

**T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME  
YÖNTEMİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİ BAŞARISINA  
OLAN ETKİSİ**

**Kenan BAŞ**

**DANIŞMAN: Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI'**

**AĞUSTOS 2012  
KİLİS**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR danışmanlığında, Kenan BAŞ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrenci Başarısına Olan Etkisi ” adlı tez çalışması 13/08/2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri Unvanı, Adı Soyadı İmza**  
**(Kurumu)**

**Başkan Yrd. Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK**

(7 Aralık Üniv. Eğitim Fak. İlköğretim Anabilim Dalı)

**Üye Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR**

(7 Aralık Üniv. Eğitim Fak. İlköğretim Anabilim Dalı)

**Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KABACIK**

(7 Aralık Üniv. Eğitim Fak. İlköğretim Anabilim Dalı)

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 13/08/2012 tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Tez No: .....

Bu tez çalışması .....tarafından desteklemiştir.

**Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENER**  
**Enstitü Müdürü**



## ÖZET

### Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Olan Etkisi

Yüksek Lisans Tezi

Kenan BAŞ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Temmuz 2012 Sayfa: 95

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmektir. Bu amaç doğrultusunda Elazığ İli, Bahçelievler İlköğretim okulu, 7. sınıflarından biri deney, biri kontrol grubu olacak şekilde iki sınıf tespit edilmiştir. Örneklem grubunu toplam 72 öğrenci oluşturmuştur.

Deney grubunu oluşturan 36 öğrenci altışar kişilik 6 takıma ayrılmıştır. Her takım kendi içerisinde ünite konularını okuduktan sonra aralarında paylaşmıştır. Farklı takımlarda aynı konuları alan öğrenciler uzmanlık gruplarını oluşturmuşlardır. Uzmanlık gruplarında konularını tam olarak öğrendikten sonra kendi takımlarına dönerek konularını anlatmışlardır. Uygulama 5 hafta sürmüştür.

Kontrol grubundaki 36 öğrenciye ise ünite konuları geleneksel öğrenme yöntemleriyle anlatılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ünitenin başında ve sonunda başarı testi uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda belirtilen yöntemlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için “t” testinden yararlanılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile, geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın

olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize işbirliğine dayalı öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre Sosyal Bilgiler öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Birleştirme II (Jigsaw), Ekonomik ve Sosyal Hayat, Akademik Başarı

## **ABSTRACT**

### **Effects of Cooperative Learning Method in the Teaching of Primary School Seventh Grade Social Studies**

**Master's Thesis**

**Kenan BAS**

**DEPARTMENT OF SOCIAL STUDIES TEACHER**

**Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR**

**July 2012 Page: 95**

The purpose of this study is to exam whether there exist significant differences between the achievement of experimental group using cooperative learning methods and that of control group using traditional book based teaching method in “economic and social life issues” placed in the curriculum of the primary education. For his aim two classes of 7 th grade students one as the experiment and the other as the control group has been determined from the Bahçelievler Primary School in Elazig. The Total number of the students who from this example group is 72. 36 students form the experiment group. They separated in to 6 teams. One team contains 6 students. Unit topics have shared between each team members .The students, which take the same, topics, formed the specialization groups .After, they exactly learned their topics in specialization groups, they taught what they learned to their team members. This, application takes 5 weeks.

The unit topics taught by classical teaching methods to the 36 control group students.

Achievement test applied to both experiment group and control group students at the beginning, and at the end of the unit. ‘t’-test was used in order to see the tangible effects of the applied methods on the academic achievements of instructions of social science. Result of the study indicated a significant difference between the achievements of the experimental group applied cooperative learning method and the achievement of the control group applied conventional learning method was in favor of the experimental group.

**Key Words:** Cooperative Learning Methods, Jigsaw II, Economic and Social Life, Academic Achievement.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>ix</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Alt Problemler .....	1
1.3. Araştırmanın Amacı .....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	2
1.5. Sayılıtlar .....	2
1.6. Sınırlılıklar.....	3
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>4</b>
2.1. Öğrenme (Tanım ve Kapsamı) .....	4
2.2. Kavramsal Çerçeve .....	4
2.3. Sosyal Bilgilerin Tanımı .....	6
2.4. Sosyal Bilgiler ve Öğretimi .....	8
2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	11
2.6. Sosyal Bilgilerin Önemi .....	12
2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı .....	13
2.7.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Olumsuz Yönleri.....	18
2.8. Aktif Öğrenme .....	18
2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning).....	21
2.9.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir? .....	23
2.9.2. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	25

2.9.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları.....	26
2.9.4. İşbirlikli Öğrenme Küme Çalışması Değildir .....	27
2.9.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Küme Çalışması.....	27
2.9.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Öğeleri .....	30
2.9.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Öğretmen.....	34
2.9.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması .....	34
2.9.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	37
2.9.9.1. Takım Oyun Turnuvaları Tekniği (TOT) .....	37
2.9.9.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği ( ÖTBB) .....	38
2.9.9.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği I .....	39
2.9.9.4. Ayrılıp Birleşme Tekniği II (Jigsaw).....	39
2.9.9.5. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon.....	41
2.9.9.6. Karşılıklı Sorgulama (KS) .....	41
2.9.10. İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği .....	42
2.9.11. İşbirliğini Engelleyen Durumlar .....	44
2.9.12. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dezavantajları.....	44
2.9.13. İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	45
2.9.13.1. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Ülkemizde Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	45
2.9.13.2. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	49
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>53</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	53
3.2. Araştırmanın Modeli .....	53
3.3. Çalışma Grubunun Evreni ve Örneklemi .....	53
3.4. İşlem Yolu .....	55
3.5. Neden Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw) Tekniği? .....	56

3.6. Deneş Grubunda Yapılan Uygulamalar .....	57
3.7. Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar .....	58
3.8. Verilerin Toplanması .....	58
3.9. Başarı Testi .....	58
3.10. Verilerin Analizi .....	59
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>60</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>60</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	60
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	63
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>64</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>64</b>
5.1. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar:.....	64
5.1.1.Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler ....	64
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>66</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>74</b>
EK.1. Bilimsel Başarı Testi.....	74
EK.2. Araştırma İçin Alınmış İzin Belgesi .....	82
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>83</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	Geleneksel Sınıflarla İşbirlikli Öğrenme Sınıflarını Karşılaştırılması.....	29
<b>Tablo 2.</b>	Öğrenme Gruplarının Grup Üyeleri Üzerindeki Grup Etkisi ve performans Düzeyi Arasındaki İlişki.....	30
<b>Tablo 3.</b>	Örneklem Grubuna Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	54
<b>Tablo 4.</b>	Deneklerin cinsiyetlere göre dağılımı .....	55
<b>Tablo 5.</b>	Öntest için Deney ve Kontrol Grubu başarı puanı tanımlayıcı istatistikleri ..	60
<b>Tablo 6.</b>	Öntest için Deney ve Kontrol grubu başarı puanlarının karşılaştırılması .....	60
<b>Tablo 7.</b>	Kontrol Grubu başarı puanı tanımlayıcı istatistikleri.....	61
<b>Tablo 8.</b>	Kontrol Grubu Öntest ve Sontest başarı puanlarının karşılaştırılması.....	61
<b>Tablo 9.</b>	Deney Grubu başarı puanı tanımlayıcı istatistikleri.....	62
<b>Tablo 10.</b>	Deney Grubu Öntest ve Sontest başarı puanlarının karşılaştırılması.....	62
<b>Tablo 11.</b>	Sontest için Deney ve Kontrol Grubu başarı puanı tanımlayıcı istatistikleri .	63
<b>Tablo 12.</b>	Sontest için Deney ve Kontrol grubu başarı puanlarının karşılaştırılması.....	63

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında bilgi adeta baş döndürücü bir hızla ilerlemekte ve buna bağlı olarak artmaktadır. İnsanlar yoğun bu bilgi yığınlarının arasında kaybolmakta ve bocalamaktadır. Bu sorunun temelinde ise gerekli ve kalıcı bilgi edinme yollarının bilinmemesinden kaynaklanan ve bireyi yaşama hazırlayan okul programlarının yetersiz ve geleneksel olması nedeni yer almaktadır. Bunun çözümü ise eğitim ve öğretim sürecinin gelişi güzel bir süreçten çıkarılması ve bireyi gerçek yaşam sorunlarına dahil edecek tekniklerin sürece entegre edilmesi ile mümkündür.

Ülkemizde öğrencilere, hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerilerin büyük bir kısmı ilköğretim okullarında okutulan, Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılır. Bireyi içinde yaşadığı, ilişki içinde olduğu tüm öğelerle karşı karşıya getiren bu alan, bireyi aktif bir şekilde birinci dereceden sorumlu kılmaktadır. İşte bu sürecin bireye kazandırılmasında önemli rol oynayan okullar, bireyi hayata hazırlamak için yaşam boyu kullanılabilir aktif öğrenme yöntemlerini birçok alanda olduğu gibi Sosyal bilgiler gibi uzantısı hayatın bizzat kendisi olan derslerde bu yöntemleri okulların baş tacı etmesi gerekir.

Aktif Öğrenme kapsamında yer alan işbirlikli öğrenme gibi bireye; bizzat yaşamın içinden seslenen, ona sorumluluk yükleyen, onu düşünmeye sevk eden, paylaşmasını öğreten yöntemler gelecek nesil öğrencileri için vazgeçilmez bir işleve sahip olacaktır. Bu nedenle önemli bir misyonu üstlenen bu yöntem ve teknikler vasıtasıyla sosyal bilgiler ve diğer birçok alanda önemli değişimler ve gelişimler olması beklenmektedir.

Çalışmalarım esnasında her türlü yardımı ve desteği benden esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a ve çalışmalarım esnasında zaman zaman yardımına başvurduğum değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK 'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Kenan BAŞ**

## KISALTMALAR

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>F</b>	: Frekans
<b>KS</b>	: Karşılıklı Sorgulama
<b>M</b>	: Ortalama Değer
<b>Mdn</b>	: Medyan
<b>N</b>	: Denek Sayısı
<b>ÖTBB</b>	: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
<b>P</b>	: Anlamlılık Katsayısı
<b>SBS</b>	: Seviye Belirleme Sınavı
<b>SD</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SE</b>	: Standart Hata
<b>TDB</b>	: Takım Destekli Bireyselleştirme
<b>TOT</b>	: Takım Oyun Turnuva

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği günümüz dünyasında her alanda önemli değişmeler meydana gelmektedir. Bu alanlardan biri olan sosyal bilgiler eğitiminde de meydana gelen değişmeler yadsınamaz.

Ülkemizde yakın zamana kadar eğitim alanında yaşanan en büyük problemlerden biri uygulanmakta olan “öğretmen merkezli” öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına olan olumsuz etkileriydi. Öğrencinin sadece pasif bir alıcı konumunda olması öğretmenin ise aktif bilgi aktarıcısı olması, sosyal bilgiler gibi teorik bilgilerin geniş yer aldığı bir alanda çoğu zaman istenilmeyen sonuçlarla derslerin sona ermesine sebep olmuştur. Öğretim faaliyetleri sırasında seçilen öğretim yöntemi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Anlamalı olmayan öğrenmelerin ve yanlış kavramaların nedenlerinden birisinin de öğrenme ve öğretme yöntemleri olduğu söylenebilir. Son yıllarda özellikle bireylerin öğrenmelerinde aktif rol almaları üzerinde durulmaktadır.

Bodner, öğrenme ve öğretmenin eř anlamlı kelimeler olmadığını, öğretmenler iyi birer öğretici olsalar da öğrencilerin her zaman öğrenemeyeceklerini vurgulayarak, “Bilginin öğrenenin zihninden, öğretenin zihnine nadiren aktarılacağı ve bilginin öğrenenin zihninde yapılandırılabilceği” görüşünü ileri sürmüştür. (Akt. Nakiboğlu, 2001:133) Bu model öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencinin öğrenmede çok aktif bir konumda bulunması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı, öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve yine öğrenme ortamının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

### 1.2. Alt Problemler

- 1- Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 2- Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3- Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanını arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4- Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan ‘‘Ekonomik ve Sosyal Hayat’’ ünitesinin öğretiminde başarı etkisi üzerine araştırma yapılmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Günümüz eğitim anlayışı öğretmeni, öğrenmeyi maksimum düzeyde gerçekleştirecek öğretim metodunu seçen kişi olarak kabul etmekte ve öğretmeni uygulama zorunluluğu ve sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bununla birlikte, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarımızdaki öğretmenlerimizin çoğunluğu belirlenmiş ders kitapları çerçevesinde ve öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımı esasına dayanan geleneksel anlatım metodunu kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise, öğrencileri aktif hale getirdiğine inanarak, yazdırma metodunu kullandıkları bilinmektedir. Söz konusu bu klasik metotlarla da öğrenme ve öğretme bir ölçüde gerçekleşiyor olsa da, araştırmalar birçok öğrenci için bu metotların anlamsız olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalar ışığında günümüzde eğitimde öğrencilerin aktif olarak rol aldıkları öğretim yöntemlerinin uygulanmasının başarıyı arttırdığı görülmektedir.

Öğrencilerin aktif olarak katılımının sağlandığı ve öğrenci başarısının arttığı yöntemlerden birisi de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemidir.

### **1.5. Sayıtlar**

1. İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan ‘‘Ekonomik ve Sosyal Hayat’’ konularının öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi, geleneksel yöntemlerin akademik başarıya etkisinden daha fazladır.

2. İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan ‘‘Ekonomik ve Sosyal Hayat’’ konularının öğretiminde hem işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin hem de geleneksel yöntemlerin akademik başarıya etkisi vardır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1- Araştırma Elazığ ili Bahçelievler ilköğretim okulu 7. sınıfları ile

2- 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ünitesinde yer alan ‘‘Türkiye’de Ekonomik ve Sosyal Hayat’’ konuları ile

3- Deneysel gruba uygulanan işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden Birleştirme II (Jigsaw) ve kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminin başarıya olan etkisinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.1. Öğrenme (Tanım ve Kapsamı)

Öğrenme, bilgi ve deneyim sonucu davranışta oluşan sürekli değişim olarak tanımlanmaktadır (Eren, 1993: 403). Bir başka tanımda ise, öğrenme, en basit organizmadan en karmaşık organizmaya kadar görülen, en basitinden en karmaşığına kadar davranış değişikliği (Kazancı, 1989: 82) olarak değerlendirilmektedir

### 2.2. Kavramsal Çerçeve

Öğrenme konusu çok geniş bir içeriğe sahiptir. Bu kapsamda öğrenme ile ilgili kavramlara açıklık getirmek gerekmektedir. Çünkü çalışma içinde geçen kavramlar, farklı yorum ve açılımlara açıktır. Bundan dolayı, kavramsal çerçevede yer alan kavramları belirginleştirmek gerekmektedir.

Öğrenme sürecinde karşımıza çıkan önemli bir kavram uyarıcıdır. Bu kavram insanların duyu organlarını harekete geçiren ve insanda bir tepkiye yol açan iç ve dış durum değişikliği şeklinde tanımlanmaktadır. Acıkma, susama, kas hareketleri içsel; ses, ışık, dışsal uyarıcılar olarak sayılabilmektedir (Bacanlı, 2001: 145).

Öğrenme ile ilgili bir kavram da performanstır. Öğrenme performans sonucu gerçekleşir. Performans ile öğrenme eşitlenirse bir karmaşa doğar. Öğrenme performansın karşısındadır (Bower and Hilgrad, 1981: 14). Dolayısıyla performans öğrenmeyi sonuçlandırmaktadır.

Öğrenme ile ilgili diğer bir kavram tepkidir. Kavram uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği davranışı göstermek için kullanılır. Tepki uyarıcısına göre belirlenebilir. Çünkü bir durumda tepki olan davranış başka bir açıdan bakılınca uyarıcı olabilir (Bacanlı, 2001: 146).

Karşılık ise bir davranışın, ilgili uyarıcıya karşı o davranışın tekrar gösterilme veya gösterilmeme ihtimalini artırmaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Organizma davranışta bulunduğu anda, o davranışın karşılığı, aynı uyarıcı ile daha sonra karşılaştığında gene aynı davranışı gösterip göstermemesi gerektiği ile ilgili bilgi içerir. Karşılık, hem istenilen durumun ortaya çıkması için yapılan işin, hem de bu iş için kullanılan uyarıcının adı olarak kullanılabilir (Bacanlı, 2001: 146).

Olgunlaşma öğrenmenin önemli rakiplerinden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer davranış düzenli aşamalardan geçerse, öğrenme değil olgunlaşma söz konusu olur. Davranış olgunlaşma sonucu gerçekleşmiştir. Eğitim süreçleri hızlı ve birbirini takip eden şekilde olmaz ise ve süreçler önemli görülmeyip davranış tamamlanmazsa, görülen değişim öğrenme olarak nitelendirilmez (Bower and Hilgrad, 1981: 12).

Öğretme öğrenme ile iç içe bir kavramdır. Eğitimin bir parçasıdır ve eğitime kıyasla daha dar kapsamlıdır. Öğretme, öğrenmenin belli bir amaca ulaşmak için başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretme süreci içerisinde öğrenci; öğretici ve araç gereç ile etkileşimde bulunarak bu süreci gerçekleştirir. Öğretme sürecinde; öğrenciyi istendik hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme, uygun öğrenme yaşantılarını sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma, öğrencinin bir bütün olarak (örneğin tutumlar, değerler, uyum gibi kişisel yönleri ile) gelişmesine katkıda bulunma, işlemleri yer alır (Ataklı, 1991: 102). Öğretme süreci öğretmenin önemini artırmaktadır.

Öğrenmede öğretmenin rolü de çok büyüktür. Öğretmen öğrenci ile doğrudan temas kurar. Eğer öğretmen başarısız olursa, öğrenme tümünden başarısız olur (Skinner, 1968: 249). Çünkü öğrenme ve öğretme olgusunun temelinde öğretmen-öğrenci ilişkileri bulunmaktadır. Bu ilişki büyük ölçüde üç etkenden etkilenebilir. Bunları da şu şekilde belirtebiliriz (Yavuzer, 1994: 173)

**a. Öğretmene bağlı etkenler:** Öğretmenin, kabul edilmeyen davranış kategorisinde ele aldığı bir hareket, sabah yapıldığında olumsuz tepki görünürken, aynı hareket öğretmenin yorgun olduğu öğleden sonra yapıldığında kabul edilen davranış kategorisinde düşünülebilir ve hiçbir tepkiyle değerlendirilmeyebilir.

**b. Öğrenciye bağlı etkenler:** Bundan öğrenciler arasında bireysel farklılıklara koşut olarak ayırım yapma kastedilir. Örneğin öğrencinin yanındaki arkadaşıyla konuşması, bir öğrenci için kabul edilmeyen bir davranış olarak değerlendirilirken, aynı davranış diğer bir öğrenci için kabul edilen bir davranış olarak ele alınabilir (Yavuzer, 1994: 171). Sağlıklı öğrenme ancak kişisel sorunlardan arınmış, problemsiz bir ortamda gerçekleşebilir.



**c. Sosyal çevreye bağılı etkenler:** Öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen bir başka etken sosyal çevredir. Örneğin, top oynama bahçede kabul edilen bir davranışken, sınıf içinde kabul edilmeyen davranış kategorisinde değerlendirilir. Öğrenci bu algılamayı yapıp, sınıf içinde top oynanmaması gerektiğini öğrenmelidir.

### **2.3. Sosyal Bilgilerin Tanımı**

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur; çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. (Akt. Yel, 2009: 4) Sosyal Bilgilerin okullardaki çok disiplinli özelliği orkestra gibi tarif edilmektedir. Orkestranın belirli müzik parçalarını notalarla ifade etmesi gibi, okul da kendi alanına özgü konuları belirli aşamalarda hayata geçirir, uygular. Bazen orkestrada, diğerleri yardımcı notaları çalarken, yalnızca bir müzik aleti tek başına tümünü yönetir. Örneğin; toplumda yer alan değişiklikler hakkındaki Sosyal Bilgiler dersindeki bir ünite de coğrafya ve iktisadi bilimler üniteyi desteklerken, tarih tümüne rehberlik eder, yol gösterir. (Akt. Yel, 2009: 4).

Geçmiş yüzyıl boyunca, Sosyal Bilgiler tanımı konuyla ilgili edinilen bilgi arttıkça ve geliştikçe dahası çocuklar ve gençlerin anlamlı bilgileri nasıl ürettiği hakkında bilgi elde edildikçe değişme eğilimi göstermiştir. Sosyal Bilgiler eğitimcileri her zaman gelecek kuşaklara demokratik gelenekleri öğretmenin üzerinde durmuşlar ve Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin sosyal hayatı anladıkları ve onun içinde vatandaş olarak yer aldıkları aktif bir süreç olması gerekliliğini savunmuşlardır (Akt. Yel, 2009: 4).

İlk kez 1970 yılında Barth ve Shermis üzerinde geniş mutabakat sağlanan bir tanım yapmayı başarmış ise de, Sosyal Bilgiler eğitimcileri Soğuk Savaş'ın sona erişine kadar alana kimi farklılıklar gösteren yeni tanımlar getirmeye devam etmiştir. (Akt. Yel, 2009: 4).

Sosyal Bilgiler, 1916 sonrası Amerikan Pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçların karşılanması amacıyla ortaya çıkan bir derstir. Dersin oluşturulmasının, iki geçerli sebebi bulunduğunu söylemek mümkündür. Birinci sebep, 1890'lı yıllarda bu ülkeye göç edenlerin iyi vatandaş olabilmeleri için toplumla uyumunu hızlandırmaktır. Bir diğeri de, John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders

konularının, çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır.(Şimşek, 2007:3)

ABD’de başlatılan Sosyal Bilgiler alanındaki gelişmeler, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de etkili olmaya başlamıştır. Türkiye’de Cumhuriyet döneminden itibaren ilkokullarla ilgili çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 1926 programında “ İlk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaş yetiştirmektir” ilkesi temele alınmış, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri iki saatten olmak üzere haftada 6 saat olarak 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı “ kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş, ders saatleri dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak tespit edilmiştir. 1968 programında ise, dersin adı Sosyal Bilgiler olarak tekrar değiştirilmeye başlanarak, dördüncü ve beşinci sınıflarda beş saat olarak okutulmaya başlanmıştır (Sönmez, 1996,s.7).

Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır: “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, Psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (NCSS, 1993) (Akt. Şimşek, 2007:21)

Ross (1997) Sosyal Bilgileri, gençlerin toplumda aktif olarak yer alması için gerekli olan bilgi, yetenek ve değerlerle donatılması olarak tanımlanmaktadır. Sürekli gelişen gelecek nesiller üzerinde yapılan bu vurgu, sömürge yıllarından beri Amerikadaki eğitimin kabul görmüş amaçlarındanıdır. (Akt. Savage ve Amstrong, 2000:5).

Garcia ve Michaelis (2001) Sosyal Bilgileri; demokratik bir toplumda sorumlu vatandaş yetiştirmek için insan ilişkilerinin incelenmesi ve kültürel mirasın temel özelliklerini aktaran program alanı olarak tanımlamıştır.

Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim olarak tanımlanır. Türkiye'deki Sosyal Bilgilerin tanımı şöyle yapılabilir: “ Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi programı, (1) Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevine uygun amaçlar üreten, (2) içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve (3) yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır (Barth ve Demirtaş, 1997: 1)

Erden'in Sosyal Bilgiler tanımı şu şekildedir; “ Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır”(Erden, 1996,s.8).

Sönmez, Sosyal Bilgileri; “Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgilerdir” şeklinde tanımlamaktadır. (Aktaran, Yel, 2009: 4).

Ülkemizde, Sosyal Bilgilerin en kapsamlı tanımını, 2005 Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon yapmıştır. Bu tanıma göre;

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir öğretim dersidir” (Aktaran, Yel,2009:4).

#### **2.4. Sosyal Bilgiler ve Öğretimi**

Sürekli bir değişim ve yenilik içinde olan farklı ve karmaşık problemlerle uğraşan insan ve toplumların hayatında Sosyal Bilimlerin önemli bir yeri vardır.

Bireylerin ihtiyaçları ile toplumun beklentileri gittikçe artmaktadır. Bireylerin artan ihtiyaçları ile toplumun beklentileri arasındaki denge ancak Sosyal Bilimlerin bireylere kazandırmayı amaçladığı bilgi, tutum, değer ve beceri ile sağlanabilir. Sosyal Bilimler, bireyin diğer bireylerle, toplumla ve çevreyle ilişkisini tanımlayan bir disiplinler birlikteliğidir.

Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgilerin bazen birbirinin yerine kullanılarak kavram kargaşası oluşturulmaktadır. Kimi zaman, Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgilerin eř anlamlı olarak kullanıldığı görülmekle birlikte, bunların iki ayrı kavram olduğunu kabul etmek gerekir. Aralarındaki en önemli fark, Sosyal Bilimlerin bilimsel anlamda insanın insanla ve çevresiyle etkileşimini incelemesine karşılık, Sosyal Bilgilerin insanın toplum olarak yaşayışını davranışını, temel gereksinimlerini, bunların karşılanma biçimlerini, giderilmesi için yapılan çalışmaları ve ilgili kurumları ele almasıdır. Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve ayrıştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (Kışakerek, 1989:5).

Sosyal Bilimlerle Sosyal Bilgilerin farkını belirtmek gerekirse Sosyal Bilimler bilginin yapısını ele alıp inceler, Sosyal Bilgiler ise program yapısını incelemektedir.

Birincisi bir bilgi kategorisidir, ikincisi ise bir program kategorisidir. Sosyal Bilimler içine Sosyoloji, Antropoloji, Tarih, Siyasal Bilgiler, Ekonomi vb. alanlar girer. Sosyal Bilgilerde ise Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi önemli yer tutar (Varış, 1996:131)

Sosyal Bilgiler ğretimin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimine başlamıştır” denilebilir. Çünkü insan doğal bir ortamda doğar, yaşar ve ölür. Bu süreç içinde ona toplumun temel yasalarına aykırı davranmadan temel ihtiyaçlarını karşılama ve insanlığın gereği olan becerileri kazandırmak gereklidir. Eğer kazandırılmazsa insan hayatını devam ettiremez. İnsan yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır (Sönmez, 1999: 21).

Birey karmaşık toplumsal kuralları ve gündelik hayatın Őartlarını uygun bir içerikle ancak Sosyal Bilgiler dersinde kazanabilir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ile esas olarak etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ile toplumsal kişilik

kazanarak ödev ve sorumluluklarını bilen iyi bir yurttaş olarak toplumsallaşması amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgilerin birçok tanımı yapılabilir. Genel anlamda Sosyal Bilgiler; toplum ve insanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2002: 17).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler şöyle tanımlanabilir: Hayat bilgisi Sosyal Bilgiler, vatandaşlık eğitim programı, Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerilerini sunan bir eğitim programıdır (YÖK, 1996: 6).

Çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokrat, laik ve ulusal kültür birikiminden kaynaklanarak evrensele ulaşan eğitim ve öğretim uygulamalarında Sosyal Bilgiler öğretimi önemli ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencilere asgari genel kültür vererek onlara kişi toplum sorunlarını tanıtmaya ve bu sorunlara çözüm yolları arama, yurdun ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma gücü kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin işlevleri yaşamsal önem taşımaktadır (TED, 1987:2).

Sosyal Bilgiler birçok disiplini içinde barındırmasına rağmen içerdiği konular, ilkeler ve kavramlar itibari ile sözel bir alandır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler konuları sürekli ezberlenmesi ve hatırdaki tutulması için tekrarlanması gereken bir alan olarak görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin gösterdikleri çaba kadar, kullandıkları yöntem ve teknikler de önemlidir. Amaçlara uygun olmayan yöntemler kullanılır ve öğrenciye sadece bilgi öğretilmeye çalışılırsa, sosyal bilgilerin genel amaçlarına ulaşmak zorlaşacaktır.

Sosyal Bilgileri daha anlamlı hale getirmek ve öğrenmeyi daha kalıcı yapmak için çeşitli yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılır. Sosyal Bilgiler öğretim ve öğreniminde kullanılacak yöntem ve teknikler arasında anlatım tekrar, soru cevap, yansıtma, problem çözme, drama, tartışma, beyin fırtınası, münazara ve işbirlikli

öğrenme sayılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler aşağıda sınıflanmaktadır.

### **2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de tek bir yöntem ya da teknik kullanılmamalı, amaçlara uygun farklı yöntem ve teknikler seçilmelidir. (Aktaran, Çelebi, 2006: 12) başlıca öğretim yöntem ve tekniklerini 4 grupta toplamıştır.

Bunlar:

- 1- Öğretmen ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 2- Etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 3- Bireysel ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 4- Yaşantılara dayalı yöntem ve teknikler,

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan başlıca öğretim yöntem ve teknikler daha iyi anlaşılması için aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**1- Öğretmen Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Düz anlatım, soru-cevap yöntemi, gösteri gibi öğretmen ağırlıklı olan ve genellikle tek yönlü iletişime yer veren günümüzde sık kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerdir.

**2- Etkileşim Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Açık oturum, tartışma, grup çalışması, işbirlikli öğrenme v.b. etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikleri kapsar.

Öğrenci katılımcıdır, çok kalabalık olmayan kümelerde olumlu sonuçlar verir.

**3- Bireysel Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Bilgisayar destekli öğretim, modüllerle öğretim ve bireysel tasarımlar gibi öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerdir.

**4- Yaşantılara Dayalı Yöntem ve Teknikler:** Deney, rol oynama, oyunlar bu gruba girer. Öğrencinin öğrenme etkinliklerine doğrudan katıldığı ve kalıcılığı yüksek yöntemlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde en çok düz anlatım, soru-cevap, bireysel çalışma, küme çalışması, gözlem, oyunlaştırma, gösteri gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır ( Sözer, 1998: 76).

Araştırmalarda ilköğretim düzeyinde genellikle düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerinin uygulanmakta olduğuna, yeterince araç-gereç kullanılmadığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu da öğrencinin derse olan ilgisini azaltmakta ve amaca ulaşabilmeyi engellemektedir. Çünkü bir dersin amaçlarına ulaşabilmesi öncelikle öğrencinin dersi sevmesine ve derse ilgisine bağlıdır (Delen, 1998:10). Barth'a (1984) göre dersin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, özellikle öğrenci başarısını ve ilgisini arttıran, öğrenciyi aktif kılan yöntemler kullanmak gereklidir. Çünkü öğrencinin derse katılım ve deneyim etkinliklerinde bulunması %80, başkalarına öğretme etkinliklerine katılması %90 oranında öğrenme ve hatırlama sağladığı saptanmıştır (Akt. Çelebi, 2006: 24). Öğrencilerin etkileşimli ortamlarda birlikte öğrenmeleri ve öğrenmede kalıcılığı sağlamak için işbirlikli öğrenme birçok fırsat vermektedir.

Geleneksel yaklaşım, mutlak bilgiyi ve bazı becerileri öğrencilere kazandırmada yeterli olmakla birlikte Sosyal Bilgiler gibi öğretim amacının, öğrencilerdeki problem çözme, yaratıcı düşünme, anlama, birlikte öğrenme becerilerini geliştirmek olan bir alanda gerekli becerileri kazandıramadığı bilinmektedir.

Yaşadığımız şu zamanda bireylerden temel bilgilere ve becerilere sahip olmaları istenmekle birlikte aynı zamanda düşünen, araştıran, problemleri çözebilen ve çözüm üretebilen bireyler olması da beklenmektedir. Bunun için klasik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yanında öğrenmeye ve öğretmeye farklı bakışlar getiren yaklaşımlardan yararlanılmalıdır.

## **2.6. Sosyal Bilgilerin Önemi**

Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içindeki kişi, grup ve kurumlarla birlikte uyumlu bir biçimde yaşamak son derece güç bir iştir. Toplumsal kurumların ve ilişkilerin basit olduğu toplumlarda birey toplumsal davranışları yaşayarak, ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak, toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun insan ilişkilerin; insanların birbirinden farklı olduğu; toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini; aileden başlayan, hükümet ve devlet gibi geniş ölçütlere kadar uzanan

toplumsal kurumları öğrenmesi gerekir. Çocuğun bu davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması işlevini günümüzde özellikle eğitim kurumları üstlenmiştir. (Akt. Yel, 2009:5)

Eğitim kurumlarının temel işlevi XXI. Yüzyıl dünyasında etkili ve etkin vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümü ilköğretim kurumlarında özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde kazandırılmaya çalışılır.

Günümüzde özellikle yoksulluk, açlık, savaş, dış ilişkiler, işsizlik, hava ve su kirliliği, toplumsal yaşamdaki bozulmalar, işçi ve tüketici sorunları önemli sosyal sorunları oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersleri çocukların bu tür problemleri farkında olmalarını, niçin bu sorunların çözümünün kolay olmadığını, bu sorunlara çözümler üretirken hesaba katılması gereken değerler ve muhtemel çözümleri farkında olmalarını sağlar (Akt. Yel, 2009:6)

Faretti ve Okolo (1996, s.451), sosyal bilgilerin ilgi alanlarının çocuğun kritik bilgisinin yapılanmasını geliştirmek için neredeyse sonsuz fırsatlar yarattığını belirttikten sonra sosyal bilgilerin önemini şöyle ifade etmiştir.

1.Sosyal bilgiler eğitiminin temel hedefi bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlık olduğu hakkında bir fikir birliği vardır.

2.Sosyal bilgiler programı öğrencilere detaylı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlar ve bu bilgiler çağdaş toplumlardaki problemlerin çözümünü teşkil eder. Bu durum öğrencilerin gerçek uzmanlıklarını geliştirme ihtimallerini daha da artırır.

3.Sosyal bilgiler insanların hayatta karşılaşabilecekleri her türlü probleme karşı pratik çözümler sunmayı amaç edinir.

## **2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**

İngilizce “constructivism” teriminin karşılığı olarak Türkçede daha çok yapılandırmacılık olarak kavramlaştırılan bu yaklaşım, esasen “to construct” fiilinden türetilmiştir ve oluşturma, inşa etme anlamlarına gelmektedir. Bilişsel kuramların kavram ve dizgelerine bağlı olarak türetilmiş olan yapılandırmacılık, bir bakıma aktif öğrenme stratejisinin de bir yansımasıdır. Bu yaklaşımda, öğrenme ortamında



öğrencinin etkin ve üretken bir konumda olmasına vurgu yapılır. Yapılandırmacılık öğrenme sürecinde kişiyi boş bir levha (tabula rasa) olarak algılayan geleneksel öğretim stratejilerine alternatif bir bakış açısıyla geliştirilmiştir.

Geçmişten günümüze eğitimdeki gelişmelere bakıldığında bilginin doğasına ilişkin temel kabullerin öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği görülür. Farklı ön kabullerden farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Tarihsel sırasına göre davranışçı, bilişselci, sosyal bilişselci ve son olarak da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğretimi etkilemiştir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının oluşmasında gerek yazıları gerek araştırmalarıyla katkıda bulunan birçok araştırmacı ve kuramcı vardır. Bunların en önemlileri: Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jarome Bruner, Von Glasersfeld'dir

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım geleneksel öğretme-öğrenme sürecinin kişiyi edilgenleştiren patolojik anlayışına bir tepki olarak doğmuştur. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi üzerine temellenen bu anlayış, öğrenmeyi aynı zamanda temel bir insan hakkı ve ödevi olarak doğrudan öğrenen kişinin sorumluluğuna ait görmektedir. Bilişsel yapıların oluşması, yeni yaşantılar edinilmesi, özgün bir özümseme ve örgütleme bilincinin gelişmesi için öğrenci edilgen bir alıcı değil, etkin ve yaratıcı olmalıdır.

Sokrates'in ifadesiyle söylemek gerekirse, "Bilgeliğin özü, bir şey bilmediğimizi bilmekten geçer." Eğitim bilinen doğrulara ulaşmak için değil, yeni ufuklara açılmak için bir yol, bir araç, bir kaldıraç, bir köprüdür. Eğitim, insanın doğasında bulunan merak etme, bilme, açıklama, anlama yetilerinin ortaya çıkması için uygun fırsatlar sağlamalıdır. Bu açıdan, en iyi sorular henüz sorulmamış sorulardır. Şöyle de denebilir: Yanıtı bilinen sorular, soru değildir. Bildiğimizi sandığımız birçok şeyi aslında bilmediğimizi, çünkü onun üzerinde derinlemesine düşünmediğimizi savunan Sokrates, karşılaştığı kişilere doğurtma (maietique) dediği diyalog yöntemini uygular. Böylece insanların bilgisizliklerinin farkında olmalarını sağlamaya çalışır. Ancak bilge insanlar, bilgisizliğimizin ne kadar derin olduğunu "bilir". Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, Sokrates'in özgür düşünme, soru sorma anlayışı üzerine temellendirilmeye çalışılmıştır. Fakat Nietzsche'nin dediği gibi "İnsanlar sadece yanıtını bildiği soruları işitir." Bu nedenle felsefi bir altyapı ve donanımdan yoksun eğitimcilerin bu yaklaşımı uygularken ne ölçüde başarılı oldukları tartışmaya açık bir konudur.

Yapılandırmacılık (Constructivism) kavramı aslında bir öğretim yöntemi değildir. Öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir teoridir. Bir başka deyişle ‘İnsan nasıl öğrenir?’ sorusuna cevap veren bir öğrenme teorisidir. Bu görüşü ortaya atan bazı bilim adamlarına göre bir bilgi felsefesidir. Oluşturmacılığın bu bölümde ele alınmasının nedeni, öğrenme ile ilgili ortaya konulan bu teori doğrultusunda günümüzde eğitim-öğretim ortamlarında düşünce ve uygulama bazında önemli değişiklikler olması ve bunların bilinen öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarına getirdiği yeniliklerdir.

Oluşturmacılık ne bildiğimizi ve bunu nasıl açıkladığımızı ortaya koymaya çalışan bir öğrenme teorisidir. Buna göre bireyin öğrenmesi onun çevresi ile görme, dokunma ve tartışma ve duyma öğeleri arasındaki iletişimle gerçekleşir. Bu öğrenme kuramında öğrencilere sadece temel kavramlar kazandırılarak, onların bireysel deneyimlerinden anlam oluşturmaları beklenir Buna göre esas olan bireye bilgi aktarmak değil, onun bilgiyi kendisinin oluşturmasını sağlamaktır. (Semerci, 2001:431). Oluşturmacılık her bir öğrencinin, farklı bakış açılarının olduğu bir grupta yer alarak, öğrenci etkinliklerine aktif bir şekilde katıldığı uygulamaları gerektirir. Bu nedenle yapılan uygulamalarda öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilmeleri ve derinlemesine anlayabilmeleri için gerçek sorunlardan oluşan konu/sorun üzerinde çalışmalarında yarar vardır. (Smith, 2004:6)

Öğrenme birey için içsel bir süreçtir. Çünkü bireyler bilgileri aldıkları gibi beyinlerine iletmeyip, önceki deneyimlerine ve çevre ile etkileşimlerine bağlı olarak yeni bir yorum oluştururlar. Böylece herkes kendisine özgü bir düşünme modeli oluşturur. Bunlar tecrübelerle bağlantılı, anlamı oluşturma çabalarıdır. Yapılandırmacı öğrenmenin temel özellikleri şöyle özetlenebilir. (Akt. Taşpınar, 2010:198)

- Dersin içeriği önceden oluşturulamaz. Bu oluşum öğrencilerin bilgilerine göre ortaya çıkar. Bu bilgiler programa ve uzmanlık alanlarına uyarlanmalıdır.
- İçerik çok yönlü duyuşsal katılımı gerektirir.
- Öğrenciler problem sorun çözme ile aktif biçimde uğraşırlar.
- Problem çözme becerisi herkesin kendine özgü bir özelliktir.
- Öğrenme, keşfetme ve tecrübeye dayalı bir modeldir.

- Öğrenme bireylerin kendi hızlarına göre oluşabilir.
- Öğrenciler arası iletişim teşvik edilir, öğretmen rehber konumundadır

Yapılandırmacılık teorisine uygun olarak organize edilen bir eğitim ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri de şöyle özetlenebilir (Akt. Taşpınar, 2010:199)

- Öğrenciler birbirlerine düşündürücü sorular sorabilirler.
- Öğretmen tüm teknik araçları kullanır.
- Öğrencilere özerk bir ortam sağlanır.
- Öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle diyalog içindedirler.
- Öğretmen önceden öğrencinin ne bildiğini mutlaka araştırır.
- Öğretmenler sınıfta analiz, yordama/tahmin ve yaratma kavramlarını kullanır.
- Öğrenciler dersi, yöntem ve içerik açısından yönlendirme ve değiştirmesine ortam sağlanır.
- Öğrenci deneyimlerinden yararlanır.

Yapılandırmacılık (oluşturmacılık) teorisine göre oluşturulan bir öğrenme-öğretme süreci tamamıyla öğrenci merkezli bir ortamdır. Böyle bir ortamda üst düzeyde-kalıcı öğrenmeler elde etmek de mümkün olabilmektedir.

Yapılandırmacı/oluşturmacı yaklaşıma göre bir eğitim-öğretim tasarımı yapılırken, içerik öğrencilerin yaşamları ile ilişkili biçimde organize edilmelidir. Öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurabilmeli, onların sorunları ile ilgilenmeli, onlara rehberlik yapmalıdır. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin öğrenme güduları gelişir ve üst düzey öğrenme elde etmek mümkün olabilir. Söz konusu faaliyetler organize edilirken öğretmenlerin başlıca rolleri şöyle özetlenebilir (İşman, 2006:112)

- Öğrencinin bağımsız roller almasını destekler.
- Çağdaş gelişmeleri izler, günceli takip eder, buna göre ortam tasarımı yapar.
- Öğrenmenin hafızada etkili yapılaşması için düşünme, anlama tahmin, analiz terimlerinin gerektirdiği uygulamalara ağırlık verir.

- Öğrencilerin dersi yönlendirmesine, onların farklı konular önermelerine fırsat verir, farklı yöntemler kullanır.
- Kendi fikirlerini sunmadan önce öğrencilerin konu ile ilgili bilgi yapılanmasını belirlemeye çalışır.
- Öğrencilerle iyi bir iletişim kurar ve öğrencilerin kendi aralarında da etkili iletişim kurmalarına zemin hazırlar.
- Öğrencileri etkili soru sormaya teşvik eder.
- Öğrencilere sorumluluk verir, sorumluluk duygularının gelişmesi için ortam hazırlar
- Öğrencilerin tartışma grupları oluşturmalarını sağlar. Bunun için uygun ortamlar hazırlar.

Yapılandırmacı tasarımda öğrencilerin de bir takım rolleri vardır. Bunlar da şöyle özetlenebilir.(İşman, 2006:113)

- Öğrenciler öğretmene fazla ihtiyaç duymadan, birbirleriyle iletişim halinde, işbirlikli öğrenme esaslarına uygun olarak bilgiye ulaşmalı, tartışmalı ve sonucu sunabilmelidir.
- Öğrenme konusunda sorumluluk almalıdır.
- Bilgileri kitaplardan aynen almak yerine, öğretmenin kendilerine bir problem durumu olarak sunduğu içeriği araştırmalı, bilgiyi bu şekilde yapılandırmalıdır.
- Bilgiye ulaşma konusunda her türlü teknolojik olanakları kullanabilmeli, orijinal bilgilere ulaşmayı hedeflemeli ve elde ettiklerini diğerleri ile paylaşmalıdır.
- Bu tür ortamda yetişen öğrenciler doğal olarak okula dayalı öğrenme anlayışını terk etmeli yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemelidir.

Sonuç olarak “Yapılandırmacı öğrenme” yaklaşımı, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu ve kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin

olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını vurgular. Yapılandırıcılık, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğrenme-öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılıdır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri sürer.

### **2.7.1. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Olumsuz Yönleri**

Yapılandırıcı (oluşturmacı) tasarıma yönelik bazı eleştiriler de vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir. (Akt. Taşpınar, 2010: 200)

- Subjektif verilere dayanır, öğrencinin materyallerden elde ettiği öğrenmeleri değerlendirmek zordur.
- Pek çok bilgiye, kitaba, pahalı donanıma, internet bağlantısına ihtiyaç gösterir.
- Öğrencinin üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olması gereklidir. Yoksa uygulama başarısız olur.
- Fazla zaman gerektirir.
- Öğrenme sürecinde herkesin aktif katılacağı problem geliştirmek zordur.

Bu eleştirilere karşın günümüz eğitim anlayışında etkin yeri olan bu teori son yıllarda bilgisayar destekli eğitim ortamları içindeki yerini de almıştır.

### **2.8. Aktif Öğrenme**

Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, öğrenci gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği için hangi bilginin, nasıl ve ne şekilde öğretileceği önemlidir. Her gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümlemesi öğrencilerin daha çabuk ve verimli öğrenme gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu da öğrenme sürecinde yenilikler yapılmasının önemini ortaya çıkarmıştır.

Aktif öğrenme son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Başta gelişmişler olmak üzere birçok ülkede aktif öğrenmeye geçmek üzere çeşitli projeler yürütülmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta,

öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisi kazandırmak üzere yoğun çabalar harcamakta ve yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirmektedir (Açıkgöz 2003:1).

Açıkgöz'e (2003) göre aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili kararlar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; Aktif Öğrenme, Öğrenme-Öğretme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme etkinlikleri esnasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya teşvik edildiği bir süreçtir.

Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklenmesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir. Söz konusu öğrenme yöntemi okul ve okulun öğretilerini merkeze alarak öğrenmeyi edilgen konuma getirir.

Bir kimseye kendi isteği dışında bir şey öğretmek mümkün değildir. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğrenciler nedenini anlayamadıkları ve merak etmedikleri pek çok bilgiyi sorgulamadan belleklerine yerleştirir ve bunları sadece sınavda başarılarının ölçülmesi için kullanır. Mevcut sistemde öğrenci, bilgi başkaları tarafından öğretildiğinden dolayı, kendisi öğrenmeyi öğrenemez. Onun için öğrenme bir zevk değil bir eziyet haline gelir. Eğer öğrencinin düşünebilme yeteneği yok edilirse bugünkü gibi kolayca anlaşılmayan bir belletme yöntemi ortaya çıkar ki bu da insanı başkasına muhtaç duruma düşürür.

Eğitimin amacı, kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri öğretmek ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Öğrencilerde öğrenme için var olan enerjilerin ortaya çıkması için öğretme merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime mutlaka geçilmelidir. Çünkü ancak böylece düşünebilen, soran, sorgulayan öğrenciler ortaya çıkacaktır.

Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için ne yapması gerekiyorsa onu kendisi belirlemelidir. Düşünme süreçleri işe koşularak o bilginin neden doğru ya da yanlış olduğu akıl yoluyla irdelenmelidir. Öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı bir yaklaşımda bilgi, beceri, tutum ve davranış edinme süreci

öğretmenin değil öğrencinin denetimindedir, yani sürecin “ öğretilme” yerine “öğrenme” ye döndürülmesinde sorumluluk öğrencinindir. Öğrenme öğrenci için sadece bir bilgilendirme değil, bilgi üretme ile kapasitesini geliştirme fırsatı sağlamalıdır. Yani öğrenciye, düşünen, düşündüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen bir birey olması için imkan vermelidir.

Aktif öğrenmede öğrenci etkindir ve kendine ait belirli bir sorumluluğu vardır. Aktif öğrenme ilkesine göre, öğrenciler pasif değildir; yani, belli bir konudaki bilgiler pasif bir şekilde sıralarda oturan öğrencilerin kafalarına başkaları tarafından aktarılmaz. Öğrenciler “çamur” değil ki şekil verilsin, “bilgisayar” değil ki programlansın ve en önemlisi de “havyan” değil ki kontrol edilsinler. Aksine çocuklar öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılırlar ve öğrendikleri şeylerin kendileri için ne anlam ifade ettiğine yine kendileri karar verirler. Dolayısıyla, ne zaman ki, bir öğrenciden bir şeyin ezberlenmesi ve onun yalnız tek bir doğru cevaba ulaşması isteniyorsa, o öğrenci için anlamlı öğrenme gerçekleşmez (Şaban, 2004).

Aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği bir sınıf ortamında öğretmenin rolleri şöyle sıralanabilir; yeni bilgilerin sunulmasını sağlamak, öğrenme sürecini izlemek, öğrencilere yapacakları etkinlikleri planlama fırsatı yaratmak (Akt. Ergün, 2006:8)

Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflardaki öğrencilerin başlıca beş özelliği şöyle sıralanmaktadır: (1) Saygınlık (2) Enerji doluluk (3) Bireysel sorumluluk (4) İşbirliği (5) Bilişsel farkındalık. (Akt. Ergün, 2006:8)

Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler, birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerinde rahat ve samimidirler; birbirlerini dinlerler, birbirlerini kabul ederler ve birbirlerinden kabul görürler. Problemlerin çıktığı durumlarda ise öğrenciler ve öğretmen işbirliğine giderek, problemi uygun yollarla birlikte çözüme kavuştururlar (Akt. Ergün, 2006:8)

### **Aktif (Etkin) Öğrenme Stratejileri**

Aktif Öğrenme ile ilişkili beş stratejiden söz edilmektedir. Bu stratejilere göre;

- a. Öğrenciler dinlemekten daha çok katılımcı durumundadır.
- b. Bilginin aktarılmasına daha az, öğrenci becerilerinin gelişmesine daha çok önem verilmelidir.

- c. Öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine katılmalıdır.
- d. Öğrenciler etkinliklerde yer almalıdır.(Örneğin; okuma, tartışma ve yazma)
- e. Öğrencilerin kendi tutum ve değerleri ile araştırmalarına daha çok önem verilmelidir.

## **2.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning)**

İşbirlikli öğrenme oldukça yeni bir kavram olarak eğitim-öğretim ortamlarında yerini almıştır. Öğrenmede işbirliği yeni olmamakla beraber, bir düşünce ve tasarım olarak “İşbirlikli Öğrenme” öğrenmenin özel ve ayrıntılı bir sistemidir (Atıcı ve Gürol, 2000).

Sınıf ortamında öğrenme – öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci – öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sınıftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin üç temel biçimi olduğu söylenebilir:

1. Kimin en iyi olduğunu görmek için yarışma
2. Başka öğrencileri dikkate almaksızın amaca yönelik olarak bireysel çalışma
3. Kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışma

Bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdır ve belirlenmiş bir ölçüte göre kendi performanslarına bağlı başarıya yönelik olarak çalışırlar. Diğer öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığı onları etkilemez. Öğrencilerin tümü birden başarılı olabilir. Bir öğrencinin sınıfı geçmesi, bir öğrencinin sınıfta kalmasına neden olmaması gibi. Günümüzde yarışma (rekabet) bu üç etkileşim örüntüsünden en başat olanıdır. Araştırmalar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu birilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olmaya çalıştığı yarışmacı bir ortam olarak gördüklerini göstermektedir.



Yüksek not almak için yapılan yarışma öğrenenler arasında kıskançlığa, hatta düşmanlığa yol açabilmektedir. Yarışmacı öğrenme ortamında öğrenciler olumsuz hedef bağımlılığı geliştirmekte ve sonuçta biri kazanırken diğerleri kaybetmektedir. Belirtilen bu olumsuzluklara karşın, yarışmanın her zaman yanlış olduğunu söylemek doğru olmayabilir.

Uygun biçimde yapılandırılırsa yarışma, eşit yarışçılar arasında olması koşuluyla bireyleri en iyisini yapmaları için güdülemenin etkili ve zararsız bir aracı olabilir. Ancak sınıflarda yaygın olarak kullanılan yarışma biçimleri nadiren sağlıklı ya da yararlı olmaktadır. Yarışmacı bir ortam çoğu düşük başarılı öğrenci için zayıf bir güdüleyicidir. Bazıları için neredeyse sürekli psikolojik bir işkencedir.

Öğrenciler sınıfa çok farklı bilgi, beceri ve tutumlarla gelmektedirler. Düşük başarıya sahip bazı öğrenciler yeni bir konuyu öğrenmek için gereken hazır bulunuşluktan yoksun olabilirler. Örneğin çarpma işlemini iyi öğrenmemiş olan bir öğrenci uzun bölme işlemlerini yapmada zorluk yaşayabilir. Dolayısıyla da bu öğrenci için başarmak zorlaşabilir. Bazı öğrenciler de sınıfa bölme işleminin önkoşul davranışlarına sahip olarak gelebilir. Düşük başarılı öğrenciler daha önceki durumlarıyla karşılaştırıldığında yeterince öğrenmiş olsalar bile, sınıf arkadaşları daha fazla öğrenmişlerse onlar hala sınıfın en gerisinde kalırlar. Düşük başarılı olanlar zamanla akademik çabaları bakımından olumsuz dönüt almaya başlarlar. Belli bir süre sonra akademik başarının kendi ulaşma alanlarında olmadığı inancına kapılarak, olumlu benlik imgesini geliştirebilecekleri başka ortamlara yönelebilirler. Yarışmacı ortam çoğu zaman ancak üst yetenek düzeyindeki birkaç öğrenciyi güdüler bu yarışı kazanmayacağını gören çoğunluk, yarıştan ve sınıf etkinliklerinden kopar. Yarışmacı bir öğrenme ortamının olumsuz etkileri konusunda eğitimcilerin ve sosyal bilimcilerin uzlaşısı içerisinde oldukları söylenebilir. Eğitimciler, bu yarışmacı öğrenme ortamının olumsuz etkilerini azaltma ya da yok etme ve bir toplum duygusu oluşturma düşüncesinden yola çıkarak daha az yarışmacı öğrenme ortamı arayışına girmişler ve çoğunlukla çeşitli gruplar çalışması biçimlerine yönelmişlerdir.

### 2.9.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir?

İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar şu şekildedir:

İş birliğine dayalı öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir. (Açıkgöz, 2009: 172)

İşbirliğine dayalı öğrenme, değişik yetenek, cinsiyet ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. Amaç öğrenciye “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz içindir” düşüncesini benimsetmektir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme tekniği olarak tanımlamak mümkündür. (Akt. Ergün, 2006:12)

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin kendi ve diğer arkadaşlarının öğrenmelerini daha yüksek seviyelere taşımak ve çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel süreci olarak tanımlanabilir.

Bir başka tanıma göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır. Basketbol ya da voleybol gibi bir takım oyununa benzetilebilir. Takımın iyi bir oyun çıkarması her bir oyuncunun performansı ve belli bir dereceye kadar da birbirlerine yardım etmelerine bağlıdır. İşbirliği son derece önemlidir, çünkü takım oyuncularından birinin iyi oynamaması, bireysel davranması sonucu olumsuz yönde etkilemektedir. (Demirel, 2007:94)

İşbirliğine dayalı öğretim, öğrenme amaçlarının sınıfça paylaşılması esasına dayanır. Buna göre, başarı da başarısızlığın sorumluluğu gibi grubu oluşturan tüm üyelere aittir (Akt. Aydın 2008:298). Öğretme-öğrenme sürecinde grup içi etkileşim örüntüleri üzerinde odaklanan işbirlikli yaklaşım, daha çok sosyo-psikolojik bir

yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğretim, hem buluş hem de sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında uygulanabilir.

Öte yandan İşbirliğine dayalı öğretim; Gagne, Berliner, Slavin, Bloom, Webb, Coleman, Johnson and Johnson, Deering, gibi çok sayıda kuramcının katkılarıyla oluşmuştur. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğretim, bir dizi yöntem ve tekniğin sentezlendiği çok yönlü bir öğretim yaklaşımı olarak algılanmalıdır. Birçok kuramın kesişme noktalarından oluşan işbirliğine dayalı öğretim, insan doğasına ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliklerine en uygun yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadırlar. Bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksiklerini tamamlamakta, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte, öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile tartışarak, problemleri çözerek, yeni çözümler ortaya koyarak, yanlışları saptayıp düzelterek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler. (Demirel, 2007:95)

İşbirlikli eylem için bir soru vardır: "Ne yapmamız gerekiyor?" (Ne yapmam değil). Çalışmaya başlamadan önce de "Neyi tamamlamamız gerekiyor" durumunun tüm grup üyelerince açığa çıkarılması gerekmektedir. Gruptaki her üyenin kendine düşen kısmı tamamlaması ve işbirlikli çabaya katkıda bulunduğunu hissetmesi çok önemlidir.

Heterojen (farklı özelliklerde) bir yapıya sahip olan grupta farklı yeteneklere, becerilere ve deneyimlere sahip öğrenciler, ortak amaçları doğrultusunda çalışırlar. Bu uygulama ile eğitimciler, bilinçsizce oluşabilecek yarışma eğitimlerini düzenli-sitemli bir biçime getirebilirler (Glen and Forest, 1993:232;Scheepers,2000).

İşbirlikli öğrenme, öğrenmenin yönergelerini izlemenin, mekanik bir beraber çalışmanın ötesindedir. Hareketlerin arkasında düzenli bir çevre ve sağlam bir arkadaşlık vardır.

Başarının sağlanmasında işbirliğine dayalı öğrenme grubunda öğrenenler çok verimli çalışmak zorundadırlar. Verimlilik grup üyelerinin fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir. Grup üyelerinin faaliyetlerinin yararlı ya da yararsız olduğunu ve hangi faaliyetlerinin durdurulacağı, hangilerinin ise sürdürüleceği, grup tarafından belirlenir.

Grup sürecinin amacı, öğrenenlerin grup hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkı ve çabalarının etkinleştirilmesini belirginleştirmek ve geliştirmektir.

İşbirlikli öğrenme yöntemini uygularken bazı basamakları göz önünde tutarak hazırlık yapılmalıdır. Sönmez (1994)'e göre işbirlikli öğrenme 6 basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakları şu şekildedir:

1. Hedefleri saptama,
2. Kaynaklarla öğrenciye bilgi sunma,
3. Bir konuda çalışılarak öğrencilerden küçük grup oluşturma,
4. Gruba belirlenen konu üzerinde çalışması için, belli bir zaman verme ve onların takım halinde çalışmalarına yardım etme,
5. Sonuçları değerlendirme,
6. Hem bireyin, hem de grubun erişisini (son test ile ön test puanları arasındaki fark) kavramadır

### **2.9.2. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri**

İşbirlikli Öğrenmenin Temel ilkeleri şunlardır: (Akt.Taşpınar, 2010: 187)

- Gruplar en az iki, en çok altı kişiden oluşur, Öğrenme gruplar içinde gerçekleşir.
- Gruplar oluşturulurken kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması önemlidir.
- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemlidir.
- Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireye değil, gruba aittir.
- Gruplar heterojen olarak oluşturulur, böylece farklı özelliklerdeki öğrencilerin bütünleşmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri gelişir
- Öğretmen tüm çalışmalara rehberlik yapar.
- Grup içinde etkin katılım, sorumluluk alma ve sağlıklı iletişim sağlanabilir.

### 2.9.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları

1. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Özellikle, düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Akt. Senemoğlu, 2011: 498).
3. Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetkisini kazandırmaktır. Böylece empati kurma becerileri artmakta; onlar, özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler.
4. Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca, demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar.
5. Öğrenme sırasında öğrencinin yaşlılarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme-öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir. Bu da öğrencilerde ilgi ve isteği arttırmaktadır.
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve özyeterlilik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
7. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
8. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.
9. Başarıyı artırır. Okul öncesinde yükseköğretime kadar eğitimin her safhasında yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin başarıyı artırdığı belirlenmiştir.
10. İşbirlikli öğrenme, öğrenmenin ileriki aşamaları olan sınıflama, geri getirme, ayrıntılı olarak işleme, sıraya dizme formülleştirme gibi becerileri geliştirir.
11. Kalıcılığı sağlar. Geleneksel öğretime göre işbirlikli öğrenme, öğretimde kalıcılığın artmasını sağlar.
12. Sözel iletişim becerilerini geliştirir. Öğrenciler grup çalışmalarında grup arkadaşlarıyla ve diğer gruplarla iletişime girdiklerinden dinleme, soru sorma, ikna etme becerileri gelişir.

13. Öğrenciler, işbirlikli öğrenme grupları sayesinde grup içinde çalışma becerisi kazanarak, geleceğe hazırlanmaktadır (Açıkgöz, 1992:115).
14. İşbirlikli öğrenme öğrencinin derse katılımını arttırmakta, dolayısıyla dikkat eksikliğini azaltmaktadır (Gömleksiz, 1997: 53).
15. İşbirlikli öğrenme zaman kullanımını açısından avantajlı bir yöntemdir ve ek zaman gerektirmez. Geleneksel yöntemde kullanılan zaman işbirlikli öğrenme yöntemi için de yeterlidir (Açıkgöz, 1992:116)

#### **2.9.4. İşbirlikli Öğrenme Küme Çalışması Değildir**

Yaygın olarak düşülen bir yanılgıdır. Öğrencilerin gruplar halinde çalışması özelliğinden yola çıkarak işbirlikli öğrenme okullarımızda uygulanan küme çalışmasıyla aynı sanılmaktadır. Okullarımızda uygulanmakta olan küme çalışmalarının, öncelikle grup çalışmalarının yapılandırılmasına ilişkin nedenlerle işbirlikli öğrenme olmadığı söylenebilir. Çünkü küme çalışmasında üyelerin, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. Bu da grup çalışmasını bireysel çalışmaya döndürmektedir. Hatta, en iyi sunumu yapan kümelerin seçildiği sınıflarda küme çalışması açıkça “grupla yarışma” uygulamasına dönüşmektedir. Ayrıca, işbirlikli öğrenme, grupların oluşturulması, grup içinde rollerin dağılımı vb. noktalarda da küme çalışmalarından ayrılmaktadır.

Kilpatrick’in geliştirmiş olduğu “proje” yönteminden uyarlandığı tahmin edilen küme çalışması, belli derslerde ve yalnızca bir konunun araştırılması ya da hazırlanması amacıyla uygulanmaktadır.

#### **2.9.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Küme Çalışması**

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş bir grup süreci ile günümüzde yapılan her grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olarak adlandırılmaması gerektiğini daha önce ifade ettik. Sadece çocukların gruplara yerleştirilerek birlikte çalışmalarını istemekle, çocukların işbirliği yapacakları düşünülmemelidir. Çocukların birbirlerine yakın oturmaları ve onların bir grup olduğunu söylemeleri işbirliğini sağlamamaktadır

Sürecin işbirliğine dayalı öğrenme olarak nitelendirilebilmesi için temel bazı ölçütlere uyulması gerekir. İşbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel gruplar arasındaki

farklılıklardan birisi, öğrenci gruplarının yapılandırılma biçimiyle ilgilidir. Bir masada oturarak ödevlerini yapan fakat çalışırken birbiriyle konuşmakta özgür olan bir öğrenci grubu işbirlikli öğrenme grubu olarak yapılandırılmamıştır; çünkü “olumlu bağlılık” yoktur. Bu durumda bireysel öğrenme esastır. Bu birlikteliğin işbirlikli bir öğrenme olabilmesi için grubun benimsenen ortak bir hedefinin olması gerekir.

Bir grup öğrenci bir projeyi gerçekleştirmek için görevlendirildiğinde, eğer sorumlulukları tek bir öğrenci yerine getiriyor, diğerleri de bu süreçte çaba sarf etmeden sonuca ulaşıyorsa bu işbirlikli bu grup değildir. İşbirlikli grup, tüm grubun başarılı olması için tüm öğrencilerin konuyu bilmesi ve bir emek sarf etmesi gerektiği anlamına gelen bireysel sorumluluk duygusuna sahip olmalıdır.

Bir başka farklı nokta, grup üyelerinin, özellikler açısından işbirlikli öğrenme gruplarında çeşitlilik göstermesidir. Böylece geleneksel gruplardaki tekdüzelik (hep başarılılar ya da hep başarısızlar) yerine farklılıklar arasında karşılıklı bir etkileşim gerçekleştirmektedir.

Gruptaki rol dağılımı açısından da işbirliğine dayalı öğrenmede dinamik bir yapı vardır. Grup üyeleri süreç içerisinde tek bir rol yerine farklı rolleri üstlenebilmekte, paylaşabilmektedirler. Ayrıca grup süreci boyunca, gruba katılma, dinleme, konuşma, karar verme gibi toplumsal becerilerin kazandırılması ön plandadır. Geleneksel küme anlayışında bazı roller örneğin liderlik gibi, daha baskın gelen öğrencilerin kontrolünde olabilmekte ve toplumsal becerilerin kazandırılması arka planda kalmaktadır. Sürecin nasıl yapılandığından çok ortaya konan ürün üzerine odaklanılmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin önde gelen yazarı Johnson ve Johnson (1986) geleneksel sınıflarla işbirlikli öğrenme sınıflarını karşılaştırarak Tablo 1’de görüldüğü şekilde özetlemektedir

**Tablo 1.** Geleneksel Sınıflarla İşbirlikli Öğrenme Sınıflarını Karşılaştırılması

<b>İşbirlikli Öğrenme Grupları</b>	<b>Geleneksel Öğrenme Grupları</b>
Olumlu bağımlılık	Bağımlılık yok
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk yok
Benzeşik olmama (Ayrışıklık)	Benzeşiklik
Paylaşılan liderlik	Görevlendirilmiş tek lider
Paylaşılan sorumluluk	Sadece kendisinden sorumlu olma
Görev ve birliktelik önemli	Yalnızca görev önemli
Sosyal beceriler doğrudan öğretilir	Sosyal beceriler var sayılır ve göz ardı edilir
Öğretmen izler ve müdahale eder	Öğretmen grup işlevini göz ardı eder
Gruplar etkili şekilde işler	Grup süreci yoktur

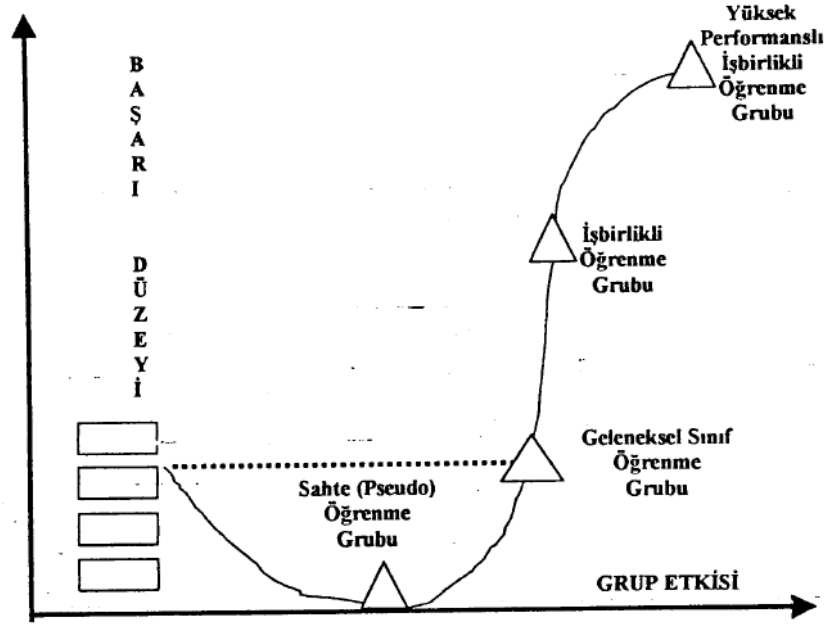
**Kaynak:** Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: ss. 1-7

Geleneksel sınıflarda öğrenci yaşantılarının çoğu dinleme ve not almayla sınırlıdır. İşbirlikli sınıflarda öğrenciler dinler, yazar, anlatır, resimlendirir; tekrarlar ve etkileşir. Öğrencilere çoklu öğrenme fırsatları sunulur ve çoğunlukla geleneksel sınıflardan daha fazla başarı elde edilir. Öğrenciler pasif bilgi alıcısı olmanın ötesinde konuyla etkin şekilde ilgilenirler.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, çeşitli etnik gruplara ait öğrencilerin etkileşimlerini geliştirme ve öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme düzeyini artırma konularında etkili olup olmadığına ilişkin yapılan araştırmaların üçte ikisinde olumlu bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır. (Gage ve Berliner, 1989; Slavin, 1990)



**Tablo 2.** Öğrenme Gruplarının Grup Üyeleri Üzerindeki Grup Etkisi ve performans Düzeyi Arasındaki İlişki



### 2.9.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Öğeleri

Herhangi bir işbirliğine dayalı öğrenme programının başarısı üç temel öğenin varlığına bağlıdır.

Bu temel öğeler şunlardır: (Akt. Senemoğlu, 2011: 499)

1. Grup amaçlarına sahip olma
2. Bireyse sorumluluğu gerekli kılma
3. Başarı için eşit şansa sahip olma

**1. Grup Amaçlarına Sahip Olma:** Grup amacı; başarı sertifikası, notlarını etkileyecek ek puan, özgürce kullanabilecekleri boş zaman gibi öğrenciler için önemli olan herhangi bir şey olabilir. Grup amacı, öğrencilerin performanslarından dolayı onları ödüllendirici nitelikte olmalıdır. Grup amacı, öğrencileri birbirlerine yardım etmeye ve bir diğerinin başarısı için el vermeye güdülemelidir.

**2. Bireysel Sorumluluğu Gerekli Kılma:** Grubun başarısı, her bir grup üyesinin en üst düzeyde öğrenmesine bağlıdır. Bu koşul, grup ödülü, her üyenin ortalama izleme puanlarına göre verildiğinde sağlanabilir. Bu durumda da her bir üyenin ortalama puanının yüksek olması gerekir. Aksi takdirde, bireysel sorumluluğun olmadığı bir durumda gruptaki en iyi öğrenci, tüm sorumluluğu üstlenip işi yapabilir ve gruptaki diğer kişilerin öğrenmesi göz ardı edilebilir.

**3. Başarı İçin Eşit Şansa Sahip Olma:** Eşit başarı fırsatı; öğrencilerin, gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi demektir. Bu ilke, özel puanlama yöntemleri ile uygulanabilir. (Akt. Senemoğlu, 2011: 500)

Başarı için eşit şansa sahip olmanın anlamı; öğrencilerin, kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunmalarıdır. Takımdaki her üye, takımın başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler. Sonuçta da her birinin katkısı değerlidir.

İşbirlikli eylem için bir soru vardır: “Ne yapmamız gerekiyor?” (Ne yapmam değil). Çalışmaya başlamadan önce de “Neyi tamamlamamız gerekiyor” durumunun tüm grup üyelerince açığa çıkarılması gerekmektedir. Gruptaki her üyenin kendisine düşen kısmı tamamlaması ve işbirlikli çabaya katkıda bulunduğunu hissetmesi çok önemlidir. İşbirlikli öğrenme çalışmasında üyeler kendilerine şu soruları sorabilirler.

1. Hepimiz tarafından anlaşılıp kabul edilmiş, paylaşılmış bir grup amacımız var mı? (Grup Ürünü)

2. Her birimiz ödevde sorumluluk alıp katkıda bulunuyor muyuz?

3. İşbirlikli bir grubun çalışması için gerekli olan davranışları gösteriyor muyuz?

İşbirliğine dayalı öğrenme metodunun başarısı; pozitif dayanışma, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal becerilerin kullanılması ve grubun kendi

kendisini değerlendirerek geliştirmesi gibi öğelere sahip oluş derecesine bağlıdır. Bu öğeler:

### **Pozitif Dayanışma (Positive Intedependence):**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin özünü oluşturan bu ilk ögesi, grup üyelerinin her birinin, gruptaki diğerlerinin de öğrenmesinden sorumlu oldukları bilincine sahip oluşunu ifade eder. (Yılmaz, 2001:48).

Olumlu bağımlılık şeklinde de ifade edebileceğimiz bu durumda öğrencilerin iki sorumluluğu vardır: Verilen konuyu öğrenmek ve verilen konuyu tüm grup üyelerinin öğrenmesini güvence altına almaktır.

İşbirlikçi öğretimin yapıldığı derslerde öğrencilerin “ya birlikte yüzeriz ya da birlikte batarız” anlayışına inanmaları bu derslerin etkili olabilmesi için ilk gerekliliktir (Johnson ve Johnson [www.clrc.com](http://www.clrc.com)).

Pozitif dayanışma amaçlı öğrenciler eğer tüm grup üyeleri amaçlarını başarabilirlerse amaçlarının gerçekleştiğine inanırlar. Öğrencilerin “ya birlikte yüzecekleri ya da birlikte batacaklarına” inanmaları sağlanır ve ne oranda beraber öğrendiklerine dikkat etmeleri sağlanır. Yani bütün grubun hedefi daima birlikte öğrenme olmalıdır (Johnson ve Johnson: [www.clrc.com/pages/overviewpaper.html](http://www.clrc.com/pages/overviewpaper.html)).

### **Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability):**

İş birliğine dayalı öğrenme gruplarının en önemli amacı, her üyesinin bilgi beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını ve potansiyeli ölçüsünde grubun amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Çaba gösterilmezse sonuç elde edilemez. Herkesin kendi payına düşen işi yapması gerekir. Bu öge öğrencilerin bireysel başarısı değerlendirildiğinde oluşur. Sonuçları hem gruba hem bireye yansır ve öğrenci grup arkadaşları tarafından grup başarısında kendine düşen pay oranında katkıda bulunmak için sorumlu tutulur. Grup üyelerinin “ başkalarının sırtından geçinemeyeceğinin” farkında olması gerekir. Grup üyelerinin katkısını belirlemek zor olduğunda, üyelerin katkısı anlamsız görüldüğünde ve üyelerin üründen

sorumlu olmadıkları durumlarda öğrenciler başkalarının sırtından geçinme eğiliminde olabilirler.

### **Yüzyüze Etkileşim (Face-to-face Interaction):**

Yüz yüze destekleyici etkileşim olumlu ilişkileri, psikolojik uyumu ve sosyal yetenekleri güçlendirir. Bu öge, öğrenmenin daha etkili ve verimli şekilde gerçekleşmesi için grup üyelerinin birbirini cesaretlendirmesi, desteklemesi ve yardım etmesini ifade eder.

Açıkgöz'e göre öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirlerinin çabasını özendirilmesi, birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün koymaları, işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli aktivitelerdir. Böyle bir iletişim de çoğu zaman karşılıklı yardımlaşma, cesaretlendirme, dönüt, açıklamalar ve tartışmalardan oluşan yüz yüze etkileşimi zorunlu kılar. Bütün bu etkinlikler sırasında öğrenciler birbirlerini etkiler, birbirlerinden etkilenir ve birbirlerini güdülerler.

### **Sosyal Beceriler (Social Skills):**

İş birliğine dayalı öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması, kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir.

Öğrencilere, kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmeli ve bütün öğrencilerin bunları kullanmaları özendirilmelidir. Öğretmenlerin, uygulamalar sırasında sosyal ilişki üzerinde durması, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttıracaktır .

### **Grubun Kendini Değerlendirmesi (Group Processing):**

İş birliğine dayalı öğrenmenin bu son ögesi, bizzat grup üyelerinin, bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eder.

Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışlarının sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır.

### **2.9.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Öğretmen**

İşbirliğine dayalı öğrenme süreci, öğretmenleri de geleneksel rollerinden uzaklaştırarak farklı sorumluluklar yükler. Her şeyden önce öğretim liderleri olarak işbirliğine dayalı öğrenmenin amacına, önce kendilerini sonra da takım üyelerini inandırmaları gerekir. Seçilen tekniğe göre, öğretmenlerin bilgiyi sunma, işbirlikli gruplar oluşturma ve sürdürme, bağımsız çalışma ödevleri yaratma, bireyle grup gelişimini izleme, küçük gruplara öğretme, gelişme kayıtlarını düzenleme ve ödül sağlamaktan sorumlu olmalarını gerektirir. Tüm işbirlikli öğrenme biçimleri planlama ve izlemeyi kolaylaştırmak için gereken düzenleme becerilerine sahip öğretmenleri gerektirir. Öğrenciler ya da gruplar sorunlarla karşılaştıklarında bu durumu saptayabilmek ve onlara yardım etmek, sorunları kolaylaştırmak gerekir. Bütün bunların olabilmesi için her şeyden önce donanımlı öğretmenlere ihtiyaç vardır.

### **2.9.8. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması**

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluştururken çeşitli öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalıştırılmasına ve takım başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesine özen gösterilmelidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarını oluşturmada kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bazı araştırmalar, grupta çok az sayıda kız öğrenci bulunduğu, eğer iddialı ve üst düzeyde öğrenme gücüne sahip değillerse, tartışma dışında kaldıklarını göstermektedir. Aksine, grupta bir ya da iki erkek öğrenci olduğunda da, eğer çok utangaç değiller ve öğrenme güçleri kızlardan yetersiz değil ise grupta daha baskın olma eğilimindedirler. (Akt. Senemoğlu, 1980:500) Hangi durumda olursa olsun öğretmen, gruptaki herkesin yaptığı katkıyı ve öğrenmeyi kaydetmelidir. Hatta grup bir bütün olarak amacına başarılı bir şekilde ulaşmış olsa bile, her öğrencinin bu çalışmadan eşit ölçüde yararlandığını söylemek mümkün değildir. Uygulamada, gruptaki değişkenlik, grubun içinde kimin ne yaptığı, gerçekte neler olduğu öğrenmeyi etkiler. Ayrıca bunun yanında işbirliğine dayalı öğrenme tekniğini uygularken grupları oluşturmada, tekniğe özgü bazı farklılıklar da gözlenebilir.

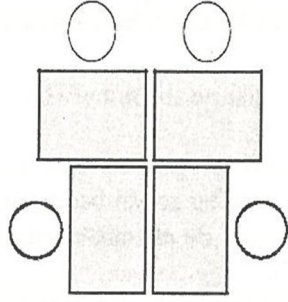
**Çalışma Zamanı:** Öğrenciler işbirlikçi öğrenme gruplarını belirli amaçları paylaşmak için oluştururlar Bu üç biçimde oluşabilir (Akt. Acar, 2006: 30).

**a. Formal İşbirlikçi 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 açıklar.

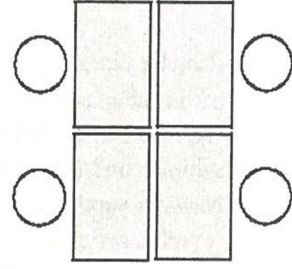
**b. İnformal İşbirlikçi Öğrenem Grupları:** Bu tür gruplar birkaç dakika ile bir ders saati arasında değişen süreler için oluşturulur. Bu gruplar daha çok gösteri, konuşma, film gibi doğrudan öğretmek, öğrencilerin dikkatlerini istenen konu ya da materyale çekmek için kullanılır.

**c. İşbirliği Esaslı Gruplar:** Bunlarda en az bir yıl gibi uzun süreli olarak grup oluşturur. Heterojen olarak oluşturulan bu gruplarda üyelik kalıcıdır. İşbirlikçi öğrenme gruplarında öğrencilerin çalışma zamanını verilen işin niteliği belirlemektir.

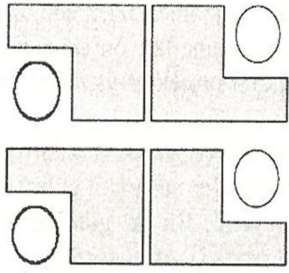
İşbirlikli Öğrenmede Oturma Düzeni Seçenekleri



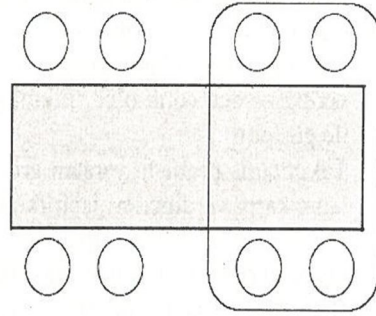
T-Oturma Düzeni



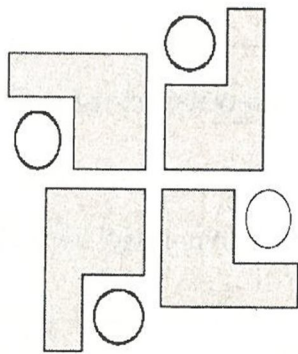
Yüz-yüze Oturma Düzeni



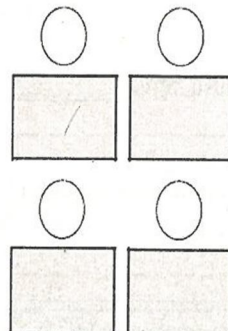
Yüz-yüze L- Oturma Düzeni



Laboratuar Oturma Düzeni



L-Yıldız Oturma Düzeni



Geleneksel Oturma Düzeni [12].

### **2.9.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri**

- Takım Oyun Turnuvaları Tekniği
- Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği
- Ayrılıp Birleşme Tekniği
- Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği
- İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon
- Karşılıklı Sorgulama

#### **2.9.9.1. Takım Oyun Turnuvaları Tekniği (TOT)**

Devries, Edwards ve Slavin ve tarafından geliştirilen bu teknik John Hopkins Üniversitesi işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkidir. Bu teknikte heterojen öğrenci grupları etkileşimli olarak bir konuyu öğrendikten sonra, diğer gruplardaki aynı düzeyde bulunan öğrencilerle yarışır.

Öğrenciler;

Beceri, cinsiyet ve yarışçı özelliklerine göre 4-5 kişilik takımlara ayrılır (En fazla altı kişi).

Gruplar arası yetenek ve cinsiyet dengesi gözetilmelidir.

Her hafta turnuva yapılır ve her takımın görevi turnuvaya katılacak arkadaşını hazırlamaktır.

Öğretmen ön bilgi verdikten ve hedef konuyu sunduktan sonra konu ile ilgili materyali dağıtır. Öğretmen öğrencilere çalışma amaçlarını, kaynaklarını belirtir. Gruplar bunlarla çalışıp turnuvaya hazırlanırlar.

- ❖ Turnuvalara grupları temsilen her turnuvada bir kişi katılır.
- ❖ Her grup kendisini temsil edecek olanı hazırlar.
- ❖ Turnuva masaları hazırlanır.
- ❖ Gruplara kısa cevaplı sorular yöneltilir.
- ❖ Her hafta turnuva masasındaki öğrenci değişir.
- ❖ Temsilcilerin aldıkları puanlar takım puanına katılır.



- ❖ Her takımdan bir veya iki öğrenci yarışır ve aldıkları puan takımın puan hesabına yazılır.
- ❖ Düşük başarılılar diğer düşük başarılarla oynayarak, yüksek başarılılar diğer yüksek başarılılarla oynayarak başarı için eşit fırsatlara sahiptirler.

Ancak, son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda elde edilen bulgular, TOT tekniği uygulamasının doğurduğu bazı istenmedik sonuçlara dikkati çekmektedir.(Akt. Senemoğlu, 2011: 506). Kazanan takımların üyeleri, başarısız takımların üyelerinden daha iyi öğrenmekte ve başarılı takımların üyelerinin öğrenme düzeyleri ve mutlulukları başarısız takımlardan giderek artan oranlarda farklılaşmaktadır. Buna karşılık, kaybeden takımlardaki düşük başarılı öğrencilerin kaygı düzeyleri, başarısızlığı kabul etme eğilimleri ve öğrenilmiş çaresizlikleri artmaktadır. Bu olumsuz durumu önlemek üzere Chambers ve Abrami, işbirliğinin hem takım içinde hem de takımlar arasında yapılmasını önermektedirler. Örneğin; her takım belirlenen öğrenme düzeyine ulaştığında tüm sınıf bir ödül kazanabilir. (Akt. Senemoğlu, 2011: 506)

#### **2.9.9.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği ( ÖTBB)**

Slavin ve arkadaşları tarafından 1970'lerde geliştirilen bu teknikte öğrenciler benzeşik olmayan (heterojen) dört üyeli öğrenme takımı olarak görevlendirilir. Öğretmen bir dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi derinlemesine öğrenmiş olduklarından emin oluncaya kadar takım içinde çalışırlar. Bu süreçte öğrenciler ikiyeşerli olarak çalışabilir, cevapları karşılaştırabilir, yetersizlikleri tartışabilir ve yanlış anlaşılmalara ilişkin birbirlerine yardım ederler. Problem çözme yaklaşımlarını tartışabilirler ya da çalıştıkları konuya ilişkin birbirlerini test ederler. Sınavlarda başarılı olmak için, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirerek yardım ederler. Tüm öğrenciler birlikte çalışmalarına rağmen sınavlarda bireysel hareket ederler. Öğrencilerin aldıkları sınav puanları kendilerinin geçmişteki ortalamaları ile karşılaştırılır.

Takım puanları öğrencilerin geçmiş başarıları üzerindeki ilerlemeye dayanmaktadır, bu nedenle bu puanlar takım puanları oluşturmak için toplanır ve belirlenmiş ölçütü yakalayan takımlar ödülleri kazanırlar. Takımın başarısı için tek yol tüm takım üyelerinin öğretilen bilgiyi ya da becerileri derinlemesine öğrenmesidir. Tüm etkinlik döngüsü, öğretmenin sunumu da dahil takım uygulaması ve sınav üç-beş ders

saatini alır. Bu yöntem matematikten dile, sanattan sosyal bilimlere ve fen bilgisine kadar çeşitli konularda kullanılabilir. Özetleyecek olursak:

- ✓ Öğrenciler 4-5 kişilik takımlara ayrılır.
- ✓ Takımlar kendi içlerinde çalıştıktan sonra bir test uygulanır.
- ✓ Öğrenciler testten aldıkları puana göre başarı sırasına dizilir.
- ✓ En başarılı 6 öğrenci 1. grup, sonraki 2. grup vb... olarak ayrılır.

1. Gruptakiler takımlarına 8,
2. Gruptakiler örneğin takımlarına 6,
3. Gruptakiler örneğin takımlarına 4 puan kazandırır.

Her öğrenci becerisi ve başarısı oranında takımına katkı getirir. Öğrenci kendisini kendi başarı grubundakilerle karşılaştırır.

#### **2.9.9.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği I**

Teknik Aranson tarafından (1978) geliştirilmiştir. Aranson'un yap- poz tekniğinden bir uyarlamadır. Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Öğrencilerin üzerinde çalışacağı konu belli bölümlere ayrılır. Her gruptaki bir üye, ünitenin belli bir bölümünü öğrenmek üzere seçer. Örneğin bir ülkeyi ele alan bir ödevde öğrenciler ülkenin tarihi, coğrafyası, ekonomisi, kültürü üzerine görevlendirilebilir.

Daha sonra farklı gruplardaki aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık gruplarını” oluştururlar. Uzmanlık gruplarında konu açıklanır, derinlemesine tartışılır. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler, konularını tam olarak öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerler. Konularını diğer grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Öğrenciler, grup içinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğrettikten sonra, tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi alırlar. İzleme testinden elde ettikleri puanlar bireysel olarak değerlendirilir (Akt. Senemoğlu, 2011: 508).

#### **2.9.9.4. Ayrılıp Birleşme Tekniği II (Jigsaw)**

Slavin, birleştirme tekniğini yeniden düzenleyerek “ Birleştirme II “ tekniğini önermiştir. Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT tekniklerinde olduğu gibi 4-5-6 kişilik öğrenci gruplarıyla uygulanır.

Birleştirme II’de her öğrencinin hemen başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmesi yerine; önce gruptaki tüm öğrenciler, ünitenin tüm konularını okur; daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Değişik gruplardan aynı konuda uzmanlaşacak öğrenciler, konularını tartışmak üzere “uzmanlık grupları’nda bir araya gelip konularını tam olarak öğrenmeye çalışırlar. Uzmanlık gruplarında öğrenmeleri tamamlandıktan sonra kendi gruplarına dönüp diğer arkadaşlarına kendi konularını öğretirler. Daha sonra öğrenciler, tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi alırlar. ÖTBB için geliştirilen puan sistemi kullanılarak takım puanları hesaplanır ve en yüksek puanı olan gruplar çeşitli şekillerde ödüllendirilirler. (Akt. Senemoğlu, 2011: 508). Sonuç olarak “Ayrılıp Birleşme “teknğini özetleyecek olursak:

- Öğrenciler en az üç, en fazla altı kişiden oluşan heterojen gruplara ayrılır.
- Konular, üye sayısı kadar küçük parçalara ayrılır.
- Her gruptan bir üye ayrılır ve yeni bir grup oluşur.
- Yeni grup üyeleri çalışma yapar.
- Öğrendiklerini eski grup üyelerine aktarır.
- Gruplara sınav verilir, sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir.

#### **Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)**

Slavin, Lavey and Madden (1986) tarafından geliştirilen bu teknik dört üyeli, farklı yeteneklere sahip öğrenme takımı ve yüksek performans gösteren takımı ödüllendirme gibi özelliklere sahiptir. Bununla birlikte bu teknik işbirliğine dayalı öğrenmeyi bireyselleştirilmiş öğretimle birleştirerek diğer tekniklerden farklılaşmaktadır. Bu teknik özellikle 3-6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinin öğretimi için geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler bir yerleştirme sınavına göre bireyselleştirilmiş sıraya dizilir. Sonra öğrenciler kendi hızlarında ilerlerler. Genel olarak takım üyeleri farklı üniteleri çalışırlar. Takım arkadaşları cevap kağıdını kullanarak birbirlerinin çalışmasını kontrol ederler. Problem durumlarında birbirlerine yardım ederler. Son ünite testleri takım üyelerinin birbirine yardımı olmaksızın yapılır ve izleyen öğrenci tarafından puanlanır. Her hafta öğretmen tüm takım üyeleri tarafından tamamlanan ünite sayısını toplar ve önceki final testlerinin sayısına dayalı ölçüt puanı aşan takımlara sertifikalar ya da takım ödülleri verir. Öğrenciler başkalarının çalışmasını kontrolünden, materyallerin akışının yönetiminden sorumlu

olduklarından dolayı öğretmen dersteki zamanının çoğunu küçük grup öğrencilerine ders anlatarak geçirebilir.

#### **2.9.9.5. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon**

İşbirliğine dayanma teknikleri listesine son yıllarda eklenen bir tekniktir. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel olarak kullanılan yetenek-temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Sınıftaki her okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen, bir okuma grubuyla çalışırken, ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme (reciprocal teaching) tekniğiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini öğretmeye çalışırlar. Bu becerileri öğrenmeyle ilgili etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma (okuduğu öykünün sonucunu tahmin etme vb.), sorular sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma, gibi temel okuma ve yazma etkinlikleridir. Takımlar testleri hazırlama, yazma ve yazdıklarını gözden geçirme-düzeltilmede birbirlerine yardım ederler ve çoğu zaman takım kitapları yayınlanır. Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur. (Akt. Senemoğlu, 2011: 506).

#### **2.9.9.6. Karşılıklı Sorgulama (KS)**

Diğer bir işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da karşılıklı sorgulamadır. (reciprocal questioning). Bu teknik çok değişik yaş düzeylerinde ve konu alanlarında kullanılabilir. Karşılıklı sorgulama, özel materyalleri ve özel test etme işlemlerini gerektirmez. Öğretmen konuyu sunduktan sonra, öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Birbirlerine konuyla ilgili sorular sorar ve cevaplar verirler. Öğretmen, öğrencilere ipucu oluşturmak üzere bazı soru kökü örnekleri verebilir. Örneğin;

- .....nasıl kullanırdınız?
- .....nedenlerini açıklayınız?
- .....ilgili yeni bir örnek veriniz.
- .....benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- .....olsaydı sonucun ne olacağını düşünürdünüz?
- .....sınırlılıkları ve üstünlükleri nelerdir?
- .....olmaması için ne gibi önlemler almak gerekir?

Öğretmen, öğrencilerin nasıl sorular sorması gerektiği konusunda bilgi verir. Öğrenciler kendi yeni sorularını oluştururlar ve sonra karşılıklı sorularını sorup cevaplarlar. Bu sürecin geleneksel tartışma grubundan daha etkili olduğu kanıtlanmıştır. Çünkü öğrencilerin konu hakkında daha derin düşünmesini teşvik etmektedir. (Akt. Senemoğlu, 2011: 508).

### **2.9.10. İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği**

Öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra, onların topluma etkin bir şekilde katılmaları, diğer insanlarla anlamlı ve bağımsız bir ilişki ve iletişim kurabilmeleri ve sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmaları beklenir. İşbirlikli öğrenmenin; duyuşsal olgunluk, iyi sosyal ilişkiler kurma ve uyum gösterme, güçlü kişisel kimlik, diğer insanlar hakkında olumlu fikirler edinme gibi psikolojik sağlığa ve sosyal ilişkilere olumlu yönde etkisi vardır. Bu yöntemle öğretmen, yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle hem kendisi ilgilenmekte hem de bu süreçte yardıma ihtiyacı olan öğrencilere arkadaşlarının yardım etmesini sağlamaktadır.

İşbirlikli öğrenme her seviyede ve derste kullanılabilir bir yöntemdir. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarda, farklı etnik kökenli çocuklarda ve dezavantajlı çocukların eğitim – öğretiminde de kullanılabilir. İşbirlikli öğrenme; akademik başarı, hatırd tutma, transfer, üst düzey bilişsel stratejiler kazanma, derse aktif katılım, iyi arkadaş ilişkileri, engelli bireylerin normal öğrenime katılmaları, benlik saygısı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme, çoğu kez yarışmacı ya da bireysel çalışmadan daha etkilidir. Öğrenciler arasında yapılan tartışmalar sonucunda akademik çelişkiler ortaya çıkacaktır. Böylesi çelişkiler, üst düzeyde başarı güdüsü, daha yüksek düzeyde başarı, öğrenilen konunun daha kolay akılda kalması ve derinlemesine anlamayı sağlar. Konunun tartışılması ile öğrenciler, bilginin daha sık denenip sınanmasını ve elde edilen yeni bilginin temelini açıklanmasını gerçekleştireceklerdir. (Çaycı ve Başaran, 2007: 623).

Kubaşık (işbirlikçi) öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili araştırmaların genel sonuçlarını veren ya da üst çözümlene (meta-analiz) tekniğiyle değişik araştırmaların bulgularını inceleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. (Akt. Acar, 2006: 60) Bu çalışmalar, işbirlikçi öğrenme yönteminin hemen her öğretim düzeyinde, öğrencilerin akademik başarılarında önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle birçok araştırmada, yarışmacı ve bireysel öğrenme durumlarıyla işbirlikçi öğrenme durumları arasında, işbirlikçi öğrenme lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Gömleksiz ve Yıldırım, 1997:119).

İşbirlikçi öğrenme üzerine yapılan birçok çalışmada işbirlikçi öğrenmenin akademik, sosyal ve psikolojik etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Özkal (2000: 56-61)'ın Panitz, 1999 ve Johnson, Johnson, 1996'dan aktardığına göre bu yararları şu şekilde özetleyebiliriz.

#### **a. Akademik Açıdan**

- İşbirlikçi öğrenme öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri gelişir
- Başarıyı arttırır.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri gelişir.
- Derse devamı ve katılımı arttırır.
- Transferi ve hatırd tutmayı arttırır.
- Öğretmenler ve öğrenciler için değişik sınav teknikleri sağlar.

#### **b. Sosyal Açıdan**

- Etnik ilişkilerin iyileşmesini sağlar.
- Arkadaş ilişkilerini geliştirir.
- Özürlü çocukların normal grupla eğitimini sağlar.

### c. Psikolojik Açıdan

- Olumlu benlik saygısını geliştirir.
- G üdüyü arttırır.
- Derse ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmeyi sağlar.

### 2.9.11. İşbirliğini Engelleyen Durumlar

İşbirlikli öğrenmenin grup çalışmasının aşağıda değinilen sakıncalarını giderecek biçimde yapılandırılması gerekir.

**1. Hazıra Konma Etkisi:** Johnson ve Johnson ve Slavin'e göre grup çalışması sırasında gerçek işbirliğinin sağlanmasını engelleyen en yaygın etkidir.

Genellikle gruba verilen sorumluluk bir ya da birkaç kişi tarafından üstlenilir. Yani gruptaki bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması söz konusudur.

**2. Sömürülme Etkisi:** Hazıra konma etkisine bağlı olarak ortaya çıkan bir durumdur. Gruptaki bazı üyelerin hazıra konacağını fark eden üyelerin, bunu önlemek için çabalarını azaltmasıdır.

**3. Zenginın Daha da Zenginleşmesi:** Johnson ve Johnson tarafından bazı gruplarda gözlenen bu etki, durumu daha iyi olan öğrencilerin liderlik vb. rolleri alarak yapılan işten daha fazla yarar sağladığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Böylece iyi bilen daha iyi öğrenirken kötü bilen durumunu daha da kötüleşmektedir.

**4. Sorumluluğun Karışması:** Bir grupta daha iyi olan öğrencilerin, daha kötü durumda olan öğrencilerin önerilerine ve açıklamalarına değer vermemesi, onları görmezden gelmesi durumudur.

### 2.9.12. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dezavantajları

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Dezavantajları şöyle özetlenebilir (Scheepers, 2000).

- Kendilerine güveni az olan öğrenciler gruba ait olmakta zorlanabilirler.
- Yeterli öğrenme sorumluluğu taşımayanlar, daha fazla öğrenmek isteyenleri engelleyebilirler.

- Yetenekli öğrenciler, beklenenden daha az beceri gösterebilirler.
- Üst düzeyde yetenekliler grup üzerinde baskı oluşturabilirler.
- Grup başarısı bir anlamda bireysel başarıya dayanmaktadır
- Sorumluluk paylaşıldığı için zamanın boşa geçme riski vardır.
- Grup öğrenmeye karşı gelebilir.
- Yıkıcı tartışmalar yaşanabilir.

### **2.9.13. İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

#### **2.9.13.1. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Ülkemizde Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

“İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makalesinde Ün (1987), işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının özellikleri ile yarışmaya dayalı öğrenmenin farklarını incelemiş ve her iki öğrenmenin biçiminin öğrenciler üzerindeki etkilerine araştırılmıştır.

Makalede işbirlikli öğrenmenin öğrencinin başarı, tutum, güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve bu nedenle de verimi arttırmak, olumlu ilişkileri geliştirmek açısından sınıflarda işbirlikli öğrenme yaşantılarına yer verilmesinin önemi belirtilmiştir.

Açıkgöz (1992) tarafından 1989-1990 öğretim yılında işbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasını Malatya'da ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. 80 öğrenci ile yapılan çalışmada 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.

Gömlüksiz (1993), kubaşık öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve erişim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri



üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği kullanılarak ön test, son test ve kontrol gruplu deneme modeline göre yapılmıştır.

Araştırma sonunda erişiş açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin bilimsellik ve birlikte çalışma” alt ölçekleri puanları açısından da deney grubu lehine anlamlı farkları ortaya koymuştur.

Aynı gruplar üzerinde iki kalıcılık uygulaması daha yapılmıştır. Çalışmada erişiş testi bir ay ve yaklaşık bir yıl sonra bir kez daha uygulandığında birinci kalıcılık testinin uygulanmasında grupların erişişleri üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise gruplar arasında anlamlı farkların oluşmadığı gözlenmiştir. Demokratik tutumlarda bir yıl sonra her iki grupta da azalma görülmesine karşı deney grubu lehine anlamlı farkla bulunmuştur.

Gömleksiz ve Temel (1994) tarafından “Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde

Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Benlik Saygısı ve Erişişe Etkisi” incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak gruplar arasında benlik saygısı puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erçelebi (1995), tarafından işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematik dersinde akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Denizli’deki bir ilköğretim okulunda 3. Sınıf öğrencileri üzerinde yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test - son test araştırma deseni kullanılmıştır. Uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra hatırd tutma testi olarak aynı test tekrarlanmıştır.

Araştırma sonucunda, matematik dersinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarıyı ve hatırd tutmayı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Sümbül (1995) tarafından Konya’da yapılan araştırmada ortaokul 2. sınıf Milli Tarih dersinde işbirlikli öğrenmenin grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrencilerin erişişlerini ve derse karşı tutumlarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre a- Grupla yapılan değerlendirmenin bireysel olarak yapılan değerlendirmeden daha etkili olduğu, grupla değerlendirmenin yapıldığı gruptaki öğrencilerin başarısı değerlendirme yapılmayan gruptaki öğrencilerin başarısından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ve bireysel değerlendirmenin yapıldığı gruptaki öğrenci başarısı ile değerlendirme yapılmayan gruptaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu bulunmuştur.

Kasap (1996) tarafından “İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim” başlıklı yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre Fen Bilgisi başarısı üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve işbirlikli öğrenme yöntemleri ile öğrenilenler geleneksel yöntemle öğrenilenlere göre daha kalıcı olduğu belirlenmiştir (Akt. Çelebi, 2006:77).

Yıldız (1998) tarafından, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney ve kontrol grupları olmak üzere üç grup üzerinde yapılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada işbirlikli 78 öğrenmenin başarıyı artırdığı ve Matematik Başarısı Gözlem Formu sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Akt, Çelebi 2006:77).

Karaoğlu, (1999) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sırasında bir sınıfta işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan birlikte öğrenme tekniği, diğer sınıfta ise geleneksel bütün sınıf öğretimi kullanılmıştır (Akt. Çelebi 2006:78).

Araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısının artırması konusunda bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu, öğrencilerin öğrendiklerinin hatırd tutmalarında “Birlikte Öğrenme” tekniğinin geleneksel sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu görülmüş ve sınıf yönetimi süreçleri açısından işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğu gözlenmiştir.

Delen (1998), 'Temel Eğitim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi'' adlı araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yonteme göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varmıştır (Akt. Çelebi 2006:78.)

Aslan (2004), işbirlikli öğrenmenin Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasını Konya'da 6. sınıftaki 40 öğrenci üzerinde yapmıştır. Kontrol gruplu ön- son test deneysel desen kullanılan araştırma sonuçlarına göre Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre başarıyı artırdığı saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme deney grubu öğrencilerinin erişti düzeylerini kontrol grubuna göre daha fazla artırmıştır. Tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında bir fark bulunamamıştır (Akt. Çelebi 2006:81).

İflazoğlu (2003) tarafından "Çoklu Zeka Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisinin" incelendiği araştırma, Adana'da 187 öğrenci ile yapılmıştır. 81 Deney grubuna çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yöntemi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır (Akt. Çelebi 2006:80).

Araştırma sonuçlarına göre çoklu zeka destekli kubaşık öğrenmenin (ikili denetim tekniği) uygulandığı deney grubunun lehine kontrol grubuna göre bilgi düzeyi, kavrama düzeyi uygulama düzeyini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Deney grupları arasında başarı açısından ise fark bulunamamıştır. Fen bilgisi olumlu tutum alt ölçeği sonuçlarına göre uygulanan yöntemin derse yönelik olumlu tutumun deney grubu lehine artırdığı görülmüş ve fen bilgisi olumsuz tutum alt ölçeğinin uygulanması sonucu kontrol ve deney grupları arasında olumsuz tutum açısından önemli bir fark bulunamamıştır.

Bilgin ve Geban (2004) yaptıkları çalışmada, öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniği ve cinsiyetin, öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi dersindeki başarılarına, fen bilgisi dersine karşı tutumlarına ve işbirlikli öğrenmeye karşı tutumlarına etkisinin incelemiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre deney grubu lehine başarı artışı görülmüş ve deney grubundaki öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

### 2.9.13.2. İşbirlikli Öğrenmeyle İlgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Veenman ve diğerleri. (2000) tarafından Hollanda'da iki öğretmen kolejinde 59 öğretmen adayı ile yaptıkları öğretmen eğitimi ve işbirlikli öğrenme konulu çalışmada öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme konusunda ne düşündüklerini ve işbirlikli öğrenmeyi nasıl tanımladıkları araştırılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin beş koşulundan dördünün gözlemlendiği çalışmada uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez gözlem yapılmış ve uygulama sonrasında öğretmen adayları ile mülakat yapılmıştır.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre öğretmen adaylarının hem akademik başarının artırılmasında hem sosyal amaçlara ulaşmak için işbirlikli öğrenmenin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları gelecek çalışmalarda bu yöntemi kullanmaya hazır olduklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının bireysel çalışma yerine grupta çalışmaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür.

Ghaith (2001), işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerini yabancı dili İngilizce olan 61 Lübnan'lı ortaokul öğrencisine uygulamıştır. İşbirlikli öğrenmenin hangi şartlar altında öğrencilerin başarılarını artırdığını ve İşbirlikli Öğrenme hakkında öğrencilerin ne düşündükleri ve yeni yöntem olan tutumlarının ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Veriler 3 aralıklı likert tipi öğrenci görüşleri anketi ile toplanmıştır. İngilizce dersinde yapılan 12 haftalık uygulama sonrasında öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye karşı olumlu bir tutum gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler diğer sınıflarda ve derslerde de işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmayı tavsiye edeceklerini söylemişlerdir.

Ghaith'in (2002) Lübnan'daki Ortadoğu Üniversitesinde 135 öğrenci ile yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme ile akademik başarıları ve sosyal destek (akran ve öğretmen) arasında ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarına, sınıf içi ilişkilerine (sınıf iklimi) ve okuldan uzaklaşma hissine işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri, Johnson ve Johnson (1996) tarafından geliştirilen sınıf iklimi değerlendirme ölçeği (Classroom Life Measure) ve akademik başarı ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından anlaşıldığı gibi işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarının artırdığı belirlenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin

birbirlerine yardım etmekten hoşlandıkları, öğrenciler arasında amaç ve araç bağımlılığı oluştuğu bunun sınıf iklimine olumlu etki yaptığı görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme eğitimin birçok alanında olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Lazarowitz ve Natan'ın (2002) İsrail'de 5. ve 6. sınıftaki 599 Arap ve Yahudi öğrenci üzerinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yazma becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarını etkisini inceledikleri araştırmalarında öğrenciler bilgisayar destekli öğrenme, işbirlikli öğrenme ve bu iki yöntemin bileşimi olan bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme olmak üzere üç öğrenme çevresinde çalıştılar. Öğrencilere kendi dillerinde düzenlenmiş yazma tutum ölçeği ön ve son test olarak iki defa uygulandı. Öğretmenler öğrencileri bir yazar gibi görerek onların yazma becerilerini ölçmek için yılsonu portfolyolarını incelediler.

Alınan sonuçlara göre bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme uygulayan gruplar diğer gruplara göre daha yüksek başarı kazandılar. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede ise yine benzer sonuçlar alındı. Araştırmada etnik ve cinsiyetler arasında herhangi bir başarı farklılığı bulunmamıştır. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme çevresinde akran etkileşimi gücünün diğer öğrenme çevrelerinden daha iyi olduğu görüldü. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenmenin uygulanmasında ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kalitenin artırılması için akran etkileşimi ve bilgisayar anahtar rol oynamaktadır.

Gillies (2003) Avustralya-Brisbane'de işbirlikli öğrenmenin matematik dersinde öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmaya 6 liseden 223 öğrenci katılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin tüm koşullarının sağlandığı uygulamada öğrenciler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gruplarda çalıştılar. Öğrenci başarılarını ölçmek için matematik başarı testi ve öğrenci davranışları gözlem ölçeği kullanıldı (Akt. Çelebi 2006: 80).

Uygulama sonunda elde edilen verilere göre yapılandırılmış gruplarda çalışan öğrenciler, yapılandırılmamış gruplara karşı matematik başarıları açısından yüksek başarı elde ettiler. Grup içi davranışlarda ise yapılandırılmış gruplarda çalışan öğrenciler işbirlikli öğrenme tekniğini kullanmaya çok istekli oldukları, grup arkadaşlarına karşı öğrenmeleri konusunda yardım ve destek vermede daha anlayışlı oldukları görüldü.

Yapılandırılmış gruplardaki öğrenciler, birbirleri ile daha çok çalışma fırsatı bularak daha güçlü grup tutarlılığı ve sosyal sorumluluk geliştirdikleri görülmüştür.

Shachar ve Fischer (2004) İsrail’de lise 3.sınıf kimya bölümünde okuyan 168 öğrenci üzerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırmasının öğrencilerin başarı, tutum ve yöneme ilişkin görüşlerine etkisini inceledikleri araştırmalarında kontrol gruplu ön ve son test deneysel deseni kullanmışlardır. Deney grubunda başarı özellikle orta ve düşük başarılı öğrencilerde artarken kontrol grubuna göre motivasyon kaybı yaşanmıştır. Öğrenci görüşleri anketinde vurgulandığı gibi deney grubundaki bu motivasyon azalmasının sebebinin tekniğin ilk defa uygulanmasında kaynaklandığı belirlenmiştir (Akt. Çelebi 2006: 81).

Jones ve Caston (2004) Missisipi’nin kırsal kesiminde okuyan 3-6 sınıflar arasındaki 16 Afro Amerikan erkek öğrencinin akademik başarılarının artırılmasında işbirlikli öğrenmenin etkisini inceledikleri çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığı ve verilen cevaplara göre öğrenciler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Öğrenciler sınıf içerisinde öğrenme etkinliklerini diğer öğrencilerle birlikte grup olarak yapmayı istedikleri ileri sürülmektedir (Akt. Çelebi 2006: 81).

Veenman ve diğerlerinin (2005) tarafından işbirlikli öğrenmenin detaylı öğrenme ve motivasyon kaynaklarını kullanma becerilerini etkileme düzeyini inceledikleri araştırma, Hollanda’ da 7 okuldan 24 grup (gruplar 6 kişi) öğrenci grubu üzerinde yapıldı. Kontrol gruplu ön ve son test modeli kullanılan çalışmada veriler matematik performans testleri ve anket ile elde edildi. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu, kontrol grubuna göre matematik dersinde daha yüksek akademik başarı elde etmiş ve deney gruplarında motivasyon kaynaklarının kullanılması deney grubu öğrencilerinin tutumuna olumlu etki yaptığı gözlenmiştir (Akt. Çelebi 2006: 82).

Baumberger ve Rn (2005) New Jersey’deki iki yıllık hemşirecilik programında okuyan 123 öğrenci ile yapılan ve bir sömestir devam eden araştırmada işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışmasının öğrencilerin karar alma ve problem çözme becerilerine ne derece etki ettiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmada gruplar, dörde ayrılarak ilk grupta işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışması, ikinci grupta anlatım ve örnek olay çalışması, üçüncü grupta sadece anlatım yöntemi, dördüncü grupta ise yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme gruplarında anlatım ve örnek olay çalışması uygulanmıştır (Akt. Çelebi 2006: 82).

İşbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışmasının öğrencilerin karar alma ve problem çözme becerilerine etkisi konulu araştırmada alınan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışmasıyla ders işleyen öğrencilerin karar alma ve problem çözme becerilerinde çok büyük fark olmasa da diğer öğrenme yöntemleri ile ders işleyen öğrencilere göre gelişme olduğu görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde, araştırmanın modeline, araştırmanın evrenine, araştırmanın örnekleme, deney ve kontrol grubundaki uygulamalara, veri toplama aracına, başarı testine ve veri analizine yer verilmiştir.

### 3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada gerçek deneme modelinin öntest – sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Öntest – sontest kontrol gruplu desende denekler deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilip yorumlanmasına yardım eder (Akt. Ergün, 2006:49).

Yöntem, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler şeklinde yapılandırılmış iki sınıfta uygulanmıştır. Şubeler belirlenirken öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bunu saptamak için de okul idaresinden sınıfların bir önceki yıl not ortalamaları alınmıştır.

Okulda İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanmadan önce uygulama yapılacak sınıfların sosyal bilgiler öğretmenine işbirliğine dayalı öğrenme hakkında bilgi verilmiştir.

### 3.3. Çalışma Grubunun Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın evrenini 2011 – 2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçelievler ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise Elazığ merkez Bahçelievler İlköğretim Okulu 7/A sınıfından 36 ve 7/B sınıfından 37 olmak üzere toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden 7/A sınıfı Kontrol grubu 7/B sınıfı ise Deney grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun evren ve örneklimi belirlenirken Bahçelievler İlköğretim okulunun tercih edilmesinin sebepleri şöyle sıralanabilir



- 1) Okulun başarı seviyesinin çalışma yapılacak alanı temsil edebilecek bir düzeyde olması
- 2) Okul idarecilerinin ve bu okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmeninin tanıdık olması ve bu çalışma ile ilgili her türlü desteği sunacaklarını belirten açık, istekli tutumları bu okulun tercih edilmesinde önemli faktörler olmuştur.

**Tablo 3.** Örneklem Grubuna Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

<b>Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Deney</b>	37	50,69
<b>Kontrol</b>	36	49,31
<b>Toplam</b>	73	100

Tablo 3’de anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kontrol (%49,31) ve deney grubu (%50,69) olarak oranları hemen hemen aynı olup bu da araştırmanın oran açısından denk gruplarda yapıldığını göstermektedir.

Araştırma kapsamına 7A ve 7/B sınıflarının alınmasının nedenlerinden biri öğrencilerin önceki yıl elde ettikleri başarı düzeyleri bakımından birbirine benzer iki şubeden oluşmasıdır. İkinci neden ise her iki sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmenin aynı kişi olmasıdır.

Araştırma kapsamında deney sonucunda devamsızlıktan kaynaklanabilecek bozucu etkileri kontrol etmek amacıyla, deneysel işlemlerin tümüne katılan ve verilen testleri yanıtlayan öğrencilerin puanları değerlendirmeye alınmıştır. Deney süresince deney grubundan bir erkek öğrenci çoğu zaman devamsızlık yaptığı için ve öntest uygulamasının yapıldığı gün okula gelmediği için bu öğrenci ile ilgili veriler deney sonucunda elde edilen verilere dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** Deneklerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

<b>Sınıf Adı</b>	<b>7/A (Kontrol Grubu)</b>	<b>7/B (Deney Grubu)</b>
<b>Kız</b>	20	22
<b>Erkek</b>	16	14
<b>Toplam</b>	36	36

### **3.4.İşlem Yolu**

Araştırma sırasında deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflardaki deneysel işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada izlenen yol aşağıda özetlenmiştir.

- 1) Araştırmaya ilişkin problem ve alt problemler oluşturulmuştur.
- 2) Veri toplama aracı hazırlanmıştır.
- 3) Okul idaresinden, deney ve kontrol grubu oluşturmak için sınıfların başarı seviyelerini dikkate alarak araştırmacıya destek olunmaları hususunda yardım istenmiş ve bu doğrultuda okulda bulunan tüm 7.sınıfların bir önceki yıl almış oldukları sosyal bilgiler dersi not ortalamaları alınmıştır.
- 4) Başarı seviyeleri aynı olduğu düşünülen iki sınıf, yansız atama yoluyla deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir.
- 5) İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” adlı ünitenin 15.03.2012 tarihinde başlaması ve 25.04.2012 tarihine kadar bitirilmesi uygun görülmüştür. Uygulama 5 hafta sürmüştür.
- 6) Ünite süresinden bir ders saati ön test, bir ders saati son test uygulamasına ayrılmıştır.
- 7) Çalışmalar sürdürülürken araştırmanın yapıldığı okulun haftalık sosyal bilgiler ders saati sürelerine uyulmuştur.
- 8) Uygulama sırasında her iki grupta da ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen “ Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan

ve plana alınan ünite konularını içeren ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı temel kaynak kitabı olarak kullanılmıştır.

- 9) Ünite konularının işlenmesi sırasında deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin “Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw)”tekniki kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel anlatım yöntemi kullanılmıştır.
- 10) Her iki grupta da aynı konular işlenmiştir.
- 11) Araştırmacı, deney grubunda düzenleyici ve danışmanlık görevlerini üstlenmiştir. Düzenleyici olarak sınıf ortamında grupların oluşturulmasını ve küme düzenini gerçekleştirilmesini sağlamış; teknik ile ilgili yönergeler vermiş ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için motive etmiştir. Danışman olarak da grupların çalışması esnasında gruplar arasında dolaşmış sorunu olan öğrencilere yardımda bulunmuştur.
- 12) Deney ve kontrol gruplarında konuların işlenmesi bittikten sonra, ön test olarak başlangıçta verilen başarı testi her iki gruba aynı şekilde son test olarak verilmiştir.

### **3.5. Neden Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw) Tekniği?**

Bu araştırmada Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw) tekniğinin kullanılmasının gerekçeleri şöyle sıralanabilir

1. Öğrencilerin yaş grubu bu tekniğin seçilmesinde önemli bir faktör oluşturmaktadır. Çünkü işbirlikçi öğrenme yönteminin diğer birçok tekniğinde öğrenci tüm üniteden veya konudan sorumlu iken bu teknikte ise öğrenci kendi isteği doğrultusunda almış olduğu konudan sorumludur.
2. Öğrenci yeteneklerinin keşfedilmesinde ve öğrencinin kendini en iyi ifade edebilmesinde bu teknik önemli bir tekniktir. Çünkü öğrenci bu teknikte, ünite konuları içinden uzmanlaşmak istediği alanı kendisi belirler. Bu alanda uzmanlaşır ve bu doğrultuda yapabileceğinin en iyisini yaparak bağlı olduğu grubun başarı dinamiğini artırır. Bu da öğrencinin motivasyonunu ve özgüvenini arttırarak öğrencinin başarılı bir birey olmasını sağlar.

### 3.6. Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar

Deney grubundaki öğrencilere “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesini, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin “Ayrılıp Birleşme II (Jigsaw) tekniği ile işleneceği konusunda öğretmen tarafından bilgi verilmiştir. Daha sonra bir ders saati boyunca yöntem hakkında açıklama yapılmış ve uygulama esnasında daha iyi kavrayacakları, zevkli ve öğretici bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Uygulamanın yapılmaya başladığı haftanın ikinci ders saatinde ise okul idaresinden alınan öğrencilerin not bilgileri doğrultusunda öğretmen tarafından sınıftaki öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeyleri dikkate alınarak altışar kişilik heterojen gruplar (6 grup) oluşturulmuştur. Sınıftaki sıralar grup çalışmasına olanak verecek şekilde küme düzeni haline getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerden buldukları grubu temsil edecek sembolik bir ismi birlikte belirlemeleri istenmiştir. Uygulamanın yapıldığı ilk haftanın üçüncü ders saatinde ise öğrencilere ön test yapılmış ve bu doğrultuda alınan puanlar her öğrencinin bağlı bulunduğu grup dikkate alınarak not edilmiştir.

İşlenecek olan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesi kendi içinde 6 alt bölüme ayrılmaktadır.

- ✓ Topraktan Gelen Yaşam
- ✓ Ülkeler de Birbirine Muhtaç
- ✓ Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri
- ✓ Vakıflar
- ✓ Geçmişte ve Günümüzde Meslek Eğitimi
- ✓ Günümüzde Meslek Edindirme

Uygulamanın yapıldığı İkinci haftanın ilk ders saatinde öğretmen konuların tamamını tüm öğrencilerden okumasını istemiştir. Konuların tamamı tüm öğrenciler tarafından okunduktan sonra ikinci haftanın ikinci ders saatinde takım üyeleri altı alt bölüme ayrılan bu konulardan bir tanesini seçmiş ve üçüncü ders saatinde her öğrenci kendi konusunu öğrenmeye başlamıştır. Üçüncü haftanın başında aynı konuları seçen farklı takımlardaki öğrenciler bir araya gelerek kendi aralarında uzmanlık gruplarını oluşturmuşlar ve bir haftalık uzmanlık grubu çalışmalarında konularını iyi bir şekilde öğrenerek bunu yansıtacak bir ürün ortaya koymaya çalışmışlardır. Dördüncü haftanın başında uzmanlık gruplarında bulunan her öğrenci kendi takımlarına dönerek bir hafta

boyunca kendi konularını takım arkadaşlarına anlatıp öğretmeye çalışmışlardır. Beşinci haftanın ilk ders saatinde tüm çalışmanın genel bir değerlendirmesi öğretmen tarafından öğrencilere yaptırıldıktan sonra ikinci ders saatinde son test yapılarak ders sonlandırılmıştır. Beşinci haftanın son dersinde ise öğrencilerin aldıkları puanlar ve birinci olan grup sınıf huzurunda ilan edilmiştir.

Öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar başlangıç puanı olarak kabul edilmiş ve öğrencilerin son testten aldıkları puanlardan bu puanlar çıkarılarak her öğrencinin grubuna katkı puanı olacak şekilde hesaplanmıştır. Beş haftalık uygulamadan sonra en başarılı grup sınıfa huzurunda birer kalemle ödüllendirilmişlerdir.

### **3.7. Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar.**

Kontrol grubundaki öğrencilere “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesi ülkemizde, geçmişten bu yana uygulanmakta olan geleneksel öğretim yöntemi ile sunulmuştur. Konular bu yöntemine uygun olarak düz anlatım yöntemi ve ders kitabına dayalı olarak sürdürülmüş, her dersin sonunda öğrencilere anlamadıkları konularla ilgili soru sormaları için fırsat verilmiştir. Kontrol grubunda da, deney grubunda yapıldığı gibi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin başında ve sonunda öğrencilere ön test-son test başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar başlangıç puanı olarak kabul edilmiş ve öğrencilerin son testten aldıkları puanlardan bu puanlar çıkarılarak her öğrencinin bireysel başarısı dikkate alınmıştır.

### **3.8. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veriler için öncelikle ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan yerli ve yabancı kaynaklar, literatür taramasına uygun olarak toplanmıştır.

Araştırmada öğrenci başarılarını ölçmek için “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan içeriği kapsayan başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **3.9. Başarı Testi**

Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için ilköğretim sosyal bilgiler yedinci sınıf programında yer alan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesindeki konulara ait öntest ve sontest olarak uygulanmak üzere dört seçenekli çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak hazırlanan başarı

testinde özellikle MEB'in ortaöğretim kurumlarına giriş için yapmış olduğu SBS (Seviye Belirleme Sınavı) testinde çıkmış sorulardan ve özel dersanelerin SBS sınavına yönelik olarak hazırlamış olduğu sorulardan yararlanılmıştır.

### **3.10. Verilerin Analizi**

Uygulama sonunda elde edilen veriler Bilgisayar ortamında SPSS 17 İstatistik paket programı ile değerlendirilmiştir. Gruplara ait öntest-sontest sonuçlarının değerlendirilmesinde "t" testi'nden yararlanılmıştır. Test Sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler dahilinde önerilerde bulunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile Deney grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubu öntest başarı puanı ile Deney grubu öntest başarı puanının karşılaştırması için bağımsız örneklem için “t” testi uygulanmıştır. Aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

**Tablo 5.** Öntest için Deney ve Kontrol Grubu Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata
Öntest	Kontrol	36	67,88	9,63	1,605
	Deney	36	65,55	13,15	2,192

Tablo 5’de Öntest için Deney ve Kontrol Grubu başarı puanı için tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 6.** Öntest için Deney ve Kontrol Grubu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

	Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
								Farkın %95 Güven Aralığı	
	F	Anlamlılık	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2 kuyruklu)	Ortalama Fark	Standart Hata Fark	Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest Eşit varyanslı varsayılıyor	,670	,416	,859	70	,393	2,33	2,717	-3,086	7,753
Varyanslar eşit varsayılmıyor			,859	64,152	,394	2,33	2,717	-3,095	7,761

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin 7.sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimindeki akademik başarıya olan etkisini araştırmaya

başlamadan önce kontrol ve deney gruplarına yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 6’da, elde edilen verilere göre ortalama olarak, öntest için kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları (M=67,8889, SE=1,60544) ile deney grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında (M=65,5556, SE=2,1925) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur,  $t(64,152)=0,394$ ,  $p>,05$ . Bu sonuçlara göre her iki grubun çalışmaya başlamadan önce akademik başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile Kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular aşağıdadır.

Kontrol grubu öntest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanının karşılaştırması için bağımlı örneklem için “t” testi uygulanmıştır. Aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol Grubu Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

		Ortalama	N	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata
Karşılaştırma	Kontrol ön	67,88	36	9,632	1,605
	Kontrol son	74,33	36	11,00	1,833

Tablo 7’de kontrol grubu öntest ve sontest için tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

		Eşleştirilmiş Farklar					t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2 kuyruklu)
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Karşılaştırma	Kontrol ön Kontrol son	-6,44	8,072	1,345	-9,175	-3,713	-4,790	35	,000

Tablo 8’de, ortalama olarak, kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları (M=67,8889, SE=1,60544), sontest başarı puanlarından (M=74,3333,



SE=1,83355) istatistiksel olarak daha düşüktür,  $t(35) = -4,79$ ,  $p < ,05$ . Yani eğitim, kontrol grubu öğrencileri için yararlı olmuştur. Sonuç olarak geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir artış gözlenmiştir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubunun öntest başarı puanı ile Deney grubunun sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular aşağıdadır.

**Tablo 9.** Deney Grubu Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

		Ortalama	N	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata
Karşılaştırma	Deney_ön	65,55	36	13,155	2,192
	Deney_son	90,22	36	8,138	1,356

Tablo 9’da deney grubu öntest ve sontest için tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Deney grubu öntest başarı puanı ile Deney grubu sontest başarı puanının karşılaştırması için bağımlı örneklem için “t” testi uygulanmıştır. Aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

**Tablo 10.** Deney Grubu Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

		İlişkili Fark (Paired Differences)					t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2 kuyruklu)
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Karşılaştırma	Deney_ön - Deney_son	-24,66	7,437	1,239	-27,183	-22,150	-19,90	35	,000

Tablo 10’da, elde edilen verilere göre ortalama olarak, deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları ( $M=65,5556$ ,  $SE=2,19250$ ), sontest başarı puanlarından ( $M=90,2222$ ,  $SE=1,35641$ ) istatistiksel olarak daha düşüktür,  $t(35) = -19,9$ ,  $p < ,05$ . Yani eğitim deney grubu öğrencileri için yararlı olmuştur. Bu sonuç bize İşbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden Birleştirme II (Jigsaw) tekniğinin uygulandığı Deney grubunda öğrenci başarısını arttırmada, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı Kontrol grubuna göre çok daha etkili olmuştur.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile Deney grubunun sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubu sontest başarı puanı ile Deney grubu sontest başarı puanının karşılaştırması için bağımsız örneklemeler için “t” testi uygulanmıştır. Aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 11.** Sontest için Deney ve Kontrol Grubu Başarı Puanı Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Standart Hata
Sontest Kontrol	36	74,33	11,00	1,833
Deney	36	90,22	8,138	1,356

Tablo 11’de sontest için Deney ve Kontrol Grubu başarı puanı için tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 12.** Sontest için Deney ve Kontrol Grubu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

	Varyansların Eşitliği için Levene Testi	Ortalamaların Eşitliği için t-testi								
									Farkın %95 Güven Aralığı	
		F	Anlamlılık	T	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2 kuyruklu)	Ortalama Fark	Standart Hata Fark	Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest Eşit varyanslı varsayılıyor	4,354	,041	-6,967	70	,000	-15,88	2,280	-20,437	-11,340	
Varyanslar eşit varsayılmıyor			-6,967	64,480	,000	-15,88	2,280	-20,444	-11,333	

Tablo 12’de, ortalama olarak, sontest için kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları ( $M=74,3333$ ,  $SE=1,83355$ ), deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarından ( $M=90,2222$ ,  $SE=1,35641$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede düşüktür,  $t(70)=-6,967$ ,  $p<,05$ . Yani verilen eğitim deney grubu lehinde yararlı olmuştur. Elde edilen sonuç işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre Sosyal Bilgiler öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

**Levene Testi:** İki yada daha fazla varyansın eşitliğini, homojenliğini test etmek üzere kullanılan bir tekniktir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın sosyal bilgiler öğretimine yaptığı ve yapabileceği katkılar olarak ele alınmış ve araştırmadaki bulgulara dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

#### **5.1. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar:**

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde İşbirlikli öğrenme yöntemi, ‘‘Ekonomik ve Sosyal Hayat’’ ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısını artırma konusunda alışlagelmiş geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.
2. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olumlu düşünceler ifade etmişlerdir.
3. Bu araştırma aynı zamanda bize İşbirlikli öğrenme gibi farklı tekniklerin sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıyı arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur.
4. İşbirlikli Öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

#### **5.1.1. Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler şunlardır.**

1. Ülkemizde sosyal bilgiler derslerinde daha çok geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler derslerinde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını engellemektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler derslerinde öğrenciyi aktif hale getiren çağdaş öğretim yöntemlerine sıkça yer verilmelidir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi bu açıdan sosyal bilgiler derslerinde etkili bir biçimde kullanılacak yöntemlerden biridir.
2. Şuan mevcut okulların birçoğunda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gibi birçok aktif öğrenme tekniği hakkında bilgi sahibi olmadıkları için bu tekniğe sosyal bilgiler

derslerinde yer vermemektedirler. Bu yüzden işbirliğine dayalı öğretim yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde daha fazla kullanılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

3. İlköğretim okullarında özellikle kalabalık sınıflarda sınıf hakimiyetini sağlamak zor olduğundan bu yaş grubundaki öğrencilerde İşbirliğine dayalı öğrenme gibi aktif öğrenme tekniklerini uygulamanın ve bu doğrultuda başarı elde etmenin zor olduğu düşünülmektedir.
4. İşbirlikli öğrenme yöntemi sadece sınıf içi uygulamalarda değil, ev ödevi ve okul dışı etkinlik çalışmalarında da kullanılmalıdır.
5. Çalışma ortamı teknolojik açıdan gelişmiş ise gruplara internet üzerinden mail adresleri verilmeli ve bu adres üzerinden grupların bilgi akışını sağlayacak olanaklar sunulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Acar, Ali. (2006). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Ortaöğretim Coğrafya Dersi Yerleşme Konusunun Öğretilmesinde Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Açıkgöz, K.Ü. (1992) *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2003) *Aktif Öğrenme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- \_\_\_\_\_ *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akpınar B. (2009). *Eğitim ve Program*, Ankara: Data Yayınları.
- Ataklı, A. (1991). Bireysel Öğrenimde Bilgisayar Kullanımı, *Amme İdaresi Dergisi*, 24, 99-122.
- Aslan, O. (2004) *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atıcı, B. (2000). *Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Olanak ve Sosyal Oluşturmacılık*. II. Ulusal Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, (10-12 Mayıs 2000). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Atıcı, B., Gürol, M. (2000). *Bilgisayar Destekli işbirlikli Öğrenme*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Atatürk Üniversitesi 27-30 Eylül 2000, Erzurum.
- Aydın A, (2010). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi,
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel,
- Barth, James L, Demirtaş A.( 1997) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.

- Baumberger, M., Rn, H. (2005) *Cooperative Learning and Cases: Does The Combination Improve Students' Perception Of Problem-Solving And Decision Making Skills?* Nurse Education Today, 25, 238-246.
- Bilgin, İ., Geban, Ö. (2004) *İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26: 9-18.
- Bower, G., Ernesth R. H. (1981). *Theories of Learning*, Fifth Edition, Prentice Hall, USA.
- Bozdoğan, E., Taşdemir, A.A, Demirbaş. M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönetiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 23-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Ankara: Pegem Akademi.
- Çaycı B, Demir M.K, Başaran M, Demir M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 619-630.
- Çelebi C, (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü/Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Delen, H. (1998). *Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel Ö, (2010) *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem Akademi.

- Doymuş, K., Şimşek Ü., Bayrakçeken S., (2004) İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 2, 104-115.
- Duman B, İkiel C, Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 245-262.
- Erçelebi, E. (1995) *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Eren, Erol (1993), *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta yay.
- Ergün A, (2006). *İşbirlikli Öğrenme Yönetiminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Faretti, P. Okolo, M.C. (1996). Authenticity in Learning: Multimedia Design Projects in The Social Studies for Students With Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460
- George G. P. (2006) Using Cooperative Learning in the College Classroom, *The New Higher Education Journal*, 33-38.
- Ghaith, G. (2001) Learners' Perceptions of Their Stad. *Cooperative Experience*, 29: 289-301.
- Ghaith, G. (2002) The Relationship Between Cooperative Learning, *Perception Of Social Support And Academic Achievement*, 30: 263-273.
- Gillies, R. M. (2003) *The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students During Small Group Learning*. *Learning and Instruction*, 14: 197-213.
- Glen, H., Forrest, W. P. (1993). Curriculum Planning. A New Approach. U.S.A: *A Division of Simon and Schuster. Inc.*

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömlüksiz, M., Faruk Y. (1997). Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 118-129.
- Gömlüksiz, M. (1997) *Kubaşık Öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M., Temel, A. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Benlik Saygısı ve Erişkiye Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Adana.
- Gür Hülya, Seyhan G. (2006) İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretimine Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, *Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17-27.
- İflazoğlu, A. (2003) Çoklu Zeka Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşman, A, ESKİCUMALI, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson. *An Overview Of Cooperative Learning*. ([www.clcrc.com/pages/overviewpaper.html](http://www.clcrc.com/pages/overviewpaper.html))
- Johnson W.D, Johnson T.R., Smity A.K. (1998) Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?, *Change*, 27-35.
- Jones L, Caston, W., Cain, M. (2004). Cooperative Learning on Academic Achievement in Elementary AfricanAmerican Males. *Journal of Instructional Psyc*. 31.



- Jones A. Karrie, Jones L. Jennifer, (2008). Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the “Five Pillars” of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction, *The Journal of Effective Teaching*, 2: 61-76.
- Kalem Salih, Fer Seval, (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 433-461.
- Kan Çiğdem, (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 537-544.
- Kara, N.S., Bicen, A., Uzunboylu, H. (2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3, 41-56.
- Karre, I., *Cooperative Learning in the College Classroom*, Cooperative Learning.
- Karaoğlu, İ.B. (1999). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, H. (1996) *İşbirlikli Öğrenme Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim II*. Ulusal Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri (18-20 Eylül), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989), *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*, Ankara.
- Lazarowitz, R. H., Natan I. B. (2002). Writing Development of Arab And Jewish Students Using Cooperative Learning And Computer-Mediated Communication. *Computers ve Education*, 39:19-36

- Murphy, L., Blaha K., Van D.T., Wolfman S., Zander C.,(2002) Active and Cooperative Learning Techniques for the Computer Science Classroom, Consortium for Computing Sciences in Colleges. *JCSC* 18(2):1-3.
- Nakiboğlu Canan, (2001) Maddenin Yapısı Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3): 131-143.
- Özer M. (2005). Akif, Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 35: 105-131.
- Saban A, (2000) *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004) *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlıker Ş. (2009) *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Kütle Çekim Kanunu Konusunda Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, 2009.
- Savage, V., Armstrong, G. D. (2000). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, 4th Edition, Upper Sadle River, New Jersey.
- Senemoğlu N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi, 497-508.
- Sezer A, Tokcan H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(3), 227-242.
- Shachar, H., Fischer, S. (2004). *Cooperative Learning And The Achievement of Motivation And Perceptions of Students*. 11th Grade Chemistry Classes, 14, 69-87.
- Smith, G. S. (2004) . *Assessment strategies: what is beaing measured in student course evaluation*. Accounting Education.13 (1), 3-28.

- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999) *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Sözer, E. (1998) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Sümbül, A. M. (1995) *İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Şimşek Nihat, (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Temelli Uygulama ve Etkinliklerin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar M. (2010), *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Data Yayınları, Ankara.
- TED. (1987) *Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Ünlü M, Aydın S. (2011), İşbirlikli Öğrenme Yönetiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme ‘‘Teori ve Teknikler’’* 6.Baskı Ankara: Alkım Kitapçılık,.
- Veenman, S. (2005). Effects of A Cooperative Learning Program on The Elaborations of Students During Help Seeking and Help Giving. *American Educational Research Journal*. 42:115,37.

- Yavuzer, H.(1994). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yel S.(2009), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak B,(2011). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt E, (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yıldırım O.A. (2010) Somuncuoğlu H. Demet, *Bilgisayar Eğitiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Akademik Başarısı, Tutumu ve Kalıcılığına Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 30, Sayı 2: 303-323.
- Yıldız V. (1999), *İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 155-163.
- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilgiler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 46-50.
- YÖK, (1996) Öğretmen Eğitimi Dizisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Dünya Bankası: YÖK ve MEB Projesi*, Ankara.
- Zakaria E., Iksan Z., (2007) Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian Perspective, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3: 35-39.

## EKLER

### EK.1. Bilimsel Başarı Testi

#### 7. SINIF EKONOMİK VE SOSYAL HAYAT ÜNİTESİ TEST SORULARI

##### 2009 SBS

1) Aşağıda bazı Sivil Toplum Kuruluş (STK)ların . amaçları verilmiştir.

1. STK'nin amacı; Ülkelerin tarımsal faaliyetlerini geliştirmek.
2. STK'nin amacı; Toprağın aşınmasını ve çölleşmesini önlemek.
3. STK'nin amacı; Temiz içme suyu sorununa çözüm bulmak.
4. STK'nin amacı; Sulak yerlerde yaşayan canlı türlerini korumak.

Yaşadıkları bölgede erozyon sorunu ile karşılaşan bir köy halkı, bu sorunu çözebilmek için öncelikle yukarıda verilen STK'lerden hangisine başvurmalıdır?

- A) 1. B) 2. C) 3. D) 4.

2) Aşağıdakilerden hangisi, tımar sisteminin Osmanlı Devleti'ne sağladığı faydalardan biri değildir?

- A) Esnafar arasındaki mesleki dayanışmanın artırılması  
B) Devlet hazinesine yük olmadan atlı asker yetiştirilmesi  
C) Taşrada devlet otoritesinin ve güvenliğinin sağlanması  
D) Tarımsal üretimde devamlı bir verimlilik sağlanması

3) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğü, korumasına aldığı çocukların kendilerini ev ortamında hissetmelerini sağlamak amacıyla "çocuk evi" projesini uygulamaya başlamıştır. En çok 6-8 çocuğun barmacağı evin düzeni, çocukların dersleri ve ihtiyaçları bakım anneleri ile öğretmenler tarafından karşılanmaktadır.

Bu uygulama, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin öncelikle hangi niteliğe sahip olduğunun bir göstergesidir?

- A) Laik devlet C) Sosyal devlet  
B) Hukuk devleti D) Demokratik devlet

##### 20011 SBS

4) Aşağıdakilerin hangisinde kırsal kesimden şehirlere göçü azaltan faktörler doğru olarak bir arada verilmiştir?

- I. Sağlık Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması  
II. Eğitim Hizmetlerinin Geliştirilmesi  
III. Tarım arazilerinin miras yoluyla bölünmesi  
IV. Tarımsal üretimi değerlendiren tesislerin yaygınlaştırılması

- A) I-II-III  
B) II-III-IV

- C) I-III-IV  
D) I-II-IV

5) Osmanlı Devleti'nde imarethane, şifahane, cami, çeşme, hamam gibi sosyal amaçlı eserlerin yapılması ve yaşatılması amacıyla hayır sahipleri tarafından çeşitli.....kurulmuştur.

Cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?

- A) Medreseler C) Loncalar  
B) Sendikalar D) Vakıflar

6) "Kral Yolu" üzerinde kurulmuş olan Lidya uygarlığı, ekonomik faaliyetlerin kendilerine kazandırdığı büyük servetle komşu devletlere göre bilim, sanat ve teknikte üstün bir uygarlık seviyesine çıkmıştır."

Verilen bilgide, Lidya uygarlığının gelişmesinde etkili olan aşağıdaki faktörlerden hangisi vurgulanmıştır?

- A) Ekonomide parayı kullanmaları  
B) Ticaret yolu üzerinde bulunmaları  
C) Madencilik sanatında ileri oldukları  
D) Devlet yönetiminde tüccarların da etkili olmaları

7)

• Bireyin;
• Yetenekleri belirlenmeli
• İlgi alanları keşfedilmeli
• Kişilik özellikleri ortaya konmalı
• İlgi duyduğu meslekler incelenmeli
• Mesleki tercihinin göre alması gereken eğitim araştırılması

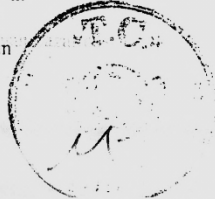
Yukarıda verilen açıklamaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olur?

- A) Meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar  
B) Günümüzde en çok tercih edilen meslekler  
C) Mesleki iş bölümünün yararları  
D) Mesleklerin yaşam biçimlerine olan etkileri

8) Ülkelerin kalkınmasında önemli görevler üstlenen, iyi eğitim görmüş kişilerin çalışmak için yurt dışına gitmesine beyin göçü denir.

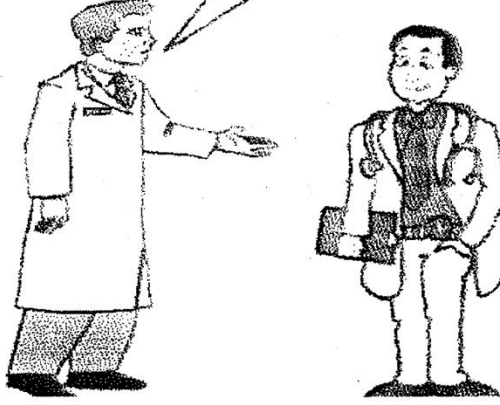
Buna göre; aşağıdaki kişilerden hangisinin Almanya'ya gitmesi beyin göçü değildir?

- A) Makine mühendisi Fikret Bey'in  
B) Beyin cerrahı Ülkü Hanım'ın  
C) İnşaat işçisi Ramazan Usta'nın  
D) Ekonomist Ercan Bey'in



2009 SBS

Almanya'dan gelen iş teklifini kabul etsem mi bilemiyorum!... Hastanenin çok gelişmiş cihaz ve makinelerden oluşan büyük bir araştırma merkezi varmış, alanında çok ünlü uzman doktorlar çalışıyormuş. Onların mesleki bilgilerinden de yararlanabilirim. Ayrıca maaşı da çok iyi!...



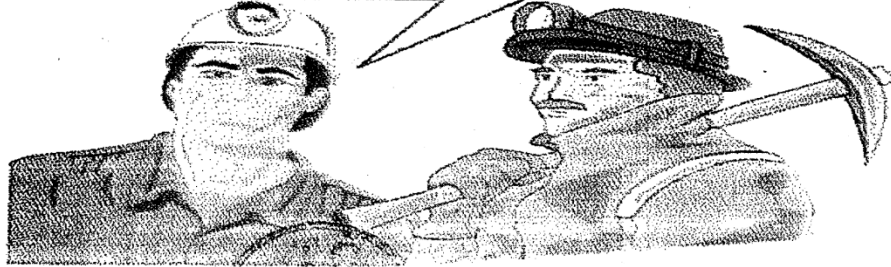
Doktor Gökalp çalışmak için Almanya'ya giderse bu hangi göç türüne girer?

- A) İç Göç  
B) Zorunlu Göç  
C) İşçi Göçü  
D) Beyin Göçü

2009 SBS

10) 2009 SBS

Yüzümüz kara ama içimiz pırıl pırıl. Çünkü; eskiden bir köy olan Zonguldak'ın bugün on binlerce nüfuslu kocaman bir şehir hâline gelmesini sağlayan kara elması çıkarıyoruz. Biliyor musunuz, kara elmas Türkiye sanayisinin can damarı olan demir-çelik fabrikalarının enerji kaynağıdır.

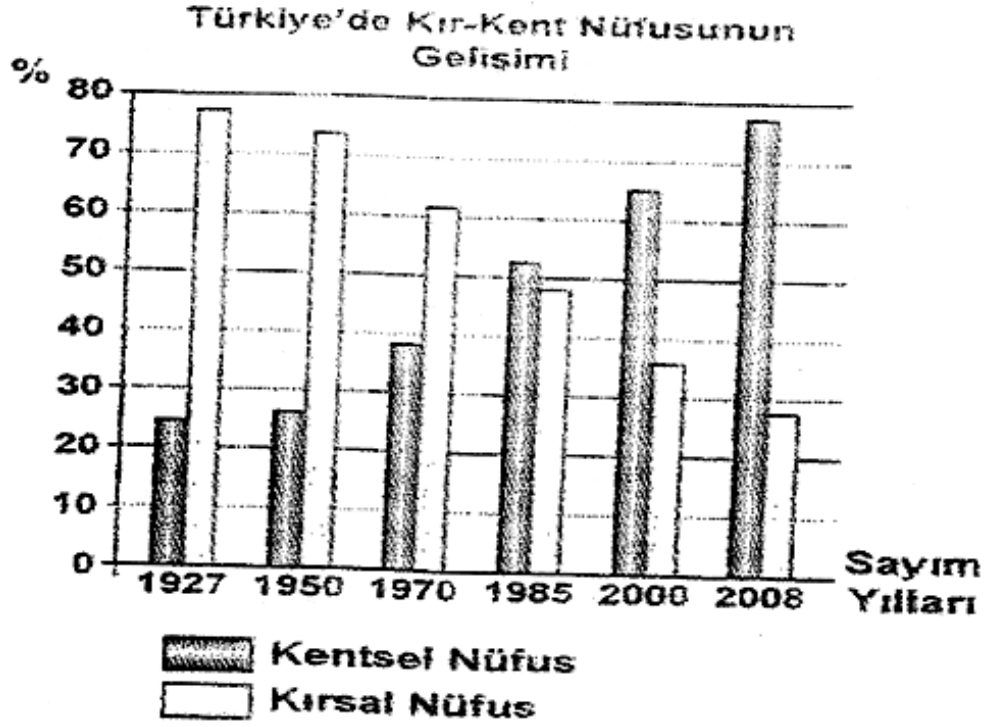


Zonguldak'ın gelişmesini sağlayan sektör aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tarım  
B) Madencilik  
C) Ormancılık  
D) Ulaştırma

## 2010 SBS

11) Tabloda bazı nüfus sayımı yıllarına göre kır-kent nüfus oranları verilmiştir.



Buna göre, kentsel nüfus oranı, ilk kez hangi sayım yılında kırsal nüfusu geçmiştir?

- A) 1927    B) 1970    C) 1985    D) 2000

## 2011 SBS

12)

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin

- İşe giriş yaşının alt sınırını belirlemesi
- Çocukları ve kadınları çalışma şartları bakımından özel olarak koruması

Anayasa'nın aşağıdaki maddelerinden hangisiyle ilişkilidir.

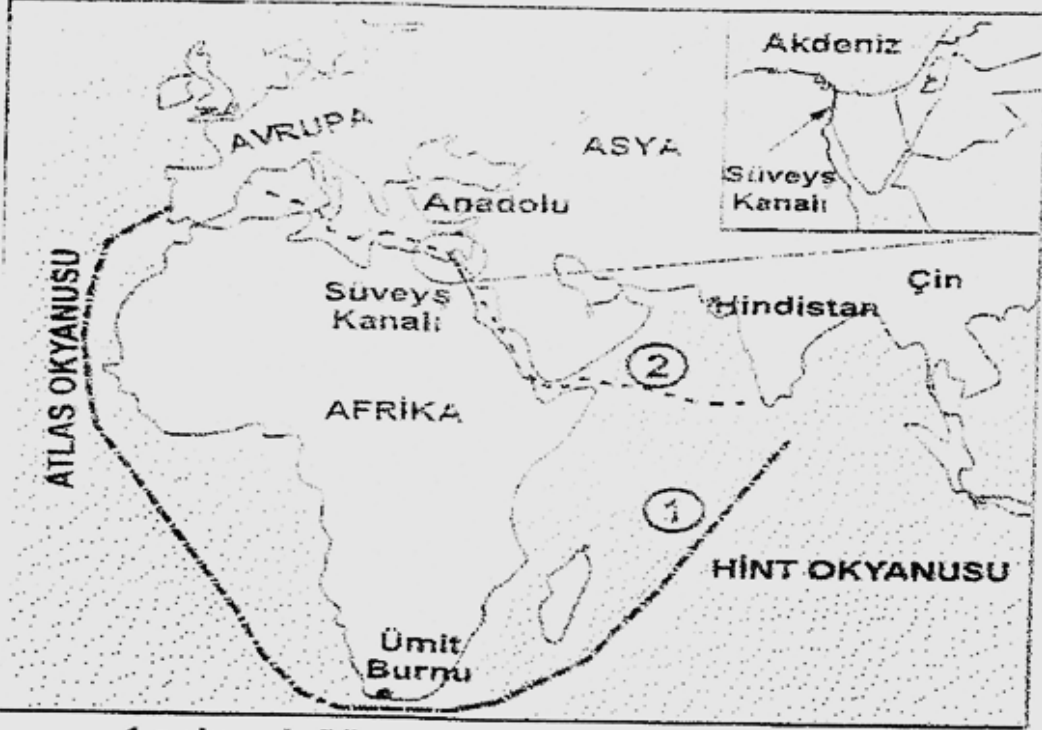
- A) Devlet işsizliği önleyecek tedbirleri alır.  
B) Dinlenmek, bütün çalışanların hakkıdır.  
C) Herkes dilediği alanda çalışma ve sözleşme hürriyetlerine sahiptir.  
D) Kimse yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz.





## 2010 SBS

13) Aşağıdaki haritada Avrupa ile Hindistan-Çin arasındaki deniz ticaretinde kullanılan iki yol verilmiştir.



— 1 nolu yol: Süveys Kanalı'nın açılmasından önce  
- - - 2 nolu yol: 1869'da Süveys Kanalı'nın açılmasından sonra

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi 2 nolu deniz yolunun faaliyete geçmesinin sonuçlarından biri olamaz?

- A) Avrupa ile Hindistan arasındaki yolun kısalması
- B) Ümit Burnu'nun ekonomik öneminin artması
- C) Akdeniz'in ticari öneminin artması
- D) Zamandan tasarruf sağlanması

## 2011 SBS

14) Zeugma Antik Kenti'nin "sit alanı" ilan edilerek koruma altına alınması, ortak mirası koruma yollarından hangisine örnek olabilir?

- A) Uluslararası kuruluşlar
- B) Yeni teknolojiler
- C) Yasal düzenlemeler
- D) Kütüphane ve müzeler



2010 SBS

15)

Bir fabrikada makine mühendisi olarak çalışıyorum. Ama yaptığım işten zevk almıyorum. İnsanlarla iletişim kurabileceğim, çocuklarla vakit geçirebileceğim bir meslek seçseydim daha mutlu olurum.



**Nurgül**

Buna göre Nurgül'ün mesleğini seçerken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmediği söylenebilir.

- A) İlgili alanlarına
- B) Mesleğin kazancına
- C) Mesleğin iş imkanlarına
- D) Ailesinin beklentilerine

2011 SBS

16)

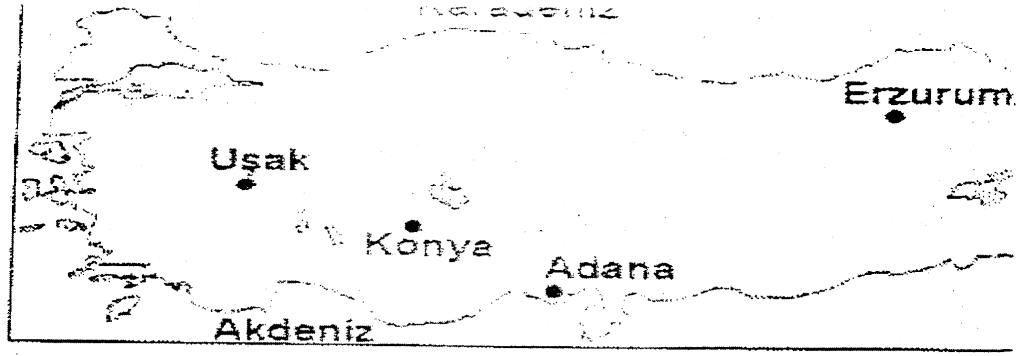
Tarım işçisiyim. Memleketimin sert iklim şartları sağlığımı bozdu. Bu yüzden kış mevsiminin ılıman, tarımsal sezonun uzun sürdüğü, yılda birkaç kez ürün alınabilen bir yere taşınmak istiyorum.



**Mehmet Bey**

Bu bilgilere göre Mehmet Bey'in haritada belirlenmiş olan illerden hangisine göç etmesi uygundur?





- A) Konya  
B) Adana  
C) Erzurum  
D) Uşak

17) Osmanlı Devleti'nin toprak sisteminde, toprağı üst üste iki yıl ekmeenin toprağı elinden alınrdı.

Osmanlı Devleti, bu uygulama ile aşağıdakilerden hangisini amaçlamıştır?

- A) Ticaret gelirlerini artırmayı  
B) Tarımsal üretimde sürekliliğın sağlanmasını  
C) Tarım arazilerinin başka amaçlar için de kullanılabilmesini  
D) Toprak mülkiyetini sadece devlete ait olduğunun bilinmesini

18) Türkiye'de aşağıdaki tarım ürünlerinden hangisinin üretimi ve ekim alanı daha fazladır?

- A) Pamuk  
B) Buğday  
C) Fasulye  
D) Mısır

19) İstanbul, Ankara ve İzmir gibi kentlerde ticaretin diğer illere göre fazla gelişmesinde aşağıdakilerden hangisi daha fazla etkili olmuştur?

- A) Denize kıyılarının olması  
B) Zengin yer altı kaynaklarına sahip olmaları  
C) Önemli üretim ve tüketim merkezleri olmaları  
D) Geçmiş dönemlere ait tarihi kalıntıların bulunması

20) Avrupa'da Sanayi Devrimi, aşağıdakilerden hangisinin kullanılmasıyla başlamıştır?

- A) Rüzgar gücünün  
B) Su gücünün  
C) Buhar gücünün  
D) Petrolün

21 I. İşçi sınıfının ortaya çıkması

II. Kentsel nüfusun azalması

III. Konut ihtiyacının azalması



IV.Konut ihtiyacının azalması

Yukarıdakilerden hangileri, Sanayi Devrimi sonucu ortaya çıkmıştır.

- A) I ve II  
B) I ve III  
C) II ve IV  
D) III ve IV

22) Sendikaların kuruluş amaçları arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) İşçilerin hak ve çıkarlarını korumak  
B) İşten çıkarılan işçilere tazminat ödemek  
C) İşçiler adına işverenlerle toplu sözleşmelerde bulunmak  
D) İşçilerin çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmeye çalışmak

23) Ahi teşkilatında, kalitesiz veya pahalı mal satan esnaf veya zanaatkarlar, teşkilat tarafından ayıplanarak dışlanmıştır.

Bu durum, Ahi teşkilatının aşağıdakilerden hangisini amaçladığını gösterir?

- A) Tüketicinin haklarını korumayı  
B) Kalitesiz malları daha ucuza satmayı  
C) Devlet adına yargılama yetkisini kullanmayı  
D) Esnaf ve zanaatkarlar arasındaki rekabeti artırmayı

24) Osmanlı devletinde esnaf ve zanaatkarların iş yeri açabilmeleri, ustalık belgesi almada geçirecekleri dönemler bağlı buldukları loncanın kurallarına göre belirleniyordu.

Buna göre, loncalarla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?

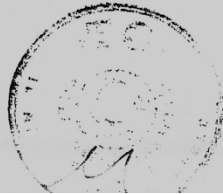
- A) Merkezi otoriteyi sarsmışlardır.  
B) Çiftçilerin ekonomik gücünü azaltmışlardır.  
C) Lonca teşkilatı üyeleri kontrol altında tutulmuştur.  
D) Sanayi Devrimi'nden sonra lonca teşkilatlarının önemi azalmıştır.

25) Bir yerin yerleşim yeri olarak seçilmesinde; iklim özelliklerinin uygun olması, tarıma elverişli arazilerin fazla olması, ulaşım olanaklarının elverişli olması ve iş olanaklarının fazla olması gibi özellikler etkilidir.

Coğrafi özellikler göz önüne alındığında, aşağıdaki illerin hangisinin nüfuslanmasında bu özelliklerin tamamı etkili olmuştur?

- A) Artvin  
B) Adana  
C) Tunceli  
D) Hakkari

NOT : Her soru 4 puan değerindedir.



Başarılar dilerim.

## EK.2. Araştırma İçin Alınmış İzin Belgesi

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.23.20.02 – 605.01- 7986  
Konu : Yüksek Lisans Tez Uygulama  
Çalışması.

11 Mart 2012

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Uygulama Yönergesi  
b) Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 22/02/2012 tarih ve 203- 222 sayılı yazısı.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Kenan BAŞ'ın yapılacak olan " İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencileri Üzerine Olan Etkileri" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili araştırmasını İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bahçelievler İ.O., Aziz Gül İ.O. ve Atatürk İ.O. 7. Sınıf Öğrencilerine yönelik uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde İlgi a) yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 07/03/2012 tarihinde MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama yönergesine bağlı olarak komisyon tarafından başvuru değerlendirilmiş ve çalışmanın başvuruda belirtilen 15/03/2012 ile 25/04/2012 tarihleri arasında okul idaresinin de izni alınarak yukarıda ismi yazılı İlköğretim Okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
A. Zeki ULUFER  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

  
OLUR  
08.03.2012  
Reşat ÇETİN  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



## **ÖZGEÇMİŞ**

Kenan BAŞ Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğretimini Elazığ'da tamamladı, 2005 yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden Mezun oldu, 2011 yılında Yüksek lisans'a başladı. Halen devam etmektedir.