T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BAŞARISINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

İstanbul (2005)

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BAŞARISINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BAŞARISINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ _____

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK _____

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY _____

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul (2005)

ÖNSÖZ

Çağdaş eğitim yaşadığı devrin ihtiyaçlarına cevap verebilen, öğrenciyi geleceğe hazırlayan ve öğrenciyi karşılaştığı sorunlara doğru ve mantıklı çözümler üretebilecek yeterliliğe ulaştırabilen eğitimdir. Geleneksel öğretim, öğrencilerin birtakım kesin bilgileri ve çok iyi tanımlanmış becerileri kazanmaları ve kendilerinden istenildiğinde bu bilgi ve becerileri aynen yinelemeleri amaçlandığı durumlarda başarılıdır. Oysaki, sosyal bilgiler dersinde olduğu gibi öğretimin amacı, öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, üretmeyi, problem çözmeyi öğretmek olduğunda geleneksel öğretim sınırlı bir değere sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersleri öğrenciler arasında sıkıcı kabul edilmekte bu durum da öğrencilerin derse olan ilgilerini azaltmakta, problem çözme başarılarını düşürmektedir. Günümüz toplumlarının, yalnızca birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış, insanların yanında, düşünebilen, üretebilen, problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir. Bu farklı öğretim yaklaşımlarından biri de işbirliğine dayalı öğretim yöntemidir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin ilköğretim altıncı sınıfların problem çözme başarısına etkisini ortaya koymaktır.

Öncelikle beni bu aşamaya getiren anneme-babama ve benden maddi- manevi desteğini esirgemeyen canım kardeşlerim Ali Güzel ÖZDEMİR'e, Erdoğan ÖZDEMİR'e ve diğer aile fertlerime, tezimin hazırlanışı esnasında bana sonsuz sabır gösteren ve değerli fikirleriyle yoluma ışık tutan Sayın danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ Bey'e, tezimin bu aşamaya gelmesinde değerli fikirleri ile katkı sağlayan Sayın hocam Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK Bey'e -onun şahsında bütün hocalarıma-tezimin istatistikleri konusunda benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Öğretim Görevlisi Mustafa OTRAR Bey'e, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **I**
İÇİNDEKİLER ..... **II**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **V**
KISALTMALAR ..... **VII**
ÖZET ..... **VIII**
ABSTRACT ..... **IX**

I. BÖLÜM:

GİRİŞ **1**
1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi 1
1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı 1
1.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi 3
1.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları 4
1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi 5
1.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenin Rolü 6
1.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencinin Rolü 8
1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Bazı Yöntem ve Teknikler 8
1.3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi 10
1.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Yararları 11
1.3.2. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Yetersizlikleri 13
1.3.3. Geleneksel Öğretim Yöntemi 14
1.3.4. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yöntemi Arasındaki Farklar 15
1.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri 16
1.3.5.1.Birlikte Öğrenme 17
1.3.5.2 Akademik Çelişki 18
1.3.5.3. Öğrenci Takımları 18
1.3.5.3.1. Öğrenci Takımları –Başarı Bölümleri 18
1.3.5.3.2. Takım –Oyun –Turnuva 19
1.3.5.3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme. 19
1.3.5.4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon 19
1.3.5.5. İşbirliği - İşbirliği 20
1.3.5.6. Birleştirme I (Jigsaw 1) 21
1.3.5.7. Buluş 21
1.3.5.8. Birleştirme II (Jigsaw2) 21
1.3.5.9. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim 22
1.3.5.10. Grup Araştırması Tekniği 23

1.4. Problem Çözme Yöntemi....25
1.4.1. Problem Çözme Yönteminin Yararları....27
1.4.2. Problem Çözme Yönteminin Yetersizlikleri....28
1.5. Problem Durumu....29
1.6. Araştırmanın Amacı....29
1.7. Alt Problemler....30
1.8. Araştırmanın Önemi....30
1.9. Sayıltılar....30
1.10. Sınırlılıklar....31
1.11. Tanımlar....32

II. BÖLÜM:

İLGİLİ LİTERATÜR....33
2.1. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar....33
2.2. Problem Çözme Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar....42
2.3. Kitaplar ve Makaleler....47
2.3.1. Kitaplar....47
2.3.2. Makaleler....48

III. BÖLÜM

YÖNTEM……..……52
3.1. Araştırmanın Modeli....52
3.2. Araştırmanın Örneklemi……..52
3.3. Verilerin Kaynağı ve Veri Toplama Araçları……..57
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu....58
3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri....58
3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi....58
3.3.4. Problem Çözme Envanteri....59
3.3.5. Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi....59
3.4. Araştırma Süreci....59
3.4.1. Grup Araştırması Tekniği....61
3.4.2. Geleneksel Yöntem....63
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu....63

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM 65

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 75
5.1. Tartışma 75
5.2. Sonuç ve Öneriler 78
5.2.1. Sonuçlar 78
5.2.2. Öneriler 78
KAYNAKÇA 80
EKLER
EK-I: ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU 91
EK-II: SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLGİ ENVANTERİ 93
EK-III: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ 96
EK-IV: SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARI TESTİ 100
EK–V: SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ 106
EK-VI: GÜNLÜK DERS PLANI-I 115
EK-VII: GÜNLÜK DERS PLANI-II 119
İZİN YAZILARI 124
ÖZGEÇMİŞ 128

KISALTMALAR

Akt **:** Aktaran

a.g.e. **:** Adı geçen eser

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

Vb **:** Ve benzeri

f **:** Frekans

n **:** Öğrenci sayısı

Sd **:** Serbestlik derecesi

$\bar{x}$ **:** Aritmetik Ortalama

Ss **:** Standart sapma

$Sh_{\bar{x}}$ **:** Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası

t **:** t değeri

p **:** Anlamlılık

r **:** Korelasyon

$\mathbf{x^2}$ **:** Chi – square (Ki-kare)

ÖZET

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma aksiyon araştırması ve durum çalışmasına uygun düzenlenmiş olup deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuyla işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle, kontrol grubuyla ise geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Bu araştırma 2004–2005 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Malatya ili Darende ilçesinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu"nun 6. sınıflarında öğrenim gören 62 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verilerine ilişkin bilgiler, Öğrenci Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri, Problem Çözme Envanteri, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi ile elde edilmiştir. Araştırmada Pearson Çarpım Moment Korelâsyon analizi, Non Prametrik Kruskal Wallis- H Testi, Bağımsız Grup t Testi ve İlişkili Grup t Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri bilgisayar ortamında çıkarılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS bilgisayar programında değerlendirilmiştir.

Toplanan verilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları arasında işbirliğine dayalı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı fark bulunmuştur.
2. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile Sosyal Bilgiler dersine olan ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
3. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile öğrencilerin problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
4. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
5. Sosyal Bilgiler problem çözme başarı puanları ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

In this study, the effect of collaborative teaching method in the Social Knowledge course on the success of 6 th grade students problem solving skills was investigated. The study was designed as action research and case study and involved one experimental and one control group. In the experimental and control groups, the lessons were taught by collaborative teaching method and classical teaching method, respectively.

This study was conducted during the 2004-2005 academic year on 62 students in the 6 th grade of Cumhuriyet Elementary School located in Darende distcict of Malatya city of Turkey.

The data was gathered by student Knowledge Form, Social Knowledge course Interest Inventory, Problem Solving Inventory , Social Knowledge Course Success Test and Social Knowledge Course Problem Solving Success Test. In the analysis Person Product Moment Corelation , Non- Parametric Kruskal Wallis-H Test, Independet Samples T- test and Paired Samples T-test were used. The frequency distribution and percentage of the sututdents involved in the study as well as the data analysis were computed by using the SPSS software.

The statistical analysis results of the data are summarized as follows:

1. There was statistically significant difference between the problem solving success scores of the experimental and control groups taught by collaborative teaching method versus classical teaching method.

2. Statistically significant relationship was found between problem solving success scores and interestin the Social Knowledge course.

3. Statistically significant difference was found between problem solving success scores and problem solving attitude in the Social Knowledge course.

4. There was no statistically significant difference between problem solving success scores and gender.

5. There was no statistically significant difference between problem solving success scores and age.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı

Sosyal Bilgiler teriminin kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bunun en önemli nedeni, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmasıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 5).

Sosyal Bilgiler ile ilgili diğer bir husus ise sosyal bilgiler programının içeriğinin ülke ve toplumlara göre farklılık göstermesidir. Çünkü her toplumun ve milletin hedef ve ihtiyaçları farklı olabilir. Hatta aynı ülke içinde yaşayan insanların ihtiyaçları iklim ve yerel özelliklere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu sebepten dolayı her toplum Sosyal Bilgiler programını kendi eğitim felsefesine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir (Yılmaz, 2002: 3).

Türkiye'deki sosyal bilgiler, bir vatandaşlık eğitimi programı olup; Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisini kaynaştırarak oluşturan ve ömür boyu vatandaşlık becerilerinin uygulanmasını öngören bir eğitim alanıdır (Barth ve Demirtaş, 1997: 1,6). Yine sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan A.B.D. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinin görüşleri şu şekilde nakledilmektedir:

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, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve 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 (Akuoğlu, 2002: 16). Bununla birlikte Sosyal Bilgileri işlevsel açıdan ele alan başka bir tanım ise şudur:

"Sosyal Bilgiler, bütün çeşitlilikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve yakın gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir" (Çakıroğlu, 1987: 449).

Sönmez (1997: 3)'e göre ; "Sosyal Bilgiler toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler" dir. Öztürk ve Dilek (2002: 16)'e göre; sosyal bilgiler, "sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şeklidir". Bu tanım daha çok sosyal bilim yaklaşımını temel almaktadır. Barth ve Demirtaş (1997: 1,6)'a göre; "Sosyal Bilgiler, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleri ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim olarak tanımlanmaktadır." Delen (1998: 6)'e göre; "sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin kapsamına uygun olarak çocukların toplumda yaşayabilmelerini kolaylaştıracak yakın çevreyi, dün, bugün ve gelecek açısından tanıtmayı amaçlamaktadır."

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularından yola çıkarak bu bulguları bütünleştirip öğrencilerin seviyelerine göre basitleştiren, öğrencileri sosyal yaşama hazırlayan ve öğrencileri çözüm üretebilecek düzeye getirmeyi amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 6). Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin başlıca eğilimler şunlardır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 6) :

Yurttaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin en eski yaklaşım olup bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik amacı, öğrencilere kültürel mirası aktarmaktır. Bunu yaparken öğrencilere geçmişe ait bilgiler ve olgular temel toplumsal kurumlar, inanç ve

değerler öğretilmektedir.

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler

Baştaki iyi yurttaş yetiştirme amacı geçerliliğini korumakla birlikte öncelikli hedef, sosyal bilimlerdeki disiplinlere ait bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu yaklaşım "konu alanı merkezi" ile birlikte anılmaktadır.

Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler öğretiminin hedefi öğrencilerin bireysel ve sosyal sorunları tanımlamalarını sağlamak ve bu sorunları analiz ederek öğrencileri karar verebilecek düzeye getirmektir.

Türkiye'de öğretilen sosyal bilgiler dersi içeriği incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretiminde, daha çok vatandaşlık aktarımı anlayışı ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte diğer iki yaklaşıma da program içinde yer verilmektedir.

1.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi

Sönmez (1999: 21)'e göre; "Sosyal Bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız, insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır." Akyüz (1993: 127–143)'e göre; Eski Çağ toplumlarında Sosyal Bilgiler ile ilgili yazılı bir esere rastlanmamıştır. Sadece toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların Sosyal Bilgiler ile ilgili olduğu görülmektedir. Sönmez (1994: II) 'e göre; Orta Çağda ise Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler skolâstik felsefenin ve kilisenin baskısı altında kalmış, tarih, coğrafya ve hukuk gibi dersler okutulmuş daha sonra gerçekleşen Rönesans ve Reform hareketleriyle kilisenin baskısı azaltılmaya çalışılmış, akla ve bilime uygun olarak okullarda ders olarak okutulmuştur. Sönmez (1994: 12) 'e göre; Sosyal Bilgilerin bir konu alanı olarak eğitim programına girmesi ilerlemecilik akımının "demokratik toplum" için vatandaş yetiştirme görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. Erden (1996: 27) 'e göre; 1930 ve 1940'lı yıllarda "yeniden kurmacılık" ve "çocuk merkezli eğitimi" benimseyen eğitimciler de sosyal bilgiler programının gerçekleşmesi için büyük çaba göstermişlerdir. Ancak bu tarihlerde sosyal

bilgiler programları çoğunlukla tarih ve coğrafya konularından meydana gelmiştir. Çetin (2002: 1)'e göre; bizim eğitim tarihimizde ise, İslamiyet'ten önce toplumsal yaşamla ilgili kurallar gelenek ve göreneğin, inanç ve sistemin içinde verilmiştir. İslamiyet'ten sonra ise İslam dininin esaslarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış, bunun yanı sıra gelenek ve göreneğin de kuralları öğrenciye kazandırılmıştır. Bu durum, tüm eğitim sisteminde Fen Bilgisiyle ilgili derslerdeki değişmelerin dışında aşağı yukarı aynen Cumhuriyet dönemine dek sürmüştür. Erden (tarihsiz)'e göre; Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yıllarında yetişeklerde düzenlemeye gidilmiştir. Sönmez. (1999: 22)'e göre; A.B.D.'deki sosyal bilgiler alanındaki gelişmeler Türkiye'de oluşturulan Sosyal Bilgiler ders programını da etkilemiştir. İlkokul programında yer alan Tarih Coğrafya, Yurt Bilgisi dersleri 1968 programında Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir.

1.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları

Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçları şu dört ana başlık altında toplanmıştır:

- Öğrencilere vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kazandırmak,
- Öğrencilere toplum içinde insanların birbiriyle olan ilişkilerini öğretmek,
- Öğrencilere çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıtmak,
- Öğrencilerin ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmektir (MEB, 2002: 11-12).

Erden'e (2000: 17)'e göre; yukarıda geçen amaçlar, sosyal bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı hedeflediğini ve sosyal bilgiler alanında yer alan disiplinler ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel bir dille ifade edilen amaçlar, disiplin içi ve disiplin dışı olarak eşit orandadır; belirtke tabloları yerine ders konuları ayrıntılı olarak yer almakta, sosyal bilimler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Amaçlarda hem bilişsel öğelere hem de duyuşsal özelliklere yer verilmiştir. Ancak bilişsel alanda ilgili amaçların büyük bir kısmı kavrama ve uygulama basamağında ifade edilmesine rağmen uygulamada bu amaçların büyük bir kısmına ulaşılamadığı söylenebilir. Bu durum amaçların bir kısmının uzak,

bir kısmının genel, bir kısmının ise özel hedef biçiminde ifade edilmesinden, bazı hedeflerin davranışa dönüştürülmesi için sürenin ve öğrencilerin yaşının uygun olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Uygulamada amaçlara yer verilememesinin diğer bir nedeni de bazı noktalarda amaçlar ile kapsamın örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır. İçer (1997: 81)'e göre; günümüzde eğitimin işlevi sadece var olan bilgiyi yeni kuşaklara aktarmak değil onları gelecekteki yaşama hazırlamaktır. Bu nedenle eğitime yön veren genel amaçların, bireylerin gelecekteki yaşamına dönük olması gerekmektedir.

1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi

Binbaşıoğlu (1988: 40)'na göre; Sosyal Bilgiler, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir.Yarının politikasına yön verecek olan fikirler, daha çok sosyal bilgiler dersinde kazandırılır.

20. yüzyıl dünyanın her tarafında eşsiz değişikliklere tanık olurdu. Dünyadaki insan sayısı daha hızla artar ve yükselen yaşam standartlarına yetişmek için şartlar sürekli zorlanırdı. Daha hızlı ulaşım ve iletişim insanların yakın ilişki içinde olmasını gerektirirdi. Bunlar ve pek çok değişiklik günümüz toplumunu şekillendirdi. Sosyal bilimciler, bir toplum hızla değiştiğinde ve değişiklikler karmaşa ortaya çıkardıkça bir sosyal düzensizliğin ortaya çıktığını gördüler. Sadece bilim adamları değil çoğu vatandaşın da zihinleri, yıkılan yuvalar, gençliğe özgü suçlar, sıcak ve soğuk savaşlar, enflasyon kültür grupları arasındaki uyuşmazlık, istikrarsızlık, hükümetler ve yaygın akıl hastalıkları gibi problemlerle alt üst olurdu. Böylece çocuklar bir çok problem ve henüz önceden görülmemiş diğerlerini içeren bir dünya ile karşı karşıya kaldılar. [Bu bakımdan] kompleks bir dünyada yaşamak için çocukların eğitiminde başlıca rolü üstlenen sosyal bilgiler büyük bir sorumluluğa sahip oldu (Tuncel, 2002: 43).

İlköğretim okulları programında yer alan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi, bireyin yaşamında karşısına çıkacak olan çeşitli sorulara en uygun cevabı verebilmesi için bireyi hayata hazırlamayı, ona hayatın içinden olaylarla bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatır, öğretir

(Savaş ve Ünüvar, 2001: 21).

Çağlayan (2003: 158)'a göre; altıncı sınıflarda bu ders bir geçiş dönemidir. Öğrenciler artık hem soyut düşünmeye hem de gerçeğe ilişkin alternatifler üretmeye başlarlar. Yetişkin bir insan gibi sorumluluk alırlar. Ancak çocuk ruhlarını henüz kaybetmemişlerdir. Bu tür öğrencilerde karar verme mekanizmasını devreye sokmak gerekir. Bu sınıflarda okuyan öğrenciler sosyal yönden güçlü kişiliklere sahiptirler. Arkadaş gruplarıyla beraber olmak hoşlarına gider. Bu yaştaki çocuklara sık sık kendini ifade etme şansı tanınmalıdır.

1.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Son yıllarda ülkemizde eğitim sistemi ciddi anlamda tartışılmakta, ezbere dayalı, üretime dönük olmayan, yeniliklere kapalı, aşırı merkezci olduğu yolunda eleştirilere uğramaktadır. Diğer yandan sistemin geçerliliği olmayan bilgileri öğrencilere tekrar ettirdiği, öğretmen ve kitap merkezli, geleneksel anlatım yönteminin kullanıldığı, öğrencinin edilgin olarak sınıflarda oturtularak etkisizleştirildiği ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2001: 164).

Eğitimin özü, beyinlere bilgi yığmak değil, bireyin kendi benzersizliğini anlamasına yardımcı olup, bunu nasıl geliştireceğini öğretmek ve sonra başkalarıyla nasıl paylaşacağını göstermektir. Eğitimin odak noktasını oluşturan öğrenci daha ilkokuldan başlayarak, anlamaya, sorgulamaya yönelik bir eğitim almalıdır... Öğrenci bilgi yığılan bir obje olmaktan çıkarılıp, anlama ve bilgi üretme sürecine girme niteliği kazanınca, yalnız eğitimde uygulanan yöntem değil, yöntemle birlikte doğal olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin konumu, derslik, öğrenci sayısı, eğitim programı gibi daha pek çok şeyin de değişmesi gerekmektedir (Memişoğlu, 1995: 115).

