrayabilme.						
1. Atatürkçülüğün genel amacını açıklama.					X	
2. Milli tarih ve milli dilin Atatürkçülükteki yerini açıklama.					X	
3. Cumhuriyetçilik ilkesinin dayandığı esasları açıklama.					X	
4. Milliyetçilik ilkesinin dayandığı esaslara dayalı olarak amacını açıklama.					X	
5. Halkçılık ilkesinin amacını açıklama.					X	
6. İnkılabçılık ilkesinin dayandığı esasları açıklama.					X	
7. Din ve vicdan hürriyetinin önemini açıklama.					X	
8. Atatürk ilkelerinin genel amacını açıklama.					X	
9. Atatürk ilkelerinin korunmasında ve uygulanmasında bize düşen görevleri açıklama.					X	

KAVRAMA

KONULAR		
		HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLAR
		Hedef 1: "İkinci Dünya Savaşı, Demokratik Hayat ve Anayasamız" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
	X	1. Diktatörün ne olduğunu söyleme.
	X	2. Millet Cemiyeti'nin ne olduğunu söyleme.
	X	3. Unesco'nun ne olduğunu söyleme.
	X	4. Nato'nun ne olduğunu söyleme.
	X	5. AT'nin ne olduğunu söyleme.
	X	6. Demokrasinin tanımını söyleme.
	X	7. Hürriyetin tanımını söyleme.
	X	8. Siyasi partinin tanımını söyleme.
	X	9. Seçimin ne olduğunu söyleme.
	X	10. Kamuoyunun ne olduğunu söyleme.
	X	11. Anayasanın ne olduğunu söyleme.
	X	12. Teşkilatı Esasiye'nin ne olduğunu söyleme.
	X	13. Yasamanın tanımını söyleme.
	X	14. Yasanın tanımını yazma.
	X	15. Yürütmenin ne olduğunu söyleme.
	X	16. Cumhurbaşkanının ne olduğunu söyleme.
	X	17. Yargının ne olduğunu söyleme.
	X	18. Yargıcın ne olduğunu söyleme.
	X	19. Savcının ne olduğunu söyleme.
	X	20. Danıştayın ne olduğunu söyleme.
	X	21. Sayıştayın ne olduğunu söyleme.
	X	22. Anayasa Makemesinin ne olduğunu söyleme.
X		23. Devletin ne olduğunu söyleme.
X		24. Vatanın tanımını yazma.
X		25. Milleti tanımını söyleme.
X		26. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin ne olduğunu söyleme.
X		27. Vatandaşın ne olduğunu söyleme.
X		28. Çocuk mahkemelerinin ne olduğunu söyleme.

KONU LAR		Devlet ve Vatandaş	TC Anayasası	Demokratik Hayat	İkinci Dünya Savaşı
	Hedef 2: İkinci Dünya Savaşı ile ilgili olgular bilgisi.				
	1. İkinci Dünya Savaşı'nın ne zaman başladığını ve bittiğini söyleme.			X	
	2. İkinci Dünya Savaşında atom bombası atılan şehri söyleme.			X	
	3. İkinci Dünya Savaşında Türkiye'nin durumunu söyleme.			X	
	4. İkinci Dünya Savaşı sonunda yenilgiye uğrayan ülkeleri sıralama.			X	
	5. İkinci Dünya Savaşına ABD'nin savaşa girme nedenini söyleme			X	
	Hedef 3: Demokratik Hayat ile ilgili olgular bilgisi.				
	1. Demokrasinin temel esaslarını söyleme.			X	
	2. Demokrasi şekillerini söyleme.			X	
	3. Türkiye'de çok partili hayata ne zaman geçildiğini söyleme.			X	
	4. Türkiye'de demokratik yönetim şekline ne zaman geçildiğini söyleme.			X	
	Hedef 4: Demokrasinin korunmasında bireylere düşen görevler bilgisi.				
	1. Okulda demokratik yönetimin sağlanabilmesi için bireylere düşen görevleri sıralama.			X	
	2. Sınıfımızda demokratik yönetimin sağlanabilmesi için bireylere düşen görevleri sıralama.			X	
	3. Toplumsal yaşamda demokratik yönetimin sağlanabilmesi için bireylere düşen görevleri sıralama.			X	
	Hedef 5: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilgili olgular bilgisi.				
	1. Ülkemizde kabul edilen ilk Anayasayı söyleme.			X	
	2. Ülkemizde Anayasanın tarihi gelişimini kronolojik olarak sıralama.			X	
	3. Uygulamada bulunan Anayasamızı söyleme.			X	
	4. Anayasamızın dayandığı temel görüşler ve ilkeleri sıralama.			X	
	5. Anayasamızın değiştirilmeyen hükümlerini söyleme.			X	
	6. Anayasaya göre yargı, yasama ve yürütmenin hangi organlardan olduğunu söyleme.			X	

OLGULAR BİLGİSİ

KONULAR		İhtilacı Dünya Savaşı	Demokratik Hayat	TC Anayasası	Devlet ve Vatandaş
	Hedef 6: Yasama ile ilgili olgular bilgisi.				
X	1. TBMM'de kaç milletvekilinin yer aldığını söyleme.				
X	2. Milletvekili olabilmek için gerekli olan şartları söyleme.				
X	3. TBMM'nin görev ve yetkilerini söyleme.				
	Hedef 8: Yürütme ile ilgili olgular bilgisi.				
X	1. Cumhurbaşkanı olabilmek için gerekli olan şartları söyleme.				
X	2. Cumhurbaşkanının kaç yıl süre ile görev yaptığını söyleme.				
X	3. Cumhurbaşkanının yasama ile ilgili görev ve yetkilerini söyleme.				
X	4. Cumhurbaşkanının yargı ile ilgili görev ve yetkilerini söyleme.				
X	5. Cumhurbaşkanının yürütme ile ilgili görev ve yetkilerini söyleme.				
	Hedef 9: Yargı ile ilgili olgular bilgisi.				
X	1. Mahkemelerin çeşitlerini söyleme.				
X	2. Anayasa Mahkemesinin hangi davalara baktığını söyleme.				
X	3. Yargıtayın hangi davalara baktığını söyleme.				
X	4. Danıştayın hangi davalara baktığını söyleme.				
X	5. Devlet Güvenlik Mahkemesinin hangi davalara baktığını söyleme.				
X	6. Sayıştayın hangi davalara baktığını söyleme.				
	Hedef 10: Devlet ve vatandaş ile ilgili olgular bilgisi.				
X	1. Devleti meydana getiren unsurları söyleme.				
X	2. Devletin temel amaç ve görevlerini söyleme.				
X	3. Devletin vatandaşa karşı görevlerini söyleme.				
X	4. Vatandaşın temel haklarını söyleme.				
X	5. Vatandaşın devlete karşı olan görevlerini söyleme.				
X	6. Seçimlerin nasıl yapıldığını söyleme.				
X	7. Seçimlerin kaç yılda bir yapıldığını söyleme.				

OLGULAR BİLGİSİ

KONULAR		
Hüncü Dünya Savaşı	Demokratik Hayat	TC Anayasası
Devlet ve Vatandaş		
		Hedef 11: Milletlerarası kuruluşların kuruluş amacını kavrayabilme.
	X	1. Unesco'nun kuruluş amacını açıklama.
	X	2. Unescunun dünya çocuklarına sağladığı yardımların önemini açıklama.
	X	3. Nato'nun uluslar arası barışın korunmasındaki önemini açıklama.
	X	4. Avrupa Topluluğunun amacını açıklama.
	X	5. Türkiye için AT'de yer almanın önemini açıklama.
		Hedef 12: Demokrasinin önemini kavrayabilme.
	X	1. İnsan onuruna uygun dışın yönetim biçiminin niçin demokrasi olduğunu açıklama.
	X	2. Demokratik yönetim şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklama.
	X	3. Tek parti yönetiminin sakıncalarını açıklama.
	X	4. Kamuoyunun demokrasi için önemini açıklama.
		Hedef 14: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilgili olguları kavrayabilme.
	X	1. Anayasamızda yer alan bazı maddelerin niçin değiştirilemediğini açıklama.
	X	2. Geçmişten günümüze kadar anayasamızın niçin değiştirildiğini açıklama.
	X	3. Anayasamıza göre yargı yürütme ve yasamanın ilişkilerini açıklama.
		Hedef 15: Devlet ve vatandaş ile ilgili olguları kavrayabilme.
X		1. Vatan ve milletin devletin oluşmasındaki ilişkisini açıklama.
X		2. Devletin vatandaşa karşı olan görevlerini gerçekleştirilmesinin önemini açıklama.
X		3. Vatandaş olarak kanunlara ve kurallara niçin uymak zorunda olduğumuzu açıklama.
X		4. Seçimlerin gizli oy ve açık sayımla yapılmasının nedenini açıklama.

KAVRAMA