Işık (2001) tarafından yapılan "İlköğretimde 4. ve 5. Sınıfta Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmada öğretmenden kaynaklanan güçlüklere yer verilmiş ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili seminere

alınması ve bu alanda daha çok araştırmanın yapılması önerilmiştir.

Yazıcı (2001) tarafından yapılan "İlköğretim Okulları I. ve II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersini Okutan Öğretmenlerin Bu Dersin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Metot Teknik ve Etkinliklerini Kullanma Durumunun Tespit Edilmesi" başlıklı araştırmanın sonunda; Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin yeterli şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle ortaçağ eğitim anlayışının bir uzantısı olan bu anlayışla yapılacak eğitimde başarının son derece düşük olmasının kaçınılmaz olduğunu, sadece öğretmenin ders anlattığı ve aktif göründüğü sınıflarda öğrencilerin fazla yorulduğunu ve bu durumun onların dikkatlerinin dağılmasına ve derse olan ilgilerinin azalmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Bayraktar, 1994: 25).

Öğretmen aynı zamanda eğitim sisteminin düzenlenmesinden de sorumludur. Böylece öğretmenin rolünü sınıftan başlayıp sisteminin tümünü kapsadığını söylemek pek yanlış değildir. Zira öğretmen bir düşünce adamıdır. Topluma yaşantısıyla örnek olması gerektiği gibi düşünceleriyle sistemde hem yol gösterici hem karar verici hem planlayıcı hem de uygulayıcıdır (Ataünal, 2003: 61).

Ergin (1998: 232–233)'e göre; Khalil Gibram, yaratıcı bir çevre için öğretmenin rolünü şöyle açıklamaktadır: "Tapınağın gölgesinde, takipçileri arasında yürüyen bilge kişi aklını değil, inancını ve sevgisini verir. Gerçekten bilge ise akıl bahçesine girmelerine izin vermek yerine, kendi akıllarına açılan kapıları gösterir."

Sosyal Bilgiler amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenin çok önemli rolü vardır. Bilim ve teknolojinin etkisiyle sürekli değişen toplum ve eğitim anlayışı öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol, geleneksel olarak üstlenilen aktarımcı yönden öğrenmeye kılavuzluk eden, öğrenci merkezli bir yöne doğru kaymaktadır. Araştırmalar eğitim sürecinde öğretmenin kendisine öğrencilerine, konusuna ve arkadaşlarına karşı oluşturduğu olumlu tutumların hem öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Öztürk ve Dilek, 2002: 47).

1.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Öğrenciler eğitim kurumlarının varlık amaçlarıdır. Eğitim kurumları da öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine açık olan bir eğitimi benimsemelidirler. Eğer eğitim kurumları bu ihtiyaç ve istekleri anlayamaz, cevap veremez ve çözüm üretemez ise hayatta kalmaları biraz zorlaşacaktır. Öğrencilerin hayat boyu öğreniciler olarak beceri ve alışkanlıkları mutlaka geliştirilmeli, onların akademik ve kişiler arası iletişim problemleri mutlaka çözülmelidir. Artık toplum öğrencileri, etkili ve katılımcı olarak demokratik dünya toplumlarında görmek istemektedir (Cafoğlu, 1996).

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri demokratik dünya toplumu vatandaşı olarak hazırlama aşamasında büyük bir role sahiptir. Bu rolü gerçekleştirmek için öğrencilerin de sorumlulukları vardır. Öğrenciler araştırabilen, sorgulayabilen, problem çözebilen, işbirliği yapabilen insanlar olmak için çaba göstermeli, Sosyal Bilgiler derslerini sevmeli ve bu derste daha aktif olmalıdırlar.

Bütün bunları geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile başarabilmeleri mümkün görünmemektedir. O halde eğitim ve öğretimin kalitesinin buna bağlı olarak öğrencinin kalitesinin arttırılması ve istenilen hedeflere ulaşabilmesi için öğretim ortamında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç vardır.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Bazı Yöntem ve Teknikler

Eğitim ve öğretimde hedeflenen amaçlara ulaşmada kullanılacak yöntemler çok önemlidir. Yöntem bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2002: 144–145).

Sünbül (1995: 3)'e göre; etkili öğretimde yöntem ve teknikler, ders kitaplarında bulunan bilgilerin sınıfa getirilmesinde; konu alanının zenginleştirilip derinleştirilmesinde, yeniliklere yönelik araştırma ve düşünme biçiminin benimsenmesinde, yaratıcı düşünmenin özendirilmesinde, öğrencinin derse aktif

katılımının sağlanmasında ve onların başarılı kılınmasında kullanılmaktadır.

Demirel (2002: 144–145)'e göre; yöntem ve teknikler diğer öğelerle birlikte bir bütün oluşturduğu zaman anlam taşımaktadır. Bir kimse ulaşmak istediklerini bilmiyorsa, onu gerçekleştirecek yöntemi de seçemeyecektir. Bu nedenle etkili bir yöntem seçiminde eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve konu alanının katkıları dikkate alınmalıdır.

Öğrenme - öğretme süreçlerinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılabilecek bazı genel öğretme yöntemleri şunlardır:

1 Tam Öğrenme Yöntemi
2 Probleme Dayalı Öğretim Yöntemi
3 Çoklu Zekâ Kuramı
4 İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi
5 Etkin Öğretim Yöntemi
6 Yapılandırmacı Öğretim'dir.

Demirel (1999: 82)'e göre yaygın olarak kullanılan bazı teknikler ise şunlardır:

1. Grupla Öğretim Teknikleri
    1 Beyin fırtınası
    2 Gösteri
    3 Soru-cevap
    4 Drama ve rol yapma
    5 Benzetim
    6 İkili ve grup çalışmaları
    7 Mikro-öğretim
    8 Eğitsel oyunlar

2. Bireysel Öğretim Teknikleri
    1 Bireyselleştirilmiş öğretim
    2 Programlı öğretim

3 Bilgisayar destekli öğretim.

1.3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi

Eğitimde üç tür etkileşim biçiminden söz edilebilir. Bunlar öğretmen-öğrenci, öğrenci-materyal ve öğrenci - öğrenci etkileşimleridir. Her tasarım ürünü bunlardan birini ağırlıklı olarak temel almaktadır. Geleneksel öğretim çalışmalarında eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşime ağırlık verilmiş bu etkileşimi yönlendirmek üzere eğitimciye yardımcı olmak amaçlanmış özellikle bilgisayarın eğitimde yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte, öğrenci materyal etkileşimi ön plana çıkmış ve bireysel öğrenmeyi özendiren çeşitli materyaller üretilmiştir. Günümüzde dikkat çekici boyutlara ulaşan etkileşimli öğrenmenin gereği olarak da, kubaşık etkinlikler önem kazanmıştır (Şimşek, 2000: 58).

Baykara (2000: 201)' ya göre; işbirliğine dayalı öğretim dünyada üzerinde sayısız araştırma yapılan, ülkemizde ise son zamanlarda önem kazanan öğretim yöntemlerinden biridir. Yıldız (1999: 59)'a göre; işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımasının kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemidir

İşbirliğine dayalı öğretim metodu (cooperative learning) "ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar halinde (2–4) kişilik işbirliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu" olarak da tanımlanmaktadır. Bu özelliği ile işbirlikli öğretim bazı sınıflarda uygulanan "küme çalışması"na benzer ancak her grup çalışması işbirlikli öğretim değildir (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 33). Bu yöntemde grup üyelerinin grubun bir bütün olduğunun ve grubun başarısı için her bireyin sorumluluk taşıması gerekliliğinin bilincinde olması sağlanmalıdır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer verilerek daha etkin öğrenme

gerçekleştirilebilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanarak kaygıları en aza indirgenmelidir (Yaşar, 1993). Nas (2000: 156)'a göre; bir çalışmanın işbirliğine dayalı öğretim sayılabilmesi için aşağıdaki koşulları taşıması gerekmektedir:

1. Grup Ödülü
Grup üyeleri ancak grup başarılı olursa başarılı olabilirler.

2. Olumlu Bağımlılık

a) Amaç Bağımlılığı: Bu bağımlılık grup bireylerinin ortak amaç ve grup ödülü için çabalarını birleştirici bir durum yaratır.

b) Araç ve İş Bağımlılığı: Bir üye bilgi kaynaklarının yalnızca bir bölümüne sahiptir. Dolayısıyla bir üyenin işinin bitmesi başka bir üyenin işinin bitmesine bağlıdır.

3. Bireysel Değerlendirilebilirlik
Öğretmen, grup ürününün yanı sıra her öğrencinin tek tek başarı düzeyini değerlendirir.

Açıkgöz (2003: 343-344)'e göre, bunlara ek olarak " Yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatından" da söz edilebilir. Bu koşullar işbirlikli öğretimi diğer öğretim guruplarından ayırarak işbirlikli öğretimin etkililiğini artırmaktadır.

1.3.1. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Yararları

İşbirlikli öğretim yöntemini kullanmanın hem öğretmen hem de öğrenci açısından pek çok yararı vardır. Bunlar:

1. İşbirlikli öğretimin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde başka

yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olduğu birçok konu alanında ve çok çeşitli öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarla kanıtlanmıştır.

2. İşbirlikli öğretim, akademik başarıyı özellikle karmaşık üst düzey öğrenmelerde-artırmakla kalmamakta; öğrencinin kendisine olan güveni, konu alanına ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de artırmaktadır. Dolayısıyla eğitimde ihmal edilmiş olan ve başka yöntemlerle gerçekleştirilmesi çok güç olan ya da olanaksız olan duyuşsal özelliklerin öğretilmesi sorununa çözüm getirmektedir.

3. Öğrenciler, işbirlikli öğretim gruplarında geçirdikleri yaşantılar sayesinde grup içinde çalışma vb. beceriler kazanarak gelecekteki iş ve aile yaşamına hazırlanmaktadır. Bu da eğitimin " öğrencileri yaşama hazırlama" işlevine katkı getirmektedir.

4. İşbirlikli öğretim öğrencilerin derse katılımını artırarak; dolayısıyla sınıftaki disiplin sorunlarını azaltarak, ödev, alıştırma vb. düzeltmelerin öğrenciler tarafından yapılmasını olanaklı kılarak; sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş etmeyi kolaylaştırarak, öğretmenin yükünü hafifletmektedir.

5. Öğretmen, öğrencilerin takıldıkları noktalara yardımcı olmakta yani yardıma gereksinim duyan öğrencilerle ilgilenebilmekte, dolayısıyla öğrenme güçlüklerini ve eksikliklerini anında giderme fırsatı bulabilmektedir.

6. Grup çalışması sırasında her bir üyenin öğrenmesi sağlanmaya çalışıldığından bir anlamda öğretim bireyselleştirilmiş olmaktadır.

7. İşbirlikli öğretim kullanışlı bir yöntemdir. Tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim vb. stratejilerde olduğu gibi ek zaman, ek görevli, ders saatlerinin değiştirilmesi vb. düzenlemeler gerektirmez. İstenirse geleneksel sınıflarda bile eldeki ders kitapları, alıştırma kitapları vb. kullanılarak uygulanabilir.

8. İşbirlikli öğretimin maliyeti düşüktür. Bazı işbirlikli öğretim teknikleri çalışma yaprağı vb. malzemeler gerektirse bile bunlar geleneksel öğretimde de kullanılan ya da kullanılması gereken malzemelerdir.

Ünal ve Ada (2000: 19)' ya göre; grup içerisinde işbirlikli öğretimin birçok yararları vardır: İşbirlikli öğretimin yüksek başarı getirebileceği ve küçük gruplara katılmak için sosyal becerilerin gelişmesine yardım edebileceğini tutarlı bir şekilde göstermiştir. Bu tür becerileri deneme, yeni fikirler önerme, sorular sorma ve çatışmaları çözümlemek için uzlaştırmayı içerir. Grup içinde çalışmak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini sağlar ve böylece öğrenciler kendilerini daha başarılı hissederler.

Erenoğlu (2001: 23)'na göre; sosyal bilgiler dersi işbirliğine dayalı öğretim yöntemini kullanmaya oldukça elverişlidir. Sosyal Bilgiler dersi sadece bilgi vermekle sınırlı kalmayıp, öğrencilere bu yöntem yoluyla vatandaşlıkla ilgili, demokratik değerlerle ilgili duyuşsal davranışlar da kazandırır. Diğer yandan Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler arasındaki ilişkileri düzenler, öğrencilerin kendilerine güvenini artırır. İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde, öğrencilerin merkeze alındığı, öğretmenin rehber durumda olduğu bir anlayış mevcuttur. Öğrenciler gerek kendi grup arkadaşlarıyla gerekse sınıfta diğer arkadaşlarıyla etkileşime girerek hem gerçek yaşamla ilgili sosyal davranışları kazanabilirler, hem de bilişsel yönden gelişebilirler.

İşbirliğine dayalı öğretim modeli yapısı gereği, öğrencilere birbirlerinin fikirlerine karşı saygılı, hoşgörülü olmayı ve tartışmayı öğretir. Özellikle Türkiye'nin eksikliğini çektiği hoşgörü anlayışını oluşturmayı hedefler (1).

1.3.2. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Yetersizlikleri

Buraya kadar yapılan açıklamalardan ve sunulan araştırma bulgularından hareketle işbirlikli öğretimin oldukça etkili, kullanışlı ve çağdaş bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Ancak, bütün bu avantajlarına bakıp işbirlikli öğretimin her yerde, her türlü soruna çözüm getirebileceği düşünülmemelidir. İşbirlikli öğretim ne kadar

etkili olursa olsun sorunlara ancak bir öğretim yönteminin getirebileceği kadar çözüm getirebilir. Öğretim ortamında yer alan, öğretim yöntemi dışındaki etkenlerin de rolü unutulmamalıdır. Ayrıca işbirlikli öğretimin uygun olmadığı konular, gruplar zamanlar ve amaçlar da olabilir (Açıkgöz, 1996: 300).

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan tüm yöntem ve teknikler öğrenmenin oluşması için birer aracı olup, her duruma uyabilecek tek tip yöntem yoktur. Amaçlar, konu alanı öğretmen ve öğrenciler değiştikçe yöntemin biçimi ve kapsamı da değişir (Deveci, 2003: 14).

Çağman (tarihsiz)'a göre; "Bu tekniğin ne zaman, hangi konuda, nerede, hangi sıklıkta, gibi uygunluk kararını vermek tamamen öğretmenin becerisine bağlanmaktadır."

1.3.3. Geleneksel Öğretim Yöntemi

Geleneksel Öğretim Yaklaşımı daha çok ezbere dayalı, bol tekrar tekniğinin geçerli olduğu ve öğrencinin pasif öğrenci olduğu bir yapı oluşturur. Öğrenme tamamen öğretmenin denetiminde gerçekleşir. Öğrencinin öğrenilmesi gerekenler hakkında herhangi bir söz hakkı veya önerisi yoktur (Turgut, 2001: 36).

Geleneksel Öğretim Yaklaşımı'nda ağırlıklı olarak kullanılan, öğretmenin bilgilerini, pasif dinleyici konumundaki öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği düz anlatım yöntemi, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Turgut, 2001).

Önder (1986: 106–107)'e göre; sözü edilen geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerini şu maddelerle özetlenebilir:

- Geleneksel öğretimde öğretmen aktif, öğrenci pasiftir.
- Geleneksel öğretim, ilkel bir öğretme-öğrenme teknolojisine ve araçlarına sahiptir.
- Geleneksel öğretim, sınıf, yani grup öğretimini esas alır.

- Geleneksel öğretimdeki, eğitim programları, tek tek her öğrencinin kapasitesini değil de, uygulanacağı öğrenci grubunun ortalama kapasitesini esas alarak hazırlanmıştır.
- Geleneksel öğretimde kullanılan öğretme-öğrenme yöntemleri, öğrenciyi öğrenmeye doğru güdüleme bakımından yetersizdir.
- Geleneksel öğretimdeki öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerin bilgi kaynağı ile doğrudan etkileşmeleri söz konusu değildir.
- Geleneksel öğretimde, öğrencinin öğrenme düzeyini ölçme ve değerlendirme, anında yapılamadığından ve daha başka nedenlerden dolayı, geleneksel öğretim işlevsel değildir.

Daha da çoğaltılabilecek bu ve benzeri anlamdaki eleştirilerin karşı seçeneği olarak, psikolog ve eğitim teknologları, bir yandan söz konusu geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin iyileştirilmesi yönünden önlemler önerirken; diğer yandan da kökten değiştirici yeni yöntemler önermişlerdir (Önder, 1986: 107).

1.3.4. İşbirlikli Öğretim ile Geleneksel Öğretim Grupları Arasındaki Farklar

Aşağıda işbirliğine dayalı öğretim ile geleneksel öğretim grupları arasındaki farklar belirtilmiştir.

İşbirlikli Öğretim Grupları	**Geleneksel Öğretim Grupları**
Grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Gruptaki bir çocuk bireysel olarak hedeflerine ancak diğer çocuklar da başarılı olursa ulaşabilir. Bu bağımlılığın içinde amaç, ödül, kaynak, rol, sembol tanıtım, fantezi birliği, görev ve tepki bağımlılığı vardır.	Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez.
Heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar, yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından karmadır. Böyle bir gruplama, engelli ve zayıf çocukların sınıfta bir yeri olmasını sağlar.	Heterojen grupları oluşturulmasına dikkat edilmez. Homojen bir grup yapısı gözlenir.
Liderlik grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır.	Grubu yönlendiren bir lider vardır.
Üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar. Grup sorumluluğu vardır.	Üyeler nadiren diğerlerinin öğrenmesi için sorumluluk duyarlar. Bireysel sorumluluk var.
Her üyenin en iyi derecede öğrenebilmesi için üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin	Çoğunlukla tek başına çalışma vardır. Grup üyeleri bireysel ürünler yaparlar ve yapılan işe önem

yapılandırılması amaçlanır. Gruptan çıkmış tek bir ürüne vurgu yapılır. İş ve devamlılık önemsenir. İlerlemeye yönelik dayanışma vardır.	verirler.
Sosyal beceriler doğrudan öğretilir (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, karar verme, grup içindeki çatışmaların çözümü, paylaşma gibi).	Sosyal becerilere daha az önem verilir. Bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri genellikle yanlış biçimlendirilir, yarışma vardır.
Öğretmenin gözlemci ve katılımcı bir rolü vardır. Grup sürecinde ortaya çıkan sorunları çözer, yönlendirme yaparak dönüt verir.	Öğretmen gruplara nadiren karışır, gözlemlerde bulunur, gruba önem vermez, bireysel çalışmalar değerlendirilir.
Öğretmen, grupların daha etkili çalışabilmesi için uygulama sürecindeki gerekli işlemleri yapılandırır.	Uygulama sürecindeki gerekli işlemlerin yapılandırılmasına dikkat edilemez.
Grup üyelerine bireysel sorumluluk verilir. Bu sorumluluk, her üyenin değerlendirileceği ve çalışacağı materyalle ilgilidir. Üyeler birbirlerine ilerlemeleri ile ilgili dönüt verirler. Grup üyeleri kime yardım edilmesi ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Grup, amaca ulaşmak için belirlediği yolda grup etkinliğini en iyi kullanacak şekilde ilerler.	Grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk yoktur. Birbirlerinin çalışmalarından arasıra yararlanma gözlenir.

Kaynak: Miller, 1989; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990, 1994; Gömleksiz, 1993 (Akt.: Yıldız, 1999: 157).

1.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri

Açıkgöz (1992: 16)'e göre; işbirlikli öğretimin tek bir yöntem olduğunu ve tek bir uygulama biçimi bulunduğunu düşünmek çok sık rastlanan bir yanılgıdır. Oysa birbirinden farklı birçok işbirlikli öğretim tekniği vardır. Bunlar:

1. Birlikte Öğrenme
2. Akademik Çelişki
3. Öğrenci Takımları
    - 3.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
    - 3.2. Takım-Oyun- Turnuva
    - 3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme
4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
5. İşbirliği-İşbirliği
6. Birleştirme I (Jigsaw 1)
7. Buluş
8. Birleştirme II (Jigsaw 2)

9. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
10. Yeniden Uyarlanmış Birleştirme
11. Grup Araştırması" teknikleridir.

1.3.5.1. Birlikte Öğrenme

Açıkgöz (2004: 177–181)'e göre; Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiş olan bu tekniğin ilk şeklinde grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülü vardır. Daha sonra bu teknik geliştirilmiş ve son şekli verilmiştir. Son halini almış "Birlikte Öğrenme Tekniği"nin uygulama basamaklarında şunlar vardır:

- Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,
- Grup büyüklüğüne karar verme,
- Öğrencilerin gruplara ayrılması,
- Sınıf düzenlenmesi,
- Öğretim malzemelerinin bağımlılık oluşturacak biçimde planlanması,
- Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme,
- Akademik işin açıklanması,
- Olumlu amaç bağımlılığının oluşturulması,
- Bireysel değerlendirme,
- Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması,
- Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması,
- İstendik davranışların belirlenmesi,
- Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,
- Grup çalışmasına yardımcı olma,
- İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme,
- Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme,
- Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi,
- Akademik çelişkiler oluşturmadır.

1.3.5.2.Akademik çelişki

Johnson ve Johnson'a göre akademik çelişki stratejisi en "güçlü, dinamik, heyecan verici katılım sağlayıcı" ancak en az kullanılan öğrenme stratejilerinden biridir. Akademik çelişki; kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir. Uygulanması sırasında şu işlemlere yer verilmelidir:

1- Grupların oluşturulması,
2- Çelişkinin sunulması,
3- Önerilerin hazırlanması,
4- Görüşlerin sunulması,
5- Savunma,
6- Karşıt görüşü anlama,
7- Bir karara varma'dır (Açıkgöz, 2004: 181-182-183).

1.3.5.3. Öğrenci Takımları

Öğrenci takımları teknikleri, The Johns Hopkıns Üniversitesinde geliştirilmiş ve yoğun olarak araştırılmıştır. Bu gruptaki tekniklerin en önemli özelliği, öğretimsel hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşması koşuluyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerden beklenen, takım halinde bir şey yapmak değil takım halinde öğrenmektir. Bu gruba giren teknikler kendi içinde de ikiye ayrılmaktadırlar. Birinci grupta her konu alanında ve her düzeyde uygulanabilecek öğrenci takımları başarı bölümleri ile takım – oyun - turnuva, ikinci grupta ise, belli konu alanları için eğitim programı biçiminde düzenlenmiş takım destekli bireyselleştirme ve işbirlikli birleştirilmiş okuma ve kompozisyon yer almaktadır (Açıkgöz, 2004: 181-183). Aşağıda, bu teknikler tek tek ele alınmıştır.

1.3.5.3.1.Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri

Sünbül (1995: 22)'e göre; R. E. Slavin tarafından geliştirilen bu teknik de turnuva tekniğine benzemektedir. Burada takımlar çalışmalarını bitirdikten sonra, tüm öğrencilerin başarısını değerlendirmek için tüm öğrencilere bireysel olarak

cevaplandırılacak yaklaşık 15 dakikalık bir test verilir. Bu testin sonuçları "Başarı Grupları" adı verilen bir teknikle puanlanır.

1.3.5.3.2.Takım-Oyun-Turnuva

De Uries ve Slavin tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Turnuva tekniğinde öğrenciler, takımlarının temsilcileri olarak diğer takım üyeleri ile yarışırlar (Açıkgöz, 1992: 35). Turnuva tekniğinde sunum öğretmen tarafından genellikle anlatım yoluyla yapılır. Sunum sırasında görsel, işitsel araçlarda da yararlanarak ortam zenginleştirilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sunumun amaçlanan konu üzerinde odaklaşmasıdır (Akansel, 1999).

1.3.5.3.3.Takım Destekli Bireyselleştirme

Açıkgöz (2004: 198)'e göre; Takım destekleyici bireyselleştirme, hem heterojen sınıfların hem de programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim stratejilerinin maliyet ve uygulamalarını ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir. Takım destekli bireyselleştirmenin öğrenci takımları tekniklerinden farkı, programın kendine özgü malzemelerinin bulunmasıdır.

1.3.5.4. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Açıkgöz (2004: 201–204)'e göre; Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon ilköğretimin üst sınıflarında okumayı, yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon; temel etkinlikler, dolaysız öğretim, birleştirilmiş dil becerileri ve yazma olmak üzeri üç öğeden oluşmaktadır.

Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon'u oluşturan başlıca bileşenler şunlardır:

- Okuma grupları,
- Takımlar,
- Temel etkinlikler,

- Arkadaş kontrolü,
- Sınavlar,
- Okuduğunu anlamada dolaysız öğretim,
- Birleştirilmiş dil becerileri ve yazma,
- Bağımsız okuma ve kitap raporudur.

1.3.5.5. İşbirliği-İşbirliği

Açıkgöz (2004: 206–207)'e göre; İşbirliği-işbirliği Koyan tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. İşbirliği-işbirliği tekniğinin temelinde yatan unsur, eğitimin, öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortam hazırlama anlayışıdır. Bu yöntemin dayandığı sayıltı ise, bir kişinin merakını izlemenin, yeni yaşantılar geçirmenin ve bunu başkalarıyla paylaşmanın zevkli olduğudur.

Bu savdan yola çıkılarak işbirliği-işbirliği öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.

İşbirliği –işbirliği için gerekli öğeler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenci merkezli sınıf tartışması,
- Öğrenci takımlarının seçimi,
- Takımların oluşturulması,
- Takım konusunun seçimi,
- Bireysel konuların seçimi,
- Mini konuların seçimi,
- Mini konuların sunumu,
- Takımların sunum için hazırlanması,
- Takım sunumları,
- Değerlendirmedir.

1.3.5.6. Birleştirme I (Jinsaw 1)

Aransan tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenciler yine heterojen takımlara ayrılır. Akademik materyaller bölüştürülür. Takım üyeleri kendi aralarında hangi üyenin hangi konudan sorumlu oldukları bölümü birlikte çalışırlar. Herkes konusunu iyi öğrendikten sonra takımlarına dönerek kendi öğrendikleri bilgileri diğer arkadaşlarına anlatırlar (Erden, tarihsiz: 133).

1.3.5.7. Buluş

Açıkgöz (2004: 211–212)' e göre; bu teknik DeAvile ve Duncan tarafından ikinci ve beşinci sınıflardaki iki dilli öğrencilere düşünme becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilmiştir.

Buluş tekniğinin en önemli özelliği, grupların heterojen olması ve her çocuğun verilen işi bitirme, grubun üyelerinin de gereksinim duyduğu yardımı almalarını sağlama ve sorumluluk alma bilincini kazandırma konusunda etkili olmasıdır. Etkili olarak uygulanması için, öğretmen ve öğrenciler sınıf yönetimi ve işbirliği becerilerini kazanmış, bu konuda özel olarak yetiştirilmiş olmalıdırlar.

1.3.5.8. Birleştirme II (Jigsaw 2)

Açıkgöz (2004: 212-213)'e göre; Aransan ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan "özgün birleştirme" üzerinde, tekniği daha kullanışlı duruma getirmek amacıyla Slavin tarafından bazı değişiklikler yapılarak Birleştirme II ortaya çıkarılmıştır.

Birleştirme II tekniğinde öğrenciler takım halinde çalışırlar. Öğrencilerin her birine çalışma için bir bölüm, alt bölüm ya da ünite verilir. Okuma bitince farklı takımlardan aynı konuya hazırlanmış olan bireyler bir araya gelirler ve konuyu tartışırlar. Daha sonra asıl takımlarına dönerek konularını birbirlerine öğretirler. Öğrenciler konuyu kapsayan sorulardan bireysel olarak sınava alınırlar. Sınav

puanlarından takım puanı elde edilir. Takım puanları hesaplanırken öğrencilerin bireysel gelişimi dikkate alınır. Yüksek puan alan takımlar sınıfa sunularak ödüllendirilirler.

Birleştirme II, anlatım tekniğinin kullanıldığı ve yazılı malzemenin bulunduğu durumlarda uygulanabilir. Sosyal bilimler, edebiyat, fen bilgisinin bazı bölümleri ile daha çok kavram öğretiminde kullanımı uygundur.

1.3.5.9. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Açıkgöz'ün (1990) geliştirmiş olduğu bu teknik Nas (2000: 157–158) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

1. En az 3, en çok 6 kişilik gruplar oluşturulur.
2. Her öğrenci konuyu sessiz okur, konu üzerinde çalışır.
3. Her öğrenci soru hazırlar, bir ya da daha çok sorular kavrama basamağı ve daha üstünde olmalıdır.
4. Grup içinde bireysel sorular tartışılıp değerlendirilir, bir (gerekirse birden fazla) grup sorusu hazırlanır.
5. Grup sorusu başka bir gruba götürülür.
6. Her grup, sözcüsü aracılığıyla, sorunun niteliği ile ilgili görüşlerini ve sorunun yanıtlarını yazıp sınıfa sunar.
7. Her grup soruyu yanıtladıktan sonra, öğretmen konuyu özetler, gerekirse konu için tartışma açar, varsa anlaşılmayan noktaları açıklar.
8. İzleme testi uygulanır. Bu test bireysel olarak yanıtlanır.
9. Grup puanı elde edilir.

Bu teknikte gruplar birbirleriyle kesinlikle yarışmazlar ve başarı açısından sınırlandırılmazlar. Bütün gruplar aynı anda "çok başarılı", "başarılı" ya da "az başarılı" olabilir.

1.3.10. Grup Araştırması Tekniği

Bu araştırmada işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden "Grup Araştırması Tekniği"ni kullanım amacı; bu tekniğin küçük grup çalışmasına elverişli ve problem çözme becerisini geliştirici bir teknik olmasından ileri gelmektedir.

Açıkgöz (1992: 52)'e göre; John Dewey tarafından temelleri atılmış olan bu teknik Sholomo ve Yael Sharan ile Rachel Hertz–Lazarowitz tarafından geliştirilmiştir. Bireyler arası diyalogu temel alan bu teknik sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine ağırlık vermektedir.

Sünbül (1995: 23)'e göre bu teknikde etkinlikler daha çok öğrenciler tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak, o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar. Bu tekniğin başlıca dört özelliği vardır. İlk olarak seçilen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir. İkinci olarak, çalışma konuları bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Üçüncü olarak, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Bunun için öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerin kazandırıldığı bir ön yetiştirmeden geçirilirler. Dördüncü özelliği ise, öğretmenin, kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rolüdür. Öğretmenler gruplar arasında dolaşarak, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde öğrencilere yardımcı olurlar. Erden (tarihsiz: 135)'e göre; grup araştırması tekniği, öğrencilerin hem bir işi paylaşmasını hem de takımın ortak değerlendirmesini gerektirmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler arasında hem iş hem de ödül açısından bağımlılık olduğu belirtilmektedir. Açıkgöz (1992: 52)'e göre; grup araştırması tekniğinin uygulanması altı basamaklı bir süreçtir. Her aşamada öğrencinin durumuna, zamana ve ortama uygun değişiklikler yapılabilir. Bu basamaklar şunlardır:

1. Araştırılacak konuyu aydınlatma ve araştırma grupları içinde öğrencileri örgütleme: Bu aşamada öğretmen, konuyu tüm sınıfa sunar. Konu öğrenciler tarafından değişik yollarla tartışılarak alt konulara ayrılır. Daha sonra ilgi duyulan konulara göre

6 kişilik gruplar oluşturulur. Grupların yetenek, özgeçmiş ve cinsiyet açısından heterojen olmasına özen gösterilir. Bunun dışında öğretmen kendi görüşünü kabul ettirmeye çalışmaz. Öğrencilerin önerileri reddedilmemeye çalışılır.

2. Gruplar içinde planlama ve araştırma: Bu aşamada grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar konunun hangi yönlerini, hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacaklarına ve nasıl işbölümü yapacaklarına karar verirler. İşbölümü özellikle olumlu bağımlılık ve bireysel değerlendirilebilirlik için gereklidir.

3. Araştırmayı gerçekleştirme: Gruplar planlarını uygulayarak araştırmayı yaparlar. Öğretmen okulda ve okul dışında öğrencilerin kullanabilecekleri kaynakları düzenler. Bu konuda yapılacak en iyi uygulama ile ilgili kaynakların toplandığı bir öğrenme merkezinin oluşturulmasıdır. Her öğrenci kendi payına düşen bölüm ile ilgili bilgiyi toplar, analiz eder ve değerlendirir. Sonra bütün grup üyeleri bir araya gelerek edindikleri bilgileri paylaşarak grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar. Bu noktada grup tartışmaları teşvik edilir. Bu basamak en uzun süren basamak olabilir. Öğrencilere çalışmalarını bitirebilmeleri için zaman tanınır. Öğretmenin görevi, grupların arasına girerek gruplara çalışma becerilerini öğretmektir.

4. Araştırma raporlarının hazırlanması: Bu aşamada üyelerin elde ettikleri bulguların tartışılması sonucunda, araştırma sonucu ile ilgili rapor hazırlanır.

5. Araştırma raporlarının sunulması: Bu aşamada, tüm sınıf yeniden oluşturulur ve grupların tümü bir araya gelir. Her grubun sunumundan sonra, sunuyu yapan grup üyeleri diğer öğrencilerden geri bildirimler alırlar.

6. Değerlendirme: Her grup aynı konunun farklı yönlerini araştırdığı için, grubun bir bütün olarak sınıf çalışmasına katkısı öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir. Değerlendirme ya bireysel, ya da her grubun tamamının değerlendirilmesidir. Eğer değerlendirmede sınav yapılacaksa, grupların kendi raporlarına dayalı olarak hazırladıkları sorulardan yararlanılır. Öğrenciler sınava

çalışırken bu soruları esas alırlar (Çetin, 2002: 14).

1.4. Problem Çözme Yöntemi

Erden ve Akman (1997: 216)'a göre şimdilerde kullanımı yaygınlaşan problem çözmeye dayalı öğrenmenin eski bir geçmişi vardır. E. L. Thorndike (1879-1946) problem çözmeye dayalı öğrenme üzerinde en eski çalışmaları yapan kişidir

J. Dewey'in düşünce olarak kuruculuğunu yaptığı problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımı ilerlemecilik felsefesinin bir ürünüdür. Faydacı (Pragmatik) felsefenin eğitime uygulanmasıyla, Pragmatistler, değişimi gerçeğin esası olarak gördüler. Eğitimin aktif bir şekilde öğrencilerin ilgilerine göre ve öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade ediyorlardı. İlerlemecilik akımı, eğitimde problem çözme yöntemini esas alarak bilginin etkileşim içinde aktif bir aktarımının çocuğun ilgilerine göre şekillenmesi gerektiğini savunuyorlardı. Öğretmen ise yol gösterici ve rehber olmalıydı. Demokratik bir eğitimin yanı sıra öğrencileri yarıştırmak yerine işbirliğine yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. J. Dewey ilerlemecilik felsefesinin temelini oluşturan problem çözme yönteminin, demokrasiye uygun olarak eğitimde kullanılmasıyla öğrencileri geleceğe özgüveni yüksek, geleceğin kendi kendine problemlerini çözen bireyleri haline getireceğini ifade etmektedir (Sönmez, 1998: 10). Kimi yazarlar, sorun çözme yöntemini, 21. yüzyılın öğretim yöntemi olarak görmekte, diğerlerinin yalnızca öğretim teknikleri ve stratejilerinden oluştuğunu belirtmektedirler (2).

Her gün yaşamımızın bütün alanlarında zorluk ve önem bakımından farklılık taşıyan sorunlarla karşılaşırız. Problem çözme ve karar verme işi sabah uyandığımız an başlar ve gece uykuya daldığımız ana kadar sürer. Sorunları çözme kararları alma yeteneğiyle doğmayız (Yalın, 2000).

Problem zor ya da sonucu belirsiz bir sorudur. Çözümü bir araştırma veya tartışma gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksız fakat isteklidir. Problem çözme ise, problem çözme kavramına bağlı olarak "Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir"şeklinde tanımlanmaktadır (3).

Problem çözme en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden biridir. Okul eğitiminin amaçları arasında çok önemli bir yer tutar. Problem çözme alanında psikoloji ve eğitim psikolojisinde çok sayıda araştırma yapılmış ve bu sürecin mahiyetiyle, nasıl öğretileceği konusunda değişik kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bugün insanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Fidan, Tarihsiz: 197). Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (Sonmaz, 2002: 10).

Eğitim ortamında bir problemin çözümünden çok problem çözme sürecinin kendisi önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problem çözme konusunda düzenli bir gelişme sağlanması güçleşir (Sonmaz, 2002: 11). Bütün problemlerin çözümünde kullanılan belirli bir yol ya da yöntem yoktur. Eğer böyle bir yöntem olsaydı sorun kökünden halledilirdi. Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çoğu kez kullanacak bir kural hatırlamaya çalışırlar. Bu iyi bir girişim değildir. Çünkü problem çözmenin kuralları yok ancak sistematiği vardır. Öğretmenin temel görevi öğrenciye problem çözmeyle ilgili bu sistematiği ve stratejileri tanıtmak ve bunları kullanabilmeyi öğretmektir (3).

Fidan (tarihsiz)'na göre; Bingham tarafından geliştirilen problem çözme basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak,
2. Problemi açıklama, ilgili olduğu alanı tanıma ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak,
3. Problemle ilgili bilgiler toplamak ve problemin çözümüne uygun düşecek bilgileri seçmek ve düzenlemek,
4. Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yollarını belirlemek,
5. Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek,
6. Seçilen çözüm yolunu uygulamak,
7. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmektir.

Bilimsel araştırma yöntemini temel alan John Dewey'in genel problem çözme aşamaları ise şu şekildedir:

1. Problemi tanıma,
2. Geçici hipotezleri formüle etme,
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama,
4. Sonuca ulaşma,
5. Sonuçları test etme' dir (Komisyon, 2000: 48).

1.4.1. Problem Çözme Yönteminin Yararları

İlgar (2002: 204)'a göre; problem çözme yönteminin faydaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrenci öğrenmeye aktif olarak katılır,
2. Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur,
3. Öğrencilere ilerde yüz yüze geleceği sorunlara uygulayacağı çözümlerin modellerini sağlar,
4. Hem bilişsel hem duyuşsal alanda öğrenmeyi kapsar,
5. Öğrencilerin sorumluluklarını geliştirir,
6. İlgiyle öğrenme ve güdülenme sağlar,
7. Öğrenciler ders kitabının dışındaki kaynak ve materyallerden de yararlanırlar,
8. Öğrenciler sonuçlara ulaşmak için nasıl bağımsız düşünmeleri gerektiğini öğrenirler.

Sözer (1998:90-91)'e göre; bu yöntem, bilgiyi aktarma yerine, yaratıcı bilgiyi üretmek için çocuklara yaratıcı ve üretici olmayı öneren bir yaklaşım biçimini ortaya koyar. Böylece öğrenciler bu yöntemi kullanarak, bilgileri öğrenmeyi beceri ve tutumlarını geliştirerek bunları kullanmayı ve karşılaştıkları sorunları çözmeyi rahatça başarabilirler.

1.4.2. Problem Çözme Yönteminin Yetersizlikleri

Problem çözme yönteminin yararlılıklarının yanında sınırlılıkları da vardır. Bunlar:

1. Öğrenciler problemin çözümü için gerekli materyal ve kaynakları kolaylıkla sağlayamayabilirler.
2. Fazla zaman gerektirebilir.
3. Problem üzerinde çalışmaktan dolayı öğrenci olumsuz tavır geliştirebilir.
4. Harcanan emek, enerji ve zamana değmeyebilir.
5. Öğrenmenin değerlendirmesi güçtür.
6. Öğretmen sınıf idaresi konusunda iyi yetişmiş olmalıdır.
7. Problem oluşturma bazen yöneticilerle, velilerle ya da diğer ilgililerle anlaşmazlığa neden olabilir.
8. Önemli sosyal problemleri anlayacak olgunluğa erişmemiş öğrencilerle bu yöntemi uygulamak güçleşir (2).

Bununla birlikte, problem çözme yöntemi konu alanlarının öğretimini gerçek yaşam koşulları içinde ele alan doğal bir yol olduğu için öğretim işinde her gün daha da artan yoğunlukta kullanılmaktadır. Öğretmenler hem kendi mesleki problemlerini çözmek hem de öğrencilerini problemlerini çözebilecek duruma getirmek için söz konusu tekniği benimsemektedirler (2).

1.5. Problem Durumu

Yanpar (tarihsiz)'a göre; İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersi mihver derslerden biridir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde nitelikli ve çağdaş bir eğitim şarttır. Şimşek (1997: 193–194)'e göre çağdaş ve nitelikli eğitim yaşadığımız zamana uygun problem çözmede etkili olan eğitimdir. Çağdaş ve nitelikli eğitimde öğrenciler hızlı gelişen ve her an değişen yakın ve uzak çevresinde oluşan beklenmedik olayların doğurduğu problemleri sürekli ve hızlı bir biçimde çözmek durumundadırlar.

Söylemez (2002: 2)'e göre; bütün insanlar kendi problemlerine çözümler üretebilecek kapasiteye sahiptirler ve problemlerine çözüm üretmektedirler. Ancak önemli olan üretilen çözümün sonucudur. Ercan (1997: 30)'a göre; yaşamda bir sorunlar yumağıdır ve sorun çözme sürecidir. Çocuğu da gerçek yaşam için eğitmeye çalışıyoruz. Öğrenci beklenen bilgi ve becerileri, davranış ve anlayışları gerçek yaşantı içinde etkin olarak kazanacaktır.

Güven (1997: 1)' e göre; eğitimde odak noktasını oluşturan öğrenci, daha ilkokuldan başlayarak, anlamaya, sorgulamaya ve özgür düşünceye yönelik bir eğitim gördüğünde, artık yalnız öğretmenden bir şeyler öğrenen kişi olmaktan çıkacak, kendisi de bir şeyler inceleyen, araştıran, derse katılan katkıda bulunan bir kişi olacaktır.

Tay (2002: 99)'a göre; İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin karşılaşacakları problemleri başarı ile çözebilmeleri için birçok yöntem kullanılabilir. Bunlardan biri de işbirliğine dayalı öğretim yöntemidir. Maalesef, ülkemizde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin problem çözme başarısı üzerindeki etkisi yeterince araştırılmış değildir.

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisinin olup olmadığının tespitidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1.7. Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemine göre faklılaşmakta mıdır?

2. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgisiyle ilişkili midir?

3. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin problem çözme tutumlarıyla ilişkili midir?

4. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.8. Araştırmanın Önemi

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ve uygulamasını öğrenmek isteyen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenlere, geleneksel öğretim yönteminden şikâyetçi olan öğrencilere ve konuyla ilgilenen uzmanlara bu araştırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.9. Sayıltılar

1. 62 kişilik örneklem grubunun evreni temsil ettiği,
2. Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına yönelik verileri toplamaları bakımından uygun olduğu varsayılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2004–2005 Eğitim - Öğretim Yılı II. Kanaat Dönemi ile
2. Araştırma Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nun 6. sınıfında okuyan, 31 deney ve 31 kontrol grubu öğrencileri ile
3. İlköğretim okulu altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi " Türkiye'miz" ünitesi ile
4. Araştırmadaki uygulamalar altıncı sınıf sosyal bilgiler dersindeki "Kentlerimizin Başlıca Sorunları" konusu ile
5. İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin " Grup Araştırması" tekniği ile
6. Cumhuriyet İlköğretim Okulunda okuyan altıncı sınıf öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

1.11. Tanımlar

Öğrenen Merkezli Öğretim: Öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezinde öngören bir modeldir. En önemli özelliği aktif öğrenmedir. Bu modelin dayandığı teori ve uygulamalar konstrüktivizm (yapısalcılık), problem-tabanlı öğrenme, kaynak tabanlı öğrenme ve katılımcı işbirliğine dayalı öğretim şeklinde sıralanabilir (2).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi: "İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç–gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yol"dur (Demirel, 2002: 307).

İşbirliğine Dayalı Öğretim: "Küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı"dır (Demirel, 2002: 30).

Aksiyon Araştırması: Aksiyon araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2002: 27).

Durum Çalışması : Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla kanıt veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:190).

Buraya kadarki bölümde sosyal bilgiler öğretimi hakkında bilgi verilmiş, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi, geleneksel öğretim yöntemi ve problem çözme yöntemleri tanıtılmış, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almıştır.

Bu bölümden sonra araştırmaya kaynak olacak literatür kısmı yer almaktadır.

II. BÖLÜM
İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili dünyada sayısız araştırmalar yapılmış ülkemizde ise 1970'ten sonra bu yöntemle ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Aşağıda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili Türkiye'de ve Dünya'da yapılmış araştırmalardan örnekler yer almaktadır.

Koç ve Bulut (1998) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Problem Çözme Yöntemlerinin Matematiksel Problem Çözme Performansına Etkisi" başlıklı araştırma ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, işbirliğine dayalı problem çözme yönteminde, işbirlikli öğretim yapılırken aynı zamanda Polya'nın problem çözme aşamaları izlenmiştir. Bireysel problem çözme yönteminde ayrı bir yöntem uygulanmamış, yine Polya'nın problem çözme aşamaları izlenmiştir. Geleneksel yöntemde ise sınıf öğretmenine hiç müdahale edilmemiştir.

Araştırma 79 kişi üzerinde yürütülmüş ve araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: İşbirliğine dayalı problem çözme yöntemi ve bireysel problem çözme yöntemi gruplarındaki öğrenciler, kendi aralarında matematik problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen geleneksel yöntem grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. İşbirliğine dayalı problem çözme yöntemi ve bireysel problem çözme grubundaki öğrenciler, plan yapma ve planları uygulama becerileri açısından geleneksel yöntem grubundaki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiptirler. İşbirliğine dayalı problem çözme yöntemi, bireysel problem çözme yöntemi ve geleneksel yöntem ile öğretim yapan öğrencilerin anlama becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bireysel problem çözme yöntemi grubunda yer alan öğrencilerin geriye dönme ve genişletme becerileri geleneksel yöntem ve işbirliğine dayalı problem çözme yöntemi grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Özkan (1999) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması" başlıklı araştırma Atatürk Üniversitesi, Ağrı Eğitim Fakültesi'nde 1998–1999 öğretim yılının ikinci döneminde sosyal bilgiler öğretimi dersi alan üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta anlatım tekniği ve soru-cevap tekniğiyle öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarından birincisinde işbirlikli öğretim ikincisinde işbirlikli öğretim ile anlatım ve soru-cevap tekniklerini birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Kontrol ve deney 1 grubu arasında; deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Kontrol ve deney 2 grubu arasında; deney 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmada, deneysel modellerden " Ön test, Son test, Kontrol Gruplu Model" kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İşbirlikli öğretimin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

2. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırda tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda " Birlikte Öğrenme" tekniğinin geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

3. İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretim

yöntemlerinin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğretimin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğu bulunmuştur.

Erçelebi (1995) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırma deneme modeline uygun düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Akın (1996) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırma deneme modeline uygun düzenlenmiştir. Araştırma sonunda, işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bozkurt (1999) tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme Sonucunda Kullanılan Farklı Ölçme Tekniklerinin Başarıyı Ölçme Düzeyine Etkisi" başlıklı araştırma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğretim gruplarında çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. İşbirlikli öğretim uygulandığında, aynı davranışları ölçen seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, sözlü sınav puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özder (1996) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Tam Öğrenme Yönteminin Ayrı Ayrı ve Birlikte Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları Üzerine Etkisi" başlıklı araştırma dört grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan biri "kontrol" grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Deney gruplarının birincisinde işbirlikli öğretim (Deney 1), ikincisinde tam öğrenme (Deney 2) ve üçüncüsünde ise tam öğrenme ve işbirlikli öğretim yöntemi

(Deney 3) birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Toplam kavrama ve uygulama düzeylerinde kontrol ve deney grupları arasında Deney 2 ve Deney 3 grubu lehine; deney grupları arasında ise Deney 1 ve Deney 2 arasında Deney 2 lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak Deney 3 ile diğer deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Katılmış (2002) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda; işbirlikli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve hatırda tutma üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Tay (2002) tarafından yapılan "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen ve Müfettiş ve Uzman Görüşleri" başlıklı araştırma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, müfettişler ve uzmanlar ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede işbirliğine dayalı öğretimin etkili olduğu görüşünde birleşmektedirler.

Çetin (2002) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler derslerinde, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin

kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişi puanlarını olumlu yönde artırdığı,

2. Sosyal Bilgiler derslerinde, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerdeki kalıcılık düzeyini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Sünbül (1995) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Orta II Milli Tarih dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci erişilerini kazandırma açısından arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

a) Grupla değerlendirme yapmanın öğrenci erişileri üzerinde bireysel değerlendirmeden daha etkili olduğu bulunmuştur.

b) Grupla değerlendirmenin, öğrenci erişileri üzerinde hiçbir değerlendirme yapmamadan daha etkili olduğu bulunmuştur.

c) Bireysel değerlendirme ile hiçbir değerlendirme yapmama arasında öğrenci erişileri üzerinde bir fark bulunamamıştır.

2. Orta II Milli Tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında, grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci tutumlarını kazandırma açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erdem (1994) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yükseköğretimdeki Başarıya Etkisi" başlıklı araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İşbirliğine dayalı öğretim ve düz anlatım tekniği ile öğrencilerin ulaştığı başarı düzeyi toplam test sonuçları açısından karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir başarı farkı bulunamamıştır.

2. Başarı testindeki soruların ölçme düzeyi 'bilgi' ve 'kavrama' olarak düşünüldüğünde deney grubu ve kontrol grubu arasında, bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Deney ve kontrol grupları arasında, kavrama düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Akansel (1999) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinden Takım-Oyun Turnuva Tekniğinin, Liderlik Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Bilgi, Kavrama Uygulama ve Toplam Erişileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Bölük ve takım komutanlarının öğrencilerin liderlik niteliklerine ilişkin görüşleri:

1. Öğrencilerin liderlik nitelikleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin kendilerine ait liderlik niteliklerine ilişkin görüşleri:

2. Öğrenciler kendi liderlik niteliklerini yüksek düzeyde bulmuşlardır.

Oktar (1995) tarafından yapılan "İlkokullarda Okutulan Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan İşbirliği, Ödüllü Değişim Ekonomisi, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisinin Birlikte Kullanılmasının Öğrenci Erişisi Üzerindeki Etkisi" başlıklı

araştırma Ankara'da bulunan bir ilkokulun 5. sınıfında okuyan 4 grup üzerinde yürütülmüştür. Birinci grupta (kontrol grubu) geleneksel öğretim, ikinci grupta işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrenci erişileri açısından kontrol grupları ile deney grupları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada, deney grupları ile kontrol gruplarının bir ünitede bilgi düzeyi erişileri arasında fark bulunamamasına karşın, bir başka ünitede bilgi düzeyinde fark bulunmuştur. Deney gruplarının kavrama düzeyi erişileri geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı grubun erişilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu fark sadece işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisi kullanılan deney gruplarında görülürken, bir başka ünitede her üç deney grubunun lehine görülmüştür. Toplam erişiler açısından bakıldığında ise, bir ünitede sadece işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisi kullanılan deney gruplarının lehine görülürken, diğer bir ünitede tüm deney grupları lehine farklılık bulunmuştur. Akademik benlik tasarımları açısından bakıldığında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kocabaş (1995) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenmenin Blokfülüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmıştır. Araştırma deneme modeline uygun düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejisini kullanmada ve blokfülüt çalma becerilerinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şahin (1996) tarafından yapılan "Fen Bilgisi Öğretiminde Grup İşbirliğinin Önemi" başlıklı araştırmanın sonunda işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin % 25 oranında kontrol grubundan daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Sarıtaş (1998) tarafından yapılan "İlköğretim Okulları 4. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin

Etkileri" başlıklı araştırma Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü'sünde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tutum puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında önemli bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarında çok yüksek artış görülürken kontrol grubu öğrencilerinde aynı artış görülmemiştir.

Söker (1998) tarafından yapılan "İşbirlikli (Ortak çalışma yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri" başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Müzik bilgilerinin öğretilmesinde, işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile notayla öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. İşbirlikli öğretimin şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

3. İşbirlikli öğretimin, öğrenciler arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırdığı bulunmuştur (Atar, 2003).

Atar (2003) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Derslerinde Deprem Konusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Etkililiğinin Araştırılması" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve hatırda tutma düzeyi açısından işbirlikli öğretim yöntemi lehine anlamlı bir fark bulunmuş fakat cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kurt (2001) tarafından yapılan ‘Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğretim yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarısı, düz anlatım yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarısından daha fazla olduğu bulunmuştur.

2. Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğretim yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin kavram öğrenme başarısıyla, düz anlatım yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin kavram öğrenme başarısının birbirine eşit olduğu bulunmuştur.

3. Fen bilgisi dersinde işbirlikli öğretim yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin öğrenilen bilgileri ve kavramları hatırlama oranı, düz anlatım yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin öğrenilen bilgileri ve kavramları hatırlama oranından daha yüksek bulunmuştur.

4. Fen Bilgisi dersi işbirlikli öğretim yönteminde öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine cinsiyet ve yaş değişkenlerinin bir etkisi bulunamamıştır.

5. Fen Bilgisi dersi işbirlikli öğretim yönteminde öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine okul öncesi eğitim, alma değişkeninin bir etkisi bulunamamıştır.

6. Fen Bilgisi dersi işbirlikli öğretim yönteminde öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine hangi dersi işlemekten zevk alındığı değişkeninin bir etkisi bulunamamıştır.

7. Fen bilgisi dersi işbirlikli öğretim yönteminde öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine daha önce küme çalışması yapma ve Fen Bilgisi dersini işleme tekniği değişkenlerinin bir etkisi bulunamamıştır.

Deveci (2003) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı araştırma Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olmaktadır.

2. Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarını artırmaktadır.

3. Sosyal Bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur Bir başka deyişle, probleme dayalı öğretim yaklaşımının, öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeylerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

2.2. Problem Çözme Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma problemimizi sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi oluşturduğu için problem çözme yönteminin etkililiği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıda problem çözme yönteminin etkililiği ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Kasap (1997) tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma, 1995–1996 öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ve Beşiktaş ilçelerindeki ilkokullarda okuyan 399 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada anket ve problem çözme başarı testi ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki bulunmuştur.

2. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin, problem çözmede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

3. Problem çözme tutumunun ve başarısının, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

4. Problem çözme tutumu, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinin bu konuda kendilerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri bulunmuştur.

5. Problem çözme başarısı, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin, bu konuda kendilerini daha başarılı kabul ettikleri bulunmuştur (Erenoğlu, 2001).

Çiftçi (2001) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme" başlıklı araştırma Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Problem çözme metodunu Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanmayı öğretmenlerin bir kısmının bilmedikleri, bir kısmının ise bu metodun sadece fen ve matematik ile ilgili derslerde kullanılabileceğini düşündükleri bulunmuştur. Bu öğretmenlerin birçoğunun klasik öğretim metotları olarak tanımlanan öğretim metotlarını Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanmamayı bugüne kadar bir eksiklik olarak hissetmedikleri bulunmuştur.

Kor (2002) tarafından yapılan "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Sınıf İçi Aktivitelerin, Problem Çözmeye Etkisi; Hücre Bölünmeleri" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Deney ve kontrol grupları hücre bölünmeleri kavramı toplam puanlar ve tüm alt ölçekler için son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde hücre bölünmeleri kavramında problem çözme becerisinin artırılmasında sınıf içi aktivitelerle zenginleştirilmiş işleyişin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Katkat (2001) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması" başlıklı araştırma Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında karşılaştırma yapılarak; alanlar arasında (EA-SÖZ-SAY-DİL YTNK), cinsiyetler arasında (kız-erkek), sınıflar arasında (1,2,3,4) ve ön-kayıt sınav sistemli ile merkezi sınav sistemli bölümler arasındaki puan ilişkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yılmaz (2002), tarafından yapılan "İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Problem Çözme Yöntemi" başlıklı araştırma, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırma Kültür Kurumu İlköğretim Okulu ve Şükrüpaşa İlköğretim Okulları'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma altı grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan ikisi "kontrol" grubu olarak belirlenmiş ve bu gruplarda klasik yöntemlerle öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarında problem çözme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Şükrüpaşa İlköğretim Okulu'nda kontrol ve deney 1–2 grupları arasında deney 1-2 grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

2. Kültür Kurumu İlköğretim Okulu'nda kontrol ve deney 1-2 grupları arasında deney 1-2 grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Aksu ve diğerleri (1991) tarafından yapılan araştırmada çok yönlü ve karmaşık bir süreç olan problem çözmenin temel boyutlarından biri olan mantıksal düşünme gücünün, cinsiyete, okula, babanın ve annenin eğitim düzeyine, okul ve üniversite sınavlarındaki başarı durumuna göre nasıl bir farklılık gösterdiğini Türkiye adaptasyonu yapılan Mantıksal Düşünme Grup Test (MDGT) verilerini kullanarak belli öğrenci özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, eğitim düzeyi yüksek, seçilmiş anne ve babanın ve başarılı öğrencilerin bulunduğu okul ortamlarında mantıksal düşünmenin gelişmesi mümkün olabilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu yönde bilinçli olarak planlanıp uygulanması, mantıksal düşünmeyi ve genelde problem çözmeyi geliştirmeyi sağlamaktadır (Erenoğlu, 2001).

Baysal (2003) tarafından yapılan "İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmen Tutumlarının Probleme Dayalı Öğrenmeye Etkisi" başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır. Araştırma evrenini 2000–2001 öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören MEB'na bağlı ilköğretim okullarının beşinci sınıflarının duyuşsal ve bilişsel özellikleri oluşturmaktadır. Toplam 57 beşinci sınıf öğretmenine demokratik tutum ölçeği uygulanmıştır. İkisi demokratik tutuma ikisi otokratik tutuma sahip dört öğretmen tespit edilmiştir. Bu dört öğretmenin sınıfındaki öğrenciler örneklemi oluşturmaktadır. Ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarındaki toplam 143 öğrenciye ön test, son test ve kontrol testleri olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Bu çalışmada gerekli olan veriler, "Teacher Opinionaire on Democracy" adlı tutum ölçeği, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Başarı Testi ve Güzel Yurdumuz Türkiye Ünitesiyle İlgili Duyuşsal Davranışlara Erişi Testi ile toplanmıştır. Toplanan bu verilerle iki boyutlu varyans analizi ve buna bağlı olarak da dört gruptan elde edilen puanlarla t-testi kullanılarak, gruplar arasındaki bilişsel ve duyuşsal alandaki performans farkının anlamlı olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Bilişsel kazanımlar açısından gruplar arasında fark bulunamazken, ölçümler arasında problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan demokratik öğretmenin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duyuşsal kazanımlar açısından ise ölçümler arasında fark çıkmazken geleneksel öğretim yaklaşımını kullanıp otokratik olan öğretmenin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıfların problem çözme başarısına etkisi araştırılmış, bu kapsamda; Problem çözme başarısı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisiyle ilişkili midir? Problem çözme başarısı öğrencilerin problem çözme tutumuyla ilişkili midir? Problem çözme başarısı yaş ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

2.3. Kitaplar ve Makaleler

İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili yapılmış birçok araştırmanın yanında konuyla ilgili kitap ve makaleler de hazırlanmıştır. Aşağıda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiği ile ilgili bazı kitap ve makale örnekleri yer almaktadır.

2.3.1. Kitaplar

Güngördü (2001) tarafından hazırlanan "İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı kitapta "İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi Dersi" ve "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi" konuları yer almaktadır.

Erden (tarihsiz) tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı kitapta 'Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Programın Temel Özellikleri" konusu yer almaktadır.

Sönmez (1999) tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu" adlı kitapta "Öğretme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri" konusu yer almaktadır.

Öztürk ve Dilek (2002) tarafından hazırlanan "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı kitapta "Sosyal Bilgiler Öğretimi" konusu yer almaktadır.

Savaş ve Ünüvar (1999) tarafından hazırlanan "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı kitapta 'Sosyal Bilgiler Öğretimi' konusu yer almaktadır.

Kaptan ve Korkmaz (tarihsiz) tarafından hazırlanan "İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi" adlı kitapta "İşbirlikli öğrenme modelleriyle fen öğretimi" konusu yer almaktadır.

Senemoğlu (1999) tarafından hazırlanan "Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi" adlı kitapta "Yaratıcı problem çözme öğretimi" konusu yer almaktadır.

Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ (tarihsiz) tarafından hazırlanan "Öğrenmenin Oluşumu" adlı kitapta 'Kubaşık öğrenme' konusu yer almaktadır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi (tarihsiz) adlı kitapta "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi için Ders Planları Hazırlama" konusu yer almaktadır.

Arıcı (2001) tarafından hazırlanan "İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar" adlı kitapta "Regrasyon ve Yordama" konusu yer almaktadır.

İlkokullar İçin Sosyal Bilgiler 4 (1991) adlı kitapta "Çevre Sorunları ve Sebepleri" konusu yer almaktadır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 (2004) adlı kitapta "Kentlerimizin Başlıca Sorunları" konusu yer almaktadır.

Sağlamer (1983) tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler" adlı kitapta 'Problem Çözme Yoluyla Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi" konusu yer almaktadır.

Nas (2000) tarafından hazırlanan "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Program, Yöntem ve Etkinlikler" adlı kitapta "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" konusu yer almaktadır.

Sönmez (Tarihsiz) tarafından hazırlanan " Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı" adlı kitapta "Günlük Ders Planı Örnekleri" yer almaktadır.

2.3.2. Makaleler

Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan (tarihsiz) tarafından yapılan "İlköğretim 2. Kademede Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi" başlıklı araştırma Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yapılmıştır.

İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırma, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 ilköğretim okulundaki toplam 354 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Bu araştırmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan fen bilgisi derslerindeki akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme stil, strateji ve derse yönelik tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Fen Bilgisi dersindeki başarı ile öğrenme stilleri arasında işitsel stilde anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen, görsel ve dokunsal öğrenme stilleri arasında başarı düzeyi ile anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

2."İlköğretim 2. kademede fen bilgisi dersinde öğrenme stratejisinin başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

3."İlköğretim 2. Kademede Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumların Başarıya Etkisi" incelendiğinde tutumların başarı üzerinde oldukça yüksek ve anlamlı bir etki sağladığı bulunmuştur.

Baykara (1999) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinden Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme Tekniklerinin Öğrenci Erişisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" başlıklı araştırma Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grup (49 öğrenci) üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme Tekniklerinin öğrencilerin erişi ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Birleştirme Tekniği Karşılıklı Sorgulama Tekniğine göre öğrencilerin erişilerini yükseltmekte anlamlı derecede daha etkili olduğu bulunmuştur.

Ubuz ve Haser (tarihsiz) tarafından yapılan "Matematik Öğretiminde Rol Yapılarının Değişimi" başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birlikte çalışma grupları ile öğretimde öğrencilerin geleneksel sınıftan daha farklı bir rol yapılarının olduğu ve bu rol yapılarının bilgi oluşumuna olumlu etki sağladığı bulunmuştur (4).

Açıkgöz (1993) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İşbirliğine dayalı öğretimin benlik saygısı; ırklar arası ilişkiler; özsaygı; özürlülerin kabulü; okula, derse ve arkadaşlara karşı tutum; hoşlanma ve hoşlanma duyguları, sınıf iklimi gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri bulunmuştur.

Demirel (1991) tarafından yapılan "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi" başlıklı araştırmanın sonunda, işbirliğine dayalı öğretim modeli üzerinde yapılan çalışmalarda geleneksel öğretime göre bu modelin daha etkili olduğu ve bu modelin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Hertz-Lazarowitz ve Shachor (1990)'e göre; "Geleneksel sınıflarda öğretmenler zamanının % 20'sini disiplini sağlamaya çalışarak, % 80'ini yönergeler vererek geçirmektedir. Dolayısıyla dersin amaçlarına hizmet edecek etkinliklere çok az zaman kalmaktadır. Oysa işbirlikli öğretimde, öğretmen zamanının tümünü öğrenciyi destekleme, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayıcı etkinliklere ayırabilmekte, disiplin sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalmamaktadır" (Akt.: Açıkgöz, 1992).

Johnson, Johnson ve Stanne (1985) tarafından yapılan araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Bilgisayarlı öğretimin işbirliği gruplarında, yarışma grupları ve bireysel çalışmaya göre daha olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bunu izleyen bir başka araştırmada (Johnson, Johnson ve Stanne, 1986), bu bulguların desteklenmesinin yanı sıra, öğrenci-öğrenci etkileşiminin diğer gruplardan daha fazla olduğu, kız ve erkeklerin statüsünün eşitlendiği ortaya çıkarılmıştır. Mevarech, Stern ve Levita (1987)

da, işbirlikli–bilgisayarlı öğretimin öğrenci başarısını yükselttiğini ve öğrencilerin takım arkadaşlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı bulunmuştur (Akt.: Açıkgöz,1992).

Whicker ve diğerleri (1997) tarafından yapılan ve orta öğretim matematik sınıflarında işbirliğine dayalı öğretimin araştırıldığı çalışma, 31 öğrenci ve 2 grup üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmada işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi araştırılmıştır. Grupların birinde geleneksel öğretim, diğerinde ise işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniğinin bir versiyonu kullanılmıştır ve başarı farkı, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi lehine bulunmuştur. Öğrencilerin bu tekniklerden hoşlandıkları, karmaşık ve zor problemleri gruplarda daha kolay öğrendikleri bulunmuştur (Akt.: Baykara, 1999).

Erden (tarihsiz)'e göre; işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, bu yöntemin etkisinin kullanılan tekniklere göre değiştiğini, ancak tüm tekniklerin en az geleneksel yöntem kadar öğrencinin başarılı olmasını sağladığını göstermektedir.

Bu bölümde işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ve problem çözme yönteminin etkililiği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın literatür bölümünü oluşturan bu bölümden araştırmanın bulgular ve tartışma bölümü oluşturulurken yararlanılmıştır.

Bundan sonraki bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler yer almaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya konu olan okul ve öğrencilerin özellikleri, verilerin kaynağı, veri araçları, verilerin analizi ve yorumuna yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırma, yerel nitelikte olduğu, belli bir zaman dilimini kapsadığı, katılanların görüşleri ile sınırlı olduğu ve örnek olay çalışması kullanıldığı için aksiyon araştırma modeline ve durum çalışmasına uygunluk göstermektedir (Karasar, 2002: 27).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu bir aksiyon araştırması olduğu için evren tanımlanmamış, yalnızca örneklem verilmiştir.

Bu araştırma Malatya İli Darende ilçesinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nun 6. sınıflarında öğrenim gören 62 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma için Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nun seçilme nedeni bu okulun öğrencilerinin araştırmanın amacına uygun niteliklere sahip olmasından ileri gelmektedir

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin grup değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri ile kişisel bilgileri yer almaktadır.

TABLO 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Grup Değişkeni	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Deney	31	50,0	50,0	50,0
Kontrol	31	50,0	50,0	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.1'de araştırma örneklemini oluşturan deney ve kontrol grupları ile bu gruplarda yer alan öğrenci sayıları gösterilmiştir. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 62'dir.

TABLO 3.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Kız	30	48,4	48,4	48,4
Erkek	32	51,6	51,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.2'de araştırma örnekleminde 30 kız, 32 erkek olmak üzere toplam 62 öğrenci yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayıları arasında büyük bir fark yoktur.

TABLO 3.3: Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
11	3	4,8	4,8	4,8
12	44	71,0	71,0	75,8
13	14	22,6	22,6	98,4
14	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan öğrencilerin % 4,8'i 11 yaşında, % 71,0'ı 12 yaşında, % 22,6'sı 13 yaşında ve % 1,6'sı ise 14 yaşındadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu 12 yaş grubunun oluşturduğu söylenebilir.

TABLO 3.4: Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin eğitim düzeyi	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Okuma yazma yok	15	24,2	24,2	24,2
Okuma yazma biliyor	7	11,3	11,3	35,5
İlkokul mezunu	27	43,5	43,5	79,0
Ortaokul mezunu	9	14,5	14,5	93,5
Lise ve dengi okul	3	4,8	4,8	98,4
Üniversite	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 24,2'si okuma yazma bilmiyor, % 11,3'ü okuma yazma biliyor ancak herhangi bir okuldan mezun olmamış, % 43,5'i ilkokul mezunu, % 14,5'i ortaokul mezunu, % 4,8'i lise ve dengi okul mezunu, % 1,6'sı üniversite mezunudur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin büyük bir kısmını ilkokul mezunlarının oluşturduğu söylenebilir.

TABLO 3.5: Annenin İşi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin işi	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Ev hanımı	59	95,2	95,2	95,2
İşçi	2	3,2	3,2	98,4
Kursiyer	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 95,2'si ev hanımı, % 3,2'si işçi, % 1,6'sı kursiyerdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunu ev hanımının oluşturduğu söylenebilir.

TABLO 3.6: Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın eğitim düzeyi	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Okuma yazma yok	4	6,5	6,6	6,6
Okuma yazma biliyor	3	4,8	4,9	11,5
İlkokul mezunu	18	29,0	29,5	41,0
Ortaokul mezunu	8	12,9	13,1	54,1
Lise ve dengi okul	16	25,8	26,2	80,3
Üniversite mezunu	12	19,4	19,7	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Boş	1	1,6		
Total	62	100,0		

Tablo 3.6'da araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 6,5'i okuma-yazma bilmiyor, % 4,8'i okuma yazma biliyor, % 29'u ilkokul mezunu, % 12,9'u ortaokul mezunu, % 25,8'i lise ve dengi okul mezunu, % 19,4'ü üniversite mezunudur. Bir

öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

TABLO 3.7: Babanın İşi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın işi	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
İşçi	17	27,4	27,4	27,4
Memur	17	27,4	27,4	54,8
Esnaf	24	38,7	38,7	93,5
İşsiz	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Tablo 3.7'de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 27,4'ü işçi, % 27,4'ü memur, % 38,7'si esnaf, % 6,5'i işsizdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çoğunluğunu esnaflar oluşturduğu, bunu memurların ve işçilerin takip ettiği söylenebilir.

TABLO 3.8: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş sayısı	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
1	1	1,6	1,6	1,6
2	6	9,7	9,8	11,5
3	24	38,7	39,3	50,8
4	19	30,6	31,1	82,0
5	10	16,1	16,4	98,4
8	1	1,6	1,6	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Boş	1	1,6		
Total	62	100,0		

Tablo 3.8'de araştırmaya katılan öğrencilerin % 1,6'sının 1 kardeşi, % 9,7'sinin 2 kardeşi, % 38,7'sinin 3 kardeşi, % 30,6'sının 4 kardeşi, % 16,1'nin 5 kardeşi, %

1,6'sının ise 8 kardeşi bulunmaktadır. Bir öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 3 ve 4 kardeşlilerden oluştuğu söylenebilir.

TABLO 3.9: Öğrencinin Çalışma Odası Olup Olmaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrencinin çalışma odası	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Evet	33	53,2	54,1	54,1
Hayır	28	45,2	45,9	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Boş	1	1,6		
Total	62	100,0		

Tablo 3.9'da araştırmaya katılan öğrencilerin % 53,2'sinin kendisine ait çalışma odası vardır. % 45,2'sinin ise kendisine ait çalışma odası yoktur. Bu soruyu bir öğrenci boş bırakmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yarıdan çoğunun kendisine ait çalışma odası olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Kaynağı ve Veri Toplama Kaynakları

Öğrencilerin;

1. Öğrenci Bilgi Formu'na verdikleri cevaplar,
2. Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri'ne verdikleri cevaplar,
3. Problem Çözme Envanteri'ne verdikleri cevaplar,
4. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar,
5. Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları puanlar araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Araştırma için gerekli olan veriler; Öğrenci Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri, Problem Çözme Envanteri, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi ile elde edilmiştir.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyetini, anne ve babanın öğrenim durumunu, anne ve babanın mesleğini, kaç kardeş olduklarını, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmadığını belirlemek amacıyla 8 soruluk form hazırlanmıştır. Bu formun oluşturulmasında daha önceden yapılmış benzer çalışmalardan faydalanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu form araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla veri toplama araçları içine alınmıştır.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgilerini tespit etmek amacıyla daha önce yapılmış benzer çalışmalardan faydalanılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. 15 sorudan oluşan bu formla " Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu envanter, Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan ilgisiyle ilişkili midir? sorusuna yanıt bulmak amacıyla veri toplama araçları içine alınmıştır.

3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi

Bu test çoktan seçmeli dört seçenekli 20 sorudan oluşmaktadır. Kentlerimiz ve kentlerimizin başlıca sorunları kapsamında hazırlanmış olup ön test olarak düşünülmüştür. Soru hazırlama sürecinde Sosyal Bilgiler test kitaplarından yararlanılmıştır ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.3.4. Problem Çözme Envanteri

Bu envanterle ölçülmek istenilen; öğrencilerin günlük yaşantılarındaki problemlerine (sorunlarına) genel olarak nasıl tepki gösterdiklerini belirlemektir. P. P. Heppner ve C. H. Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş ve Nail Şahin tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin problem çözme tutumlarıyla ilişkili midir? Sorusu kapsamında veri toplama araçları içine alınmıştır.

3.3.5. Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi

Araştırmanın ana noktasını oluşturan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi"ni tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından- kentlerimizin başlıca sorunlarının çözümü kapsamında-geliştirilmiştir. Kentlerimizin sorunları ile ilgili 13 örnek olay ve bu örnek olaylarla bağlantılı 16 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Örnek olayların 11'i Veysel Sönmez (1999)'in Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu adlı eserinden alınmıştır. 2'si ise araştırmacı tarafından yazılmıştır. Geçerliliği ve güvenirliliği konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.4. Araştırma Süreci

Çalışma konusunun belirlenmesinden sonra, literatür taraması yapılarak araştırma önerisi hazırlanmış, çalışmayla ilgili araştırma önerisi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nca kabul edildikten sonra yapılacak uygulamalarla ilgili izin için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. İzin alındıktan sonra çalışmalara başlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılacak olan testler ve envanterler uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu süreç uzun bir hazırlık dönemi gerektirdiğinden 2004 dönemine yetiştirilememiş, 2005 dönemine uzatılmıştır. Yapılan literatür taramasında Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme başarısını ölçecek bir ölçeğe rastlanmadığından bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 2004 dönemi literatür taramasını genişletme, uygulama yapılacak okul yetkilileri ve sosyal

bilgiler öğretmenleri ile görüşme, hazırlanan bazı envanterlerin geçerlilik ve güvenirliliklerini tespit etme ve tezin giriş, yöntem, literatür kısımlarını oluşturmakla geçmiştir. 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı başladığında tezin hazırlanan kısımları bilgisayarda düzeltmeler yapılarak yazılmıştır. 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı bahar dönemi başladığında tekrar okul yöneticileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşülmüş araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı Cumhuriyet İlköğretim Okulu sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşülerek uygulama yapılacak sınıfların mevcutları öğrenilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında sırasıyla şu aşamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nun 6/A, 6/B ve 6/C sınıfları uygulama sınıfları olarak seçilmiştir.

2. Her üç sınıfta da öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini belirlemek için ön test uygulanmıştır.

3. Ön test sonuçlarına, cinsiyete ve yaşa göre bu üç sınıfın öğrencileri eşit iki gruba ayrılmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubu 6/D kontrol grubu ise 6/F olarak adlandırılmıştır.

4. Bu işlemden bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak Öğrenci Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Dersi İlgi Envanteri ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır.

5. Bu uygulamadan bir hafta sonra deney grubuna işbirliğine dayalı öğretim yöntemi tanıtılmış, uygulama yapılacak gün belirtilerek "Kentlerimizin başlıca sorunları" ile ilgili araştırma yapmaları ve derse kaynak getirmeleri istenmiştir. Kontrol grubuna da derse hazırlıklı gelmeleri söylenmiştir, ancak kaynak getirmeleri istenmemiştir.

6. Bu işlemden iki gün sonra (mayısın üçünde) önce deney akabinde kontrol grubu ile ders işlenmiştir. Son test (Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarı

Testi) deney grubu ile ders işledikten sonra dersin değerlendirmesi olarak deney grubuna, kontrol grubuyla ders işledikten sonra da dersin değerlendirmesi olarak kontrol grubuna uygulanmıştır. Gruplar birbiri ardından derse alındığı için öğrencilerin sorulan soruları öğrenmek gibi bir durumları söz konusu olmamıştır.

7. Uygulanan testler ve envanterlerden elde edilen verilerle analizler yapılmıştır.

3.4.1. Grup Araştırması Tekniği

Deney grubuna, işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden biri olan "Grup Araştırması Tekniği" uygulanmıştır. Bu tekniğin derste kullanım aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

1. Uygulamadan önce "Grup Araştırması Tekniği" deney grubu öğrencilerine tanıtılmıştır.

2. Uygulamanın 3 saat süreceği öğrencilere duyurulmuştur.

3. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin birinci yarıyılda sosyal bilgiler başarı testinden aldıkları puanları, cinsiyetleri ve yaşları dikkate alınarak 5'er kişilik heterojen gruplar daha önce araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Grupların belirtilen isimlere göre gruplarını kurmaları ve sıralarını grup çalışmasına uygun şekilde oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı gruplardan grup başkanını, grup yazıcısını ve grup sözcüsünü seçmelerini istemiştir.

4. Bu işlemden sonra öğrenciler ve öğretmenin getirmiş olduğu kaynaklarla öğretmen masası öğrenme merkezi olarak belirlenmiştir.

5. **Birinci aşama:** İlk çalışma olarak kentlerimizin başlıca sorunları başlıklar halinde tahtaya yazılmıştır. Her grup kendi aralarında anlaşarak bir sorun

seçmiştir.10 dakika boyunca birlikte çalışılarak kendi konularını alt başlıklara ayırmış ve alt konuların nasıl araştırılacağını planlanmışlardır. Konunun hangi yönlerini hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacakları ve nasıl işbölümü yapacaklarını kararlaştırmışlardır.

6. **İkinci aşama:** 10 dakikadan sonra öğretmenin düzenlemiş olduğu öğrenme merkezinden her öğrenci kendi payına düşen bölüm ile ilgili bilgiyi toplamış, analiz etmiş ve değerlendirmiştir.

7. **Üçüncü aşama:** Bu aşamada bütün grup üyeleri bir araya gelerek edindikleri bilgileri paylaşmışlar ve grubun araştırma problemini çözmeye çalışmışlardır.

8. **Dördüncü aşama:** Bu aşamada her grup üyelerinin elde ettiği bulguları tartışarak araştırma raporunu hazırlamıştır.

9. **Beşinci aşama:** Bu aşamada tüm sınıf yeniden oluşturulmuş ve her grup ikişer dakikada hazırlamış oldukları araştırma raporunu sınıfa sunmuştur. Her sunumun ardından öğrenciler önerilen çözümlerin neler olduğunu tekrar etmişlerdir.

10. **Altıncı aşama:** Kentlerimizin başlıca sorunları farklı bakış açıları ile çözülmeye çalışıldığından her grup farklı bir soruna çözüm getirmiştir. En iyi çalışan ve en mantıklı çözümler üreten gruplar seçilmiş ve bu gruplar sınıfa sunularak onore edilmiştir.

11. **Yedinci aşama:** Dersin son 30 dakikasında Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarı Testi Öğrencilere bireysel olarak dağıtılmıştır

3.4.2. Geleneksel Yöntem

Kontrol grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Bu yöntem öğrencilere tanıtılmış öğrenciler dersin nasıl işleneceği konusunda bilgilendirilmiştir. Geleneksel yöntemde anlatım tekniği ve soru–cevap tekniği kullanılmıştır. Soru–cevap tekniğinin kullanılması maksadı, kentlerimizin başlıca sorunlarına çözüm önerilmesi aşamasında öğrenci fikrine başvurmak istenmesindendir. Eğer sadece anlatım tekniği kullanılmış olsa idi geleneksel yönteme haksızlık edilmiş olurdu ve araştırma sonucu uygulama yapılmadan işbirlikli öğretimin lehine sonuçlanmış olurdu. Bu durumda ise Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi'ni de araştırmacı hazırladığı için öğrencilere sorularla ilgili tüyolar verilmiş olacağından sorunlar soru–cevap tekniği kullanılarak istekli öğrencilere çözdürülmüştür.

Geleneksel öğretim yönteminin sınıfta uygulanışı şu şekilde olmuştur:

1. Öğrencilerin oturma düzeni geleneksel öğretime göre ayarlanmıştır.

2. Dersler uygulama süresince araştırmacı tarafından anlatılmış sadece problemlerin çözümü konusunda öğrencilere sorular sorulmuştur. Derste dönüt ipucu, düzeltme ve pekiştireçler zamanında kullanılmıştır.

3. Araştırmacı dersin sonunda öğrencilerin önermiş oldukları çözümleri toparlayarak genel bir tekrar yapmış ve derse en çok katkısı olan öğrencilerin ismini söyleyerek onları onore etmiştir.

4. Dersin son 30 dakikalık diliminde Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi öğrencilere dağıtılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Analizler SPSS 13.0 istatistik paket programıyla yapılmış, anlamlılıklar 05 düzeyinde denetlenmiş, daha üst düzeydeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiştir. Tablolar amaçlara uygun olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin türüne göre farklı gruplar arası ikili karşılaştırmalarda " bağımsız grup t testi", aynı grup içindeki ikili karşılaştırmalarda ise " ilişkili grup t testi", sosyal bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve sosyal bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla "Pearson Çarpım Moment Korelâsyon" analizi kullanılmıştır. Problem çözme başarı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla "Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi " uygulanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri tanıtılmıştır. Bundan sonraki bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara ve bu bulguları destekleyen diğer araştırma bulgularına yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puan dağılımlarının normal olup olmadığını anlamak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanlarının dağılımının normal olup olmadığı One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 4.1 ve 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Dağılımının Normal Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirrov Testi Sonuçları

	Ön Test	Son Test
N	31	31
Kolmogorov-Simirnov Z	,502	,495
Asymp.Sig. (2-tailed)	,963	,967

Tablo 4.1'de deney grubu ön test ve son test puanlarının dağılımın normal olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Dağılımın Normal Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan One- Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Ön Test	Son Test
N	31	31
Kolmogorov-Smirnov Z	,683	,571
Asymp. Sig. (2- tailed)	,739	,900

Tablo 4.2'de kontrol grubu ön test ve son test puanlarının dağılımın normal olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan One-Sample Kolmogorov-Simirnov testi sonucunda dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (p>.05).

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının aralarında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	P
Ön test puanı	Deney	31	40,967	13,255	2,380	60	-,182	0857
	Kontrol	31	41,612	14,684	2,637			

Tablo 4.3 'te deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*t=-,182; p>.05*). Bu durum, deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki grubunda ilgili özellik açısından aynı düzeyde oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Deney grubu ön test-son test puanlarının arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	P
Ön test puanı	Ontest	31	40,967	13,255	2,380	30	-2.568*	0,15
	Son test	31	47,709	14,694	2,639			

*p<.05

Tablo 4.4’de deney grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (*t=-2,568; p<05*). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani son test ortalaması ön test ortalamasına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Son testteki bu anlamlı farklılaşma işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin problem çözme başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubu ön test-son test puanlarının arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	P
Ön test-son test	Ön test	31	41,612	14,684	2,637	30	1,691	0,101
	Son test	31	38,185	14,339	2,575			

Tablo 4.5'de kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,691\ p<05$). Son testte anlamlı bir farklılık olmayışı geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin problem çözme başarısına etkisinin olduğu ancak bu etkinin önemli bir etki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

"Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aramak için son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	P
Son test puanı	Deney	31	47,709	14,694	2,639	60	2,583	0,12
	Kontrol	31	38,185	14,339	2,575			

*p<.01

Tablo 4.6.'da deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (*t=2,583; p<.01*). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani son testler sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda deney grubunda işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle işlenen dersin, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre problem çözme başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu tezi aşağıdaki benzer araştırma bulguları da doğrulamaktadır. Özkan (1999) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması " başlıklı araştırma üç grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlemiş ve bu grupta anlatım tekniği ve soru-cevap tekniğiyle öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarından birincisinde işbirlikli öğretim ikincisinde işbirlikli öğretim ile anlatım ve soru-cevap teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Kontrol ve deney 1 grubu arasında; deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Kontrol ve deney 2 grubu arasında; deney 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan “Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri ” başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İşbirlikli öğretimin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Akın (1996) tarafından yapılan “Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmanın sonunda, işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Koç ve Bulut (1998) tarafından yapılan “İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Problem Çözme Yöntemlerinin Matematiksel Problem Çözme Performansına Etkisi” başlıklı araştırmanın sonunda, işbirliğine dayalı problem çözme yöntemi ve bireysel problem çözme yöntemi gruplarındaki öğrenciler, kendi aralarında matematik problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen geleneksel yöntem grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri bulunmuştur.

Tay (2002) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen ve Müfettiş ve Uzman Görüşleri” başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, müfettişler ve uzmanlar ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede işbirliğine dayalı öğretimin etkili olduğu görüşünde birleştikleri bulunmuştur.

Sarıtaş (1998) tarafından yapılan "İlköğretim Okulları 4. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin Etkileri" başlıklı araştırmanın sonunda, işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun akademik başarı puanlarının

kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kurt (2001) tarafından yapılan 'Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" başlıklı araştırmanın sonunda, Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğretim yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarısının, düz anlatım yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarısından daha fazla olduğu bulunmuştur.

Katılmış (2002) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmanın sonunda; işbirlikli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve hatırda tutma üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Görüldüğü üzere işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen dersten öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu yukarıdaki tez bulguları da doğrulamaktadır.

"Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine olan ilgisiyle ilişkili midir?" sorusuna cevap aramak için deney ve kontrol gruplarına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarısı İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

İlgi Ölçeği Puanı Problem Çözme Başarısı	N	r	p
	62	,397	,001

Tablo 4.7'de sosyal bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelâsyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (r=0.397; p<.01). Bu araştırma bulgusunu, aşağıdaki araştırma bulgusu da doğrulamaktadır.

Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan (tarihsiz) tarafından yapılan "İlköğretim 2. Kademede Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı, Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi" başlıklı araştırmada "İlköğretim 2. Kademede Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumların Başarıya Etkisi" incelendiğinde tutumların başarı üzerinde oldukça yüksek ve anlamlı bir etki sağladığı bulunmuştur.

"Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı öğrencilerin problem çözme tutumlarıyla ilişkili midir?" sorusuna cevap aramak için deney ve kontrol gruplarına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarısı İle Öğrencilerin Problem Çözme Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelâsyon Analizi Sonuçları

Problem Çözme Env. Puanı Problem Çözme Başarısı	N	r	p
	62	,428	,001

Tablo 4.8' de sosyal bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (r=0.428; p<.01). Yani öğrencilerin problem çözme tutumları olumlulaştıkça sosyal bilgiler problem çözme başarısı da yükselmektedir. Bu araştırma bulgusunu, aşağıdaki araştırma bulguları da doğrulamaktadır.

Kasap (1997) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki”yi başlıklı araştırmanın sonunda şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki bulunmuştur.

2. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin problem çözmede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

"Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aramak için deney ve kontrol gruplarına bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Problem Çözme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Problem Çözme Başarısı	Kız	30	45,633	15,248	2,783	60	1,358
	Erkek	32	40,429	14,908	2,635		

Tablo 4.9' da problem çözme başarısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (*t=1,358 p>.05*). Yani problem çözme başarısı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu tezi aşağıdaki araştırma bulgusu da doğrulamaktadır.

Atar (2003) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Derslerinde Deprem Konusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Etkililiğinin Araştırılması" başlıklı araştırma sonucuna göre işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve hatırda

tutma düzeyi açısından işbirlikli öğretim yöntemi lehine anlamlı bir fark bulunmuş. Fakat cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

"Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarısı yaşa göre farklılaşmakta mıdır?" Bu probleme cevap aramak için deney ve kontrol gruplarına Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Problem Çözme Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kategori	N	Ort. Sıra.	x^2	sd
Problem Çözme Başarısı Puanı	11 yaş	3	26,33	2.853	2
	12 yaş	44	33,97		
	13 ve üstü	15	25,30		
	Toplam	62			

Tablo 4.10' da problem çözme başarı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($x^2=2,853;\ p>.05$). Yani problem çözme başarısı yaşa göre farklılaşmamaktadır. Bu tezi aşağıdaki araştırma bulgusu da doğrulamaktadır.

Kurt (2001) tarafından yapılan 'Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" başlıklı araştırmanın sonunda şu bulguya ulaşılmıştır. İşbirlikli öğretim yöntemiyle işlenen Fen Bilgisi dersinde cinsiyet ve yaş değişkeninin öğrenci başarısı ve kavram öğrenmesi üzerinde bir etkisi bulunamamıştır.

Bu bölümde araştırma bulgularına ve bu araştırma bulgularının diğer araştırma bulguları ile karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümü olan bu bölümde araştırma bulguları diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılmış, bu araştırma bulgularından yola çıkılarak araştırma hakkında sonuca varılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler ders programından işbirliğine dayalı öğretim yöntemini kullanmaya ve problem çözmeye yarayacak bir konu belirlenmiştir. Konu deney grubunda işbirlikli öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Deney ve kontrol grubu 15'er kız ve 16'şar erkek toplam 62 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Grupların ön testten aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmanın anlamsız olması, son testten aldıkları puanların anlamlı olması işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiğine bağlanmaktadır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında şu bulgulara ulaşılmıştır: Geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($t=1,691$ $p<05$). İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunda ise son test ortalaması ön test ortalamasına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($t=2,568$; $p<05$). Yani son testler sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması kontrol grubuna göre $p<01$ düzeyinde anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç işbirliğine dayalı öğretim yönteminin problem çözme başarısı üzerinde geleneksel öğretim yönteminden daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma Koç ve Bulut (1998) tarafından yapılan "İşbirliğine Dayalı Problem Çözme Yöntemi Ve Bireysel Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarısına Etkisi" başlıklı araştırma bulgusu ile de aynı doğrultudadır.

Araştırma işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi başlığı ile ele alındığında ise bu araştırma bulgusu, Özkan (1999) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Karşılaştırılması" başlıklı araştırma bulgusu, Karaoğlu (1998) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma bulgusu, Akın (1996) tarafından yapılan "Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma bulgusu, Koç ve Bulut (1998) tarafından yapılan, "İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Problem Çözme Yöntemlerinin Matematiksel Problem Çözme Performansına Etkisi" başlıklı araştırma bulgusu, Tay (2002) tarafından yapılan "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen ve Uzman Görüşleri" başlıklı araştırma bulgusu, Sarıtaş (1998) tarafından yapılan, "İlköğretim Okulları 4. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin Etkileri" başlıklı araştırma bulgusu, Kurt (2001) tarafından yapılan, "Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme yönteminin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" başlıklı araştırma bulgusu ve Katılmış (2002) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri' başlıklı araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Sosyal Bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelâsyon Analizi sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgi düzeyleri yükseldikçe sosyal bilgiler problem çözme başarısı da yükselmektedir. Bu sonuç Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan (tarihsiz) tarafından yapılan "İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada,

Öğrencilerin Öğrenme Stratejisi Stil ve Tutumlarının Etkisi" başlıklı araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Sosyal bilgiler problem çözme başarısı ile öğrencilerin problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırma Kasap (1997) tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler problem çözme başarısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu bağlamda cinsiyet faktörünün problem çözme başarı puanları üzerinde ayırıcı bir unsur olmadığı söylenebilir. Bu araştırma bulgusu, Atar (2003) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Derslerinde Deprem Konusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretim Etkinliğinin Araştırılması" başlıklı araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Problem çözme başarısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non- Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucuna göre; problem çözme başarısının yaş gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin aynı sınıfta olmalarına ve aralarındaki yaş farkının çok yüksek olmayışına bağlanmaktadır. Bu araştırma Kurt (2001) tarafından yapılan 'Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi' başlıklı araştırma bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırma bulgularının araştırmanın problem durumuna yanıt verdiği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma bulguları ilgili literatürle de uyum içerisinde olup araştırmanın güvenilirliğine karşı doğacak şüpheleri ortadan kaldırmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuçlar

Araştırma için kullanılan test ve envanterlerden elde edilen bilgilerin istatistiksel analizleri aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır.

1. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları arasında işbirliğine dayalı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri arasında birincisinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile sosyal bilgiler dersine olan ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile öğrencilerin problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. Sosyal bilgiler problem çözme başarı puanları ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2.2. Öneriler

1) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Öneriler

- Sosyal bilgiler derslerinde problem çözmeyi gerektiren konular geleneksel öğretim yöntemi yerine işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle işlenmelidir.
- Sosyal bilgiler konularındaki problemler soyut değil somut olarak ele alınmalı güncel olaylardan örnek olaylar hazırlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersine olan ilginin problem çözme başarısını artırdığı göz önüne alınarak dersi sevdirici etkinliklere başvurulmalıdır.
- Problem çözme tutumunun problem çözme başarısını artırdığı göz önüne alınarak problem çözmeyi sevdirici ve özendirici bir tutum sergilenmeli problem çözme sürecine giren öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

- Problem çözme başarısının yaşa ve cinsiyete göre değişmediği gözönünde bulundurularak sınıftaki bütün öğrencilere eşit davranılmalı problem çözme basamakları öğretildikten ve iyi bir rehberlik yapıldıktan sonra sınıftaki her öğrencinin problem çözebileceğine inanılmalıdır.

2) Okul Yönetimine Öneriler

- Sosyal bilgiler dersleri geleneksel yöntemle işlenirken sınıf yönetimi zorlaştığından öğrenci sayısı 20'yi geçmemelidir.
- Okul yönetimince öğrencileri düşündürecek, sorgulayacak, işbirliği yapacak ve problem çözecek atmosfer hazırlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler ders saatleri birbirinden kopuk olmamalıdır. İşbirlikli problem çözme için en az iki ders saatinin peş peşe gelmesi gerekmektedir.

3) Ders Kitapları Yazarlarına Öneriler

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında konular işbirliği yaparak problem çözmeye uygun yazılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler kitaplarında düşündürücü ve sorgulayıcı sorulara yer verilmelidir.

4) Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Müfredattaki sosyal bilgiler ders saatleri arttırılmalıdır.
- Okullardaki sosyal bilgiler kaynakları arttırılmalıdır.
- Okullara internet - kütüphane sistemi getirilmelidir.

5) Bu Konuda Araştırma Yapacak Olanlara Öneriler

- Farklı sınıflarda ve yaş gruplarında konu ile ilgili araştırma yapılarak sınıflar arası ve yaşlar arası karşılaştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma yapılacak gruplar işbirliği hakkında bilgilendirilmeli grup psikolojisi kavratılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme yönteminin etkililiği ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1990). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri.** Malatya: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1992). **İşbirlikli Öğrenme, Araştırma, Uygulama.** Malatya: Uğurel Matbaası.

AÇIKGÖZ, Kamile (1993). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, I. Ulusal Eğitim Bildirisi Kongresi (25–28 Eylül 1990).

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. 5. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2004). **Aktif Öğrenme.** 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

AKANSEL, Coşkun (1999). **Liderlik Nitelikleri Düzeyine Bağlı Olarak İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Etkisinde Gözlenen Değişmeye İlişkin Bir Çalışma.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

AKINOĞLU, Orhan (2002). '**Sosyal Bilgiler Öğretimi,' Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editörler: Öztürk, C. , Dilek, D.).** Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

AKYÜZ, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi.** İstanbul : Kültür Üniversitesi Yayınları.

ARICI, Hüsnü (2001). **İstatistik Yöntem ve Uygulamalar.** Ankara: Meteksan A.Ş.

Yayıncılık.

ATAR, Serap Kutay (2003). **Sosyal Bilgiler Derslerinde Deprem Konusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Etkililiğinin Araştırılması.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ATAÜNAL, Aydoğan (2003). **Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen.** Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

AYDIN, Betül (1997). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi.** İstanbul : Marmara Üniversitesi Yayınları.

AYDIN, Celal (tarihsiz). **Sosyal Bilimler.** 33. Baskı. Ankara: Doğan Yayıncılık.

BARTH, James L. ve DEMİRTAŞ, Abdullah (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitim Geliştirme Projesi.

BAYKARA, Kevser (1999). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

BAYRAKTAR, Faruk (1994). Öğretmenin Rolü. **İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, S. 25**.

BAYSAL, Nurdan (2003). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi.

BİLEN, Şermin (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1988). **Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Kadıoğlu

Matbaası.

BOZKURT, Yusuf (1999). **İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme Sonucunda Kullanılan Farklı Ölçme Tekniklerinin Başarıyı Ölçme Düzeyine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

CAFOĞLU, Zuhal (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Bilge Yayıncılık.

ÇAĞLAYAN, Ahmet (2003). **Evimizdeki Öğretmen 6. 7. 8. Sınıflar**. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

ÇAĞMAN, Naim (tarihsiz). İşbirlikli Yeni Bir Öğrenme Tekniği: Anlatma-Dinleme Çiftleri. **Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**.

ÇAKIROĞLU, Orhan (1987). **Cumhuriyet Döneminden Bu Yana Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Dünü, Bugünü, Yarını."** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tebliğler.

ÇETİN, Barış (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeyine Etkisi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ÇİFTÇİ, Sabahattin (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme.** Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

DELEN, Hasan (1998). **Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi.** Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

DEMİREL, Özcan (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. İstanbul: **Marmara Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Sayı: 82, Cilt: 15, S. 5.**

DEMİREL, Özcan (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** 1. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

DEVECİ, Handan (2003). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları**.

DEMİREL, Özcan (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** 4. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

ERCAN, Ahmet Rahmi (1997). Öğretmenin İşlevi. **Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 231, S.131.**

ERÇELEBİ, Emel (1995). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ERDEM, Levent (1994). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yüksek Öğretimdeki Başarıya Etkisi. **İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Dergisi, Cilt:18, S.94.**

ERDEN, Münire (1993). **Eğitimde Program Değerlendirme.** 6. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

ERDEN, Münire (1996). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

ERDEN, Münire (2000). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** İstanbul: Alkım Kitabevi.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Yılmaz (1997). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERENOĞLU, Bircan (2001). **Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine**

Dayalı Öğrenmenin Sınıf Ortamında Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

ERGİN, Akif (1998). **Öğretim Teknolojisi İletişim.** 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

FİDAN, Nurettin (1996). **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme Öğretme.** Ankara: Alkım Kitabevi.

GÖMLEKSİZ, Müfit (1997). **Kubaşık Öğrenme Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma.** Adana: Baki Kitabevi.

GÜLERYÜZ, Hasan (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme.** 1. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

GÜNGÖRDÜ, Ersin (2001). **İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

GÜVEN, Hasan (2002). **Toplumsal Gelişim Sürecinde Eğitim.** Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi.

GÜVEN, Semra (1997). **Temel Eğitim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerileri.** Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

IŞIK, Yıldız (2001). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

İÇER, Mehmet Mehdi (1997). **Türkiye'de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları,** Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi.

İLGAR, Şengül (2002). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** İstanbul: Tezsiz Yüksek Lisans Ders Notları.

İlkokullar için Sosyal Bilgiler 4 (1991). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

İlköğretim Okulu Ders Programları (2002). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

KAPTAN, Fitnat, KORKMAZ, Hünkâr (2001). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KARAOĞLU, İzzet Baki (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

KARASAR, Niyazi (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 11. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

KATILMIŞ, Ahmet (2002). **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı,Yüksek Lisans Tezi.

KATKAT, Dursun (2001). **Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

KENNETH D. Moore (Çeviren: Kaya, Nizamettin). **Öğretim Becerileri.**

KILAVUZ, Özlem (2004). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Problem Çözme Yönteminin Etkililiği.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

KOCABAŞ, Ayfer (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Blokfülüt Öğretimine ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

KOÇ, Yusuf ve BULUT Safure (1998). **İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Problem Çözme Yöntemlerinin Matematiksel Problem Çözme Performansına Etkisi.**

KOMİSYON (2000). **Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: MEB Yayınları.

KOR, Feride (2002). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde, Sınıf İçi Aktivitelerin, Problem Çözmeye Etkisi; Hücre Bölünmeleri.** İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

KURT, Işıl (2001). **Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" İstanbul:** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

MEMİŞOĞLU, Salih Paşa (1995). **Okul Eğitiminin Bireyi ve Toplumu Geliştirmedeki İşlevi.** Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi.

NAS, Recep (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı Yöntem ve Etkinlikler.** Adana: Baki Kitabevi.

OKTAR, İlhan (1995). **Geleneksel İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ÖNDER, Namık Kemal (1986). **Öğretimde Program İlke ve Yöntemler.** Konya: Arı Basımevi.

ÖZDER, Hasan (1996). **Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

ÖZKAN, Hasan Hüseyin (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ÖZTÜRK, Cemil, DİLEK, Dursun (2002). '**Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları' Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editörler: Öztürk, C., Dilek, D.).** Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Cemil, OTLUOĞLU, Rahmi (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller.** 1. Baskı. İstanbul: Pegem-A Yayıncılık.

SAĞLAMER, Emin (1983). **Sosyal Bilgiler.** 2. Baskı. Ankara: Tekışık Matbaası.

SARITAŞ, Musa (1998). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin Etkileri.** Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

SAVAŞ, Behsat ve ÜNÜVAR, Perihan (2001). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,** Ankara: MEB Yayınları.

SENEMOĞLU, Nuray (1999). **Öğrenme Ürünleri ve Eğitim.** Modül: 2. Burdur: MEB Yayınları.

SENEMOĞLU, Nuray, GÖMLEKSİZ, Müfit (tarihsiz). **Öğrenmenin Oluşumu.** Modül:1. MEB Yayınları.

SONMAZ, Sibel (2002). **Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Sosyal Bilgiler 6 (2004). 2. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

SÖNMEZ, Veysel (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel (1999a). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** 6. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel (1999b). **Sosyal Bilgiler ve Öğretmen Klavuzu.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

SÖYLEMEZ, Sebahat (2002). **Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

SÖZER, Ersan (1998). **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

SÜNBÜL, Ali Murat (1995). **İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemlerinde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

SÜNBÜL Murat, AFYON Ahmet, YAĞIZ Dursun ve ASLAN Oğuz (tarihsiz). "İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Stratejisi, Stil ve Tutumlarının Etkisi" **Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler, Cilt III, S. 1573 - 1578.**

ŞİMŞEK, Nazmi (1997). **Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı.** Ankara: Anıl Matbaa ve Kitabevi.

ŞİMŞEK, Ali (2000). **Eğitim İletişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

TAY, Betül Akyürek (2002). **Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

TUNCEL, Gül (2002). **Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

TÜRKYILMAZ, Şevket (1966). **Öğretim Metodu ve Uygulama.** Ankara: Ayyıldız Matbaası.

ÜNAL, Semra ve ADA, Sefer (2000). **Sınıf Yönetimi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Döner Sermaye İşletmesi, Matbaa Birimi.

YALIN, Halil İbrahim (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: Nobel Yayınları.

YANPAR, Tuğba Şahin (tarihsiz). İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 231, S. 41.**

YAŞAR, Ş. (1993). **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

YAVUZ, İsa (1968). **Eğitim ve Öğretimde Yeni Yol.** İstanbul: Dizer Konca Matbaası.

YAZICI, İhsan (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK Hasan (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 2. Baskı. Ankara.

YILDIZ, Vesile (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Cilt:16–17, S.155–163**.

YILMAZ, Özlem (2002). **İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Problem Çözme Yöntemi.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

WEB KAYNAKLARI

(1) ÖNDER Hasan, KUSET Ersin, (Tarihsiz). **Zeki Öğretim Sistemlerinde Çoklu Zeka Kullanımına İlişkin Bir Model**. Erişim: 11 Şubat 2002. http://www.dergi.tbd.org.tr

(2) GÜLSEÇEN, Sevim (tarihsiz). **Problem Çözme Yöntemi ve Fizikte Bir Örnek.** Erişim: 20 Temmuz 2002. http://www.egitimbahcesi.netteyim.net/egitimteknik/pey.html.

(3) ALTUN,Murat (tarihsiz). **İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi.** Erişim: 20 Temmuz 2002. http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/47altun.html.

(4) UBUZ, Behiye ve HASER, Çiğdem (tarihsiz). **Matematik Öğretiminde Rol Yapılarının Değişimi.** Erişim: 11 Şubat 2002. http://www.matematik-ogretim/p.2html.

EK-I

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki sorular Marmara Üniversitesinde yapılan bir araştırma için kullanılacaktır.

Lütfen her soruyu okuyun ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyin. Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

1. Cinsiyetiniz nedir?

a) Erkek b) Kız

2. Yaşınız :…….

3. Annenizin eğitim durumu nedir?

a) Okuma-yazma bilmiyor
b) Okuma yazma biliyor
c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu
e) Lise ve dengi okul mezunu
f) Üniversite mezunu
g) Diğer (Lütfen belirtiniz) ……..

4. Annenizin mesleği nedir?

a) Ev hanımı b) İşçi d) Memur d) Öğretmen

5. Babanızın eğitim durumu nedir?

a. Okuma-yazma bilmiyor
b. Okuma yazma biliyor
c. İlkokul mezunu
d. Ortaokul mezunu
e. Lise ve dengi okul mezunu
f. Üniversite mezunu
g. Diğer (Lütfen belirtiniz) ……

6. Babanızın mesleği nedir?

a) Çalışmıyor
b) İşçi
c) Memur
d) Esnaf
e) Öğretmen
f) Diğer (lütfen belirtiniz).....

7. Kaç kardeşsiniz?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

f) Diğer (Lütfen belirtiniz)……..

8. Kendinize ait çalışma odanız var mı?

a) Evet b) Hayır

EK-II

SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLGİ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler;

Bu bir sınav değildir. Bu Sosyal Bilgiler dersi ilgi envanteri Marmara Üniversitesinde yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Adınız:
Soyadınız:
Yaşınız:
Cinsiyetiniz:

1. Derse gelmeden önce verilen konuyu okuyup gelirim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

2. Dersle ilgili konuların tekrarını zamanında yaparım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

3. Dersle ilgili ödevleri severek yaparım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

4. Derste öğretmeni severek dinlerim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

5. Dersin işlenişinde yapılan etkinliklere katılırım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

6. Dersi eğlenceli buluyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

7. Derse karşı tutumumda öğretmenimin etkisi vardır

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

8. Sosyal Bilgiler Dersinin konularını anlaşılır buluyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

9. Derste kullanılan araç gereçleri yeterli buluyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

10. Ders kitabının dışında çeşitli kaynaklara başvururum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

11. Sınav sorularını öğrendiğimiz konularla ilgili buluyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

12. Derste öğrendiğim bazı bilgileri günlük yaşantımda kullanırım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

13. Bu ders sayesinde daha çok bilgi edindiğimi düşünüyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

14. Dersle ilgili anlamadığım konularda ailemden yardım alırım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

15. Bu dersten beklediğiniz karne notu kaçtır?

a) 5 b) 4 c) 3 d) 2

EK-III

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki sorular Marmara Üniversitesinde yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız? sorusuna yanıt aranmaktadır.

Lütfen her soruyu okuyun, size en uygun gelen seçeneği (X) işaretleyin.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Adı-soyadı:

Grubu:

1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

2. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorunla başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

3. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

4. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

5. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

6. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

7. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

8. Bir sorunla ilgili olası çözüm yolları üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

9. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

10. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

11. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

12. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

13. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

14. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

15. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

16. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

17. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

18. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.

Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

EK-IV

SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda çoktan seçmeli 20 test sorusu bulunmaktadır. Sorulardan her biri dört seçeneklidir. Bu dört seçenek içinde sadece bir doğru seçenek vardır. Doğru kabul ettiğiniz seçeneği işaretleyiniz. Yanlış doğruyu götürmediğinden soruları boş bırakmamaya özen gösteriniz. Süreniz 25 dakikadır. Başarılar.

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Adı – Soyadı :
Sınıfı :
No :

SORULAR

1. Orta büyüklükteki bir kentin nüfus aralığı aşağıdakilerden hangisidir?

A) 10.000- 25.000
B) 25.000-100.000
C) 1.000.000 ve fazlası
D) 100.000-500.000

2. Aşağıdakilerden hangisi büyük kentler arasında yer almaz?

A) İstanbul
B) Ankara
C) Zonguldak
D) İzmir

3. Aşağıdakilerden hangisi kentleri köy yerleşmelerinden ayıran bir özelliktir?

A) Tarım ile uğraşmaları
B) En küçük idari birim oluşları
C) Nüfuslarının 2000'den az olması
D) Ticaretle uğraşmaları

4. Aşağıdakilerden hangisi, bir yerleşme biriminin köy ya da kent sayılmasında bir ölçüt olamaz?

A) Coğrafi konum
B) Konut sayısı
C) Nüfusu
D) Ekonomik etkinlikler

5. Bir kent nüfusunun, öncelikle aşağıdakilerin hangisinin gelişimine paralel bir artış göstermesi beklenir?

A) Ulaşımın
B) Enerji kaynaklarının
C) Tarım alanlarının
D) Sanayi kuruluşlarının

6. Aşağıdakilerden hangisi kentsel sorunlardan biridir?

A) Konut yetersizliği
B) Sağlık sorunları
C) İletişim sorunları
D) Isınma sorunları

7. Aşağıdakilerden hangisi, köyden kentlere olan göçün artmasında diğerlerine göre daha az etkili olmuştur?

A) İşsizlik
B) Gelir darlığı
C) Tarım arazisinin yetersizliği
D) Sağlık ve eğitim imkânları

8. Aşağıdakilerden hangisi kentsel sorunlar arasında yer almaz?

A) Çevre kirliliği
B) Aydınlanma sorunları
C) Gürültü kirliliği
D) Konut yetersizliği

9. Türkiye'de büyük kentlerdeki nüfus artış oranı, küçük kentlere göre genellikle daha fazladır.
Büyük kentlerdeki hızlı nüfus artışının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Alt yapı hizmetlerinin yeterli olması
B) İş olanaklarının fazla olması
C) Ulaşım ağının gelişmiş olması
D) Okur yazar oranının yüksek olması

10. Aşağıdakilerden hangisi şehir içi ulaşım sorunlarından biri değildir?

A) Trafik sıkışıklığı
B) Dolmuş ve taksi sayılarının artışı
C) Ulaşım güçlüğü
D) Zaman ve enerji kaybı

11. Kentlerimizin nüfuslarının hızla artması sonucu burada yaşayanlar da yeni göç etmiş olanlar da çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.
Aşağıdakilerden hangisi bu sorunlardan biri değildir?

A) Gecekondu sorunu
B) Eğitim ve sağlık imkânlarından yeterince yararlanamama sorunu
C) Köye göre eğitim seviyesinin düşüşü sorunu
D) Doğal çevrenin bozulması, gürültü ve çevre kirliliği sorunu

12. Türkiye'nin büyük kentlerinde üretilen konut sayısı ihtiyacın gerisinde kalmaktadır.
Aşağıdakilerden hangisi büyük kentlerdeki konut azlığına yol açan bir etken değildir?

A) İç göçlerin fazla olması
B) Konut maliyetlerinin hızla artması
C) Halkın küçük konutlara ilgi göstermemesi
D) Küçük ve ucuz konut yapımına öncelik verilmemesi

13. Aşağıdakilerden hangisini çevre kirliliği olarak kabul edemeyiz?

A) Gürültü kirliliği
B) Toprak kirliliği
C) Tabiat güzelliklerinin bozulması
D) Su kirliliği

14. Hava kirliliğini azaltmak için aşağıdakilerden hangisini yapmak uygun olmaz?

A) Doğalgaz kullanımı yaygınlaştırılır
B) Kaliteli kömür kullanılır
C) Fabrikalar kapatılır
D) Bacalara filtre takılır

15. Gecekondu bölgelerine hangi altyapı hizmetin götürülmesi daha zordur?

A) Kanalizasyon
B) Su
C) Okul
D) Elektrik

16. Aşağıdakilerden hangisi çevre kirliliğine yol açmaz?

A) Sağlıksız kentleşme
B) Alt yapı hizmetlerinin yetersizliği
C) Köyden kente göç
D) Fabrika atıkları

17. Köyden kente göçü azaltmak için aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?

A) Köyden kente göç yasaklanır
B) Köylülere bir miktar para verilir
C) Köylere iş sahaları açılır
D) Köylere yeni okullar yaptırılır

18. Aşağıdakilerden hangisi çevre korumasında vatandaşlara düşün görevler arasında yer almaz?

A) Doğal kaynakları aşırı ve yanlış kullanmamak
B) Tabiatın sessizliğini bozacak davranışlardan kaçınmak
C) Hayvanların yaşama hakkına saygı göstermek
D) Çevreyi kirletenlere karşı hoşgörülü olmak

19. Hızlı nüfus artışının doğuracağı işsizlik sorununu çözmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

A) El sanatlarını yaygınlaştırmak
B) Eğitim faaliyetlerini yaygınlaştırmak
C) Besi hayvancılığını teşvik etmek
D) Yeni sanayi tesisleri yapmak

20. Aşağıdakilerden hangisini yaparsak çevreyi kirletmemiş oluruz?

A) Plastik şişeleri çöpe atarsak
B) Çöpleri denize boşaltırsak
C) Kimyasal maddeler ve atıkları gelişi güzel atarsak
D) Plastik şişe yerine cam şişe kullanırsak

EK-V

SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda kentlerimizin başlıca sorunları ile ilgili 13 örnek olay ve bu örnek olaylarla bağlantılı da 16 çoktan seçmeli problem verilmiştir. Her bir problem dört seçenekten oluşmaktadır. Problemlerin çözümü bu seçenekler arasındadır. Size en doğru gelen çözümü işaretleyiniz. Süreniz 30 dakikadır. Başarılar.

Ayşe Fatma ÖZDEMİR

Adı-soyadı:
Grubu:
Cinsiyeti:

ÖRNEK OLAY 1:

A ilinde işsizlik var. Gençlerin büyük bir çoğunluğu lise, ya da üniversiteyi bitirdikten sonra boşta gezmektedir. İlde iki tane fabrika bulunmaktadır. Bu fabrikalarda yedi yüz kişi çalışmaktadır. Bu fabrikalar hava, toprak ve su kirliliğine neden olmaktadır. Vali ve belediye başkanı pek çok kez fabrika sahiplerini uyardıkları ve ceza kestikleri halde, hala bu fabrikalar doğayı kirletmeye devam etmektedirler. Su, hava ve toprak kirlenmesi olduğundan çocuklar ve yaşlılar sık sık hastalanmakta, akarsu ve göllerde ise balıklar ölmektedir. Fabrika kapatılırsa 700 kişi işsiz kalacaktır. Fabrika kapatılmazsa da çevre kirlenecek, çocuklar ve yaşlılar sık sık hastalanacak, balıklar ölecektir.

1. Sen bu sorunu nasıl çözerdin?

A) Fabrikayı kapatırdım
B) Fabrika atıkları için önlemler alırdım
C) Fabrikayı şehir dışına taşırdım
D) Hastalananları doktora götürürdüm

2. A ilindeki işsizlik sorununu çözmek için ne yapardın?

A) A iline yeni fabrikalar açardım
B) A ilindeki gençleri çalışmaları için başka şehirlere gönderirdim
C) A ilinde nüfus artışını önleyici tedbirler alırdım
D) A ilindeki işsizler için devletten işsizlik parası alırdım

ÖRNEK OLAY 2:

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde verimli ve çok büyük araziler toprak ağalarının elindedir. Bu topraklarda GAP'tan sonra sulu ve modern tarım yapılacaktır. Yılda dört kez değişik ürün alınabilecektir. Topraksız, parçalanmış ve geçimini sağlayamayacak kadar toprağa sahip olanlar nüfusça çok az ve dağınık köy, mezra ve komlarda yaşayanlar terör, ekonomik, toplumsal nedenlerden dolayı büyük kentlere göç etmektedirler. Bu kez de büyük kentlerde işsizlik, ahlaksızlık, terör, sağlık, yerleşim, eğitim, güvenlik gibi alanlarda pek çok soruna neden olmaktadırlar. Bu insanlara " Buralara neden geldiniz? Gidin memleketinizde oturun" denildiğinde "İş, toprak, aş, güvenlik mi var ki oturalım" diyorlar. Devlet de "Herkese yeteri kadar toprak iş bulamam. Bu olası değil." görüşünü savunuyor.

3. Güneydoğu Anadolu Bölgesinden büyük şehirlere olan göçü önlemek için devlet nasıl bir çözüm geliştirmelidir?

A) Toprakları toprak ağalarının elinden alıp köylüye vermelidir
B) Güneydoğu Anadolu'daki anarşi ve terörü önlemelidir
C) Dağınık ve nüfusu az yerleşmeleri bir araya getirmelidir
D) Yukarıdakilerin hepsi

4. Göçlerle gelen büyük kentlerdeki işsizlik, ahlaksızlık, terör, sağlık, yerleşim gibi sorunlara devlet ne gibi bir çözüm getirebilir?

A) Suç işleyenleri hapse atar
B) Göçle gelenleri memleketlerine gönderir
C) Göçe iten nedenleri ortadan kaldırır
D) Büyük kentlerdeki güvenlik tedbirlerini artırır.

ÖRNEK OLAY 3:

B ilinde halk otobüsleri ve belediye otobüsleriyle şehir içi ulaşım sağlanmaktadır. Sabah 07–09, akşam 17–20 saatleri arasında trafik çok yoğun olmaktadır. İşe gidip gelmek, bu saatler arasında çok büyük bir sorun. Arabalar bu saatlerde tıklım tıklım dolu. Çoğu insan duraklarda beklemektedir.

5. Sence bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dolmuş ve taksi sayıları artırılmalıdır
B) Halk otobüsü ve belediye otobüsü sayıları artırılmalıdır
C) Özel araçların trafiğe çıkması yasaklanmalıdır
D) Metro ve tramvay hatları konmalıdır

ÖRNEK OLAY 4:

İstanbul'da su sorunu var. Musluklardan su akmıyor. Aksa da içilecek nitelikte değil. Sorun belediye başkanına götürülünce, o da:

Bu yıl mevsim çok kurak geçti. Yağmurlar yeterince yağmadı. Barajlar kentin ancak bir aylık su gereksinimini karşılayabilir.

Peki, ne yapacaksınız?

Yağmurun yağması için duaya bile çıkacağız. Yağmur bombası kullanacağız. İstanbul'u sel götürüyor. Bazı semtler, yollar sular altında. Yetkili kişilerle konuşunca onlar: Metre kareye 80 kilogram su düştü. Bu kadar yağmur beklemiyorduk o nedenden dolayı sel oldu. Dere ve çay yatakları kanalizasyonlar yeterli düzeyde değil. Türkiye de yağmur yağmaz sorun olur, yağmur yağar sorun olur.

6. Sence İstanbul'daki su sorunu nasıl çözümlenebilir?

A) Yağmur bombası kullanılarak
B) Yağmur duasına çıkılarak
C) Ek su depoları yapılarak
D) Deniz suyu arıtılıp kullanılarak

7. Sence İstanbul'daki sel baskınları nasıl önlenebilir?

A) Sel suyunun önüne set çekerek
B) Sel tehlikesi olmayan yerlere evler yaparak
C) Dere, çay yatakları ve kanalizasyonlar yeterli düzeye getirilerek
D) Evleri çok katlı yaparak

ÖRNEK OLAY 5:

A ili çok göç alan bir yerdir. Evler pahalı olduğu için göçle gelen insanların bir kısmı gecekondular inşa etmişlerdir. Bu da zamanla düzensiz ve çarpık kentleşmeye yol açmıştır. Bu nedenle belediyeler bu gecekonduları yıkmıştır. Umutlarını büyük kentlere bağlayarak buralara göç eden insanlar bin bir zorlukla yaptıkları evlerinin yıkılmasıyla iyice güç duruma düşmüşlerdir.

8. Sence bu gecekondu sorunu nasıl çözümlenebilir?

A) Gecekondu yapanlara hapis cezası vererek
B) Vatandaşın bütçesine göre evler yaparak
C) Şehir dışından yeni göç kabul etmeyerek
D) Gecekondu yapanları memleketlerine göndererek

ÖRNEK OLAY 6:

İstanbul'daki bir okulun 1500 öğrencilik kapasitesi varken, 3500 öğrenci bu okula devam ediyor. Her sınıfta 25 öğrenci bulunması gerekirken 65–70 öğrenci eğitim görüyor. Bu nedenle eğitim–öğretim güçleşiyor, sağlıklı eğitim-öğretim yapılamıyor. Yeni okullar yaptırmak ise devlet bütçesine yük oluyor

9. Bu sorunun en uygun çözümü aşağılardakilerden hangisidir?

A) Vatandaşlar arasında okul yaptırtma kampanyaları başlatmak
B) Okula kapasitesinden fazla öğrenci kabul etmemek
C) Özel okul yapımını teşvik etmek
D) Okula yeni bir kat daha eklemek

ÖRNEK OLAY 7:

Kentlerimizde taşıt sayılarının artışı, sanayi kuruluşlarının artışı, seyyar satıcılar vb. etkenlerden dolayı insan sağlığını bozucu gürültüler oluşmaktadır. Gürültüye bağlı olarak stres, baş ağrısı, dikkatsizlik ve hatta ileri derecede psikolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Taşıtları ortadan kaldırmak, sanayi kuruluşlarını kapatmak, satış yapmayı yasaklamak mümkün değildir.

10. O halde bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ses çıkarmayan taşıtlar yapmak
B) Sanayi kuruluşlarını şehir dışına taşımak
C) Toplumu bu konuda bilinçlendirmek
D) Seyyar satıcıların bağırarak satış yapmalarını engellemek

ÖRNEK OLAY 8:

Son zamanlarda büyük kentlerde kapkaç, hırsızlık ve gasp olaylarında büyük bir artış var. Bu suçları işleyenlere sorulduğunda ise "İşim yok, bana kimse iş vermiyor, beni başkaları bu suça itiyor" gibi sözler söylüyorlar.

Diğer taraftan bu suçu işleyenler masum vatandaşlara maddi, manevi zararlar veriyorlar. 20 YTL ya da bir cep telefonu için insanları öldürülüyorlar ve insanlar için sokağa çıkmak kâbus oluyor.

11. Sence bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bu suçu işleyenleri hapse atmak
B) İşsiz insanları iş sahibi yapmak
C) Hırsızlık, gasp ve kapkaçın kötü bir şey olduğunu anlatmak
D) Aile kurumunu sağlam temeller üzerine kurmak

ÖRNEK OLAY 9:

Marmara Bölgesine Türkiye'nin diğer bölgelerinden her yıl ortalama bir milyona yakın insan göç etmektedir. Bu insanların giyecek, yiyecek, iş, ev eğitim, sağlık vb. gereksinimleri var. İstanbul, Bursa, İzmit, Adapazarı, Tekirdağ, Çanakkale bölgelerinde su, tarım, orman alanları düzensiz yapılaşma sonucu tahrip edilmektedir. Kentlerin nüfusu çok hızlı artmakta, gecekondu, iş, çek senet mafyası oluşmaktadır. Terör ve adi suçlar günden güne çoğalmakta, okullar, hastaneler, yollar, barajlar gereksinime karşılık verememektedir. Her gelen vali ve belediye başkanı kendinden öncekileri suçlamakta, yasal, ekonomik ve politik güçlerden bahsetmektedir.

12. Bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bölgenin kapasitesinden fazla göç kabul edilmemelidir
B) Göç edilen yer cazip hale getirilerek göç önlenmelidir
C) Kurallar her dönemde geçerli, cezalar caydırıcı olmalıdır
D) Göçle gelecek nüfusu düşünerek kentler kurulmalıdır

ÖRNEK OLAY 10:

Ülkemizin bazı kentleri deprem kuşağının üzerindedir. Bunlar; Erzurum, Erzincan, Tokat, Düzce, İstanbul vb. dir. Bu kentlerdeki evlerin büyük bir bölümü gecekondudur ve kaçak olarak dayanıksız malzemeden yapılmıştır. Deprem yönetmeliğine uygun yapı bulmak çok zordur. Nitekim Erzincan depreminde yeni yapılan binaların çoğu yıkılmıştır. Bilim adamlarıyla yapılan bir konuşmada onlar şöyle demektedirler:

Binalar deprem yönetmeliğine uygun değildir. Demirden, çimentodan, malzemeden çalınmıştır. Tek, en fazla iki katlı evler yapılacağına, gökdelenler dikilmiş ve bunlara izin verilmiştir. Aynı soru müteahhit firmalarının yetkililerine sorulunca: Deprem yönetmeliği Türkiye'nin koşullarına uygun değil. Evler denildiği gibi yapılsa en az beş misline çıkar. Bu durumda çoğu kişi ev sahibi olamaz. Bir ya da iki katlı evler yapılırsa bu kez de arazi yetmez.

13. Bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Evler raylı sistem üzerine ve çok katlı yapılmalıdır
B) Malzemeden çalmayarak sağlam binalar yapılmalıdır
C) Depremde yıkılsa bile öldürmeyecek malzemeden evler yapılmalıdır
D) Ucuz ve çok katlı evler yapılmalıdır

ÖRNEK OLAY 11:

A ilinin belediye başkanı kente temiz su getirmek istiyor. Halk bu gereksinimini tankerlerle karşılıyor; fakat bunlar da sağlıklı değil. Bu gereksinimi karşılamak için dört milyon YTL'ye ve iki yıla ihtiyaç var. Bu parayı bulmak için, İller Bankası ve devlete başvuruluyor. Belediye bu kurumlardan daha önce aldığı paraları ödeyemediğinden, ona kredi vermiyor. Kentin belediyesinin bütçesi yirmi milyon YTL' dır. Bu paranın tümü çalışanların maaşlarına gitmektedir.

Belediye başkanı çalışan personel sayısını inceler. Bin üç yüz kişi fazla var. Bunları işten çıkarırsa, altı milyon YTL gelir elde edecektir. Bu durumda da bunların baktığı altı bin kişi açlığa itilecek, toplumsal huzursuzluk çıkacaktır.

14. Bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) İşçilerin bir müddet maaşlarını vermemek
B) İşçilerin maaşlarının yarısını bir müddet vermemek
C) Halktan ve işçilerden para toplamak
D) İşçileri işten çıkartmak

ÖRNEK OLAY 12:

İstanbul'da Kadıköy Sahili her geçen gün kirlenmektedir. Denizden çevreye çok pis kokular yayılmaktadır. Önlem alınmazsa denizde hiçbir canlı türü yaşamayacak ve insanlar hasta olacaklardır. Deniz kirlenmesinin nedeni ise bilinçsizce denize akıtılan

kanalizasyon sularıdır. Kanalizasyon sularının denizden başka akıtılacağı bir yer de yoktur.

15. Bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kanalizasyon sularını arıttıktan sonra denize akıtılmalı
B) Kanalizasyonları ortadan kaldırılmalı
C) Kanalizasyon sularını nüfusun yoğun olmadığı yerdeki denize akıtılmalı
D) Kanalizasyon suları için ayrı bir dere yapılmalı

ÖRNEK OLAY 13:

A ilinde yüz yataklı bir belediye hastanesi var. Burada dâhiliye, bevliye, hariciye kulak–boğaz uzmanları çalışmaktadır. Her gün hastaneye muayene için gelen insan sayısı doktor başına altmış kişiyi bulmaktadır. Günde ameliyat edilen hasta ise, ortalama beş kişidir. Her doktorun dışarıda muayenehanesi vardır. Hastalar burada muayene olmadan hastaneye yatamamaktadırlar. Doktorlara niçin böyle davranıyorsunuz? Denildiğinde; aldığımız para bize yetmiyor" yanıtını vermektedirler. Bu muayenelere gitmeyenler geceden hastanede kuyruğa girmekte; alınan sıra numarasıyla doktora görünebilmektedirler. Bunların sayısı günde altmış kişiyi bulmaktadır. Doktorlar bunları doğru dürüst muayene edememektedir. Hastalar da iyi olmamaktadır.

16. Bu sorunun en uygun çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Doktor ve hemşire sayıları artırılmalıdır
B) Yeni hastaneler yaptırılmalıdır
C) Doktorların maaşları artırılmalıdır
D) Yukarıdakilerin hepsi

EK-VI

GÜNLÜK DERS PLANI I

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler
Sınıfı: 6/A
Süre: 40+40+40
Ünitenin Adı: Türkiye'miz
Konu: Kentlerimizin Başlıca Sorunları
Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi.
Teknikler: Grup Araştırması Tekniği.
Kaynak Kitaplar: Sosyal Bilgiler 6., 2. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 2004, Komisyon.
Araç–Gereçler: Tahta, Tebeşir, Kâğıt, Kalem.

Hedefler:

1. Kentlerimizin başlıca sorunları bilgisi
2. Kentlerimizin başlıca sorunlarının giderilmesinin önemini kavrayabilme
3. Kentlerimizin başlıca sorunlarına çözüm önerilerinde bulunabilme

Hedef Davranışlar:

1. Kentlerimizin başlıca sorunlarını belirleme
2. Kentlerimizin başlıca sorunlarını çözmeye istekli olma

3. Kentlerimizin başlıca sorunlarına çözüm önerilerinde bulunma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. **DİKKATİ ÇEKME:** Öğretmenin "Sanayiye bağlı olarak büyük kentlerimizdeki iş olanaklarının ve başka olanakların kırsal kesimden daha iyi olması sonucu kentlerimiz büyük bir göç akınına sahne olmaktadır. Kentlerimizdeki aşırı nüfus artışına bağlı olarak birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar canlı yaşamını tehdit etmekte ve hayatı zorlaştırmaktadır" demesi. Sevgili öğrenciler "Kentlerimizin başlıca sorunları nelerdir? Ve bu sorunları nasıl çözebiliriz? Sorularını sınıfa sorması ve istekli öğrencilerden uygun cevaplar alması. Öğretmenin bu sorumu unutmayın dedikten sonra, bu derste öğrendiklerinizle yanıtlarınızın doğru olup olmadığını denetleyebileceksiniz diyerek konuya dikkat çekmesi.

2. **GÜDÜLEME:** Öğretmenin, **"**Bu dersin sonunda sorunun çözümü için en çok performans gösteren grubu belirleyeceğiz" demesi.

3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Öğretmenin, "Bugün kentlerimizin başlıca sorunlarının neler olduğunu, bu sorunların insan yaşamını ne kadar zorlaştırdığını görecek bu sorunlara yeni çözümler getireceksiniz." demesi.

4. **DERSE GEÇİŞ:** Öğretmenin "Bir önceki derste söylediğim konu ile ilgili kaynak ve dokümanları öğretmen masasına bırakınız." demesi. Öğretmen hazırlamış olduğu kaynakları öğretmen masasına bırakarak bir araştırma merkezi oluşturması. Bu derste uygulayacakları yöntemi tanıtması ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yaptırması. Ders süresince öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

ETKİNLİKLER: Öğretmen tarafından derse başlamadan önce öğrencileri Sosyal Bilgiler Başarı Testinden aldıkları puanlara, cinsiyete ve yaşa göre dörder ve altışar

kişilik gruplara ayırır.

1. İlk çalışma olarak grup üyeleri 10 dakika boyunca birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Konunun hangi yönlerini, hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacaklarına ve nasıl işbölümü yapacaklarına karar verirler.

2. 10 dakikadan sonra öğretmenin düzenlemiş olduğu kaynaklardan her öğrenci kendi payına düşen bölüm ile ilgili bilgiyi toplar, analiz eder ve değerlendirir.

3. Sonra bütün grup üyeleri bir araya gelerek edindikleri bilgileri paylaşarak grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar.

4. Bu aşamada grup üyelerinin elde ettikleri bulguların tartışılması sonucunda, araştırma sonucu ile ilgili rapor hazırlanır.

5. Bu aşamada, tüm sınıf yeniden oluşturulur ve grupların tümü bir araya gelir. Her grup 2'şer dakikada araştırma sonuçlarını sınıfa sunar. Sunuyu yapan öğrenci sınıftaki diğer öğrencilerden sözel geribildirimler alır.

6. Değerlendirme: Son aşama olan bu bölümde her grup aynı konunun farklı yönlerini araştırdığı için grubun bir bütün olarak sınıf çalışmasına katkısı öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

ARA ÖZET: Kırsal kesimlerden kentlere olan yoğun göçler kentli nüfusunun aşırı artışına neden olmuş buna bağlı olarak da kentlerimizde hava kirliliği, çarpık kentleşme, konut yetersizliği, sağlıksız konut, su ihtiyacı, atık suların boşaltılması atık suların arındırılması, şehir içi taşıma ve ulaştırma, sağlık, spor tesisleri ve yeşil alanların yetersizliği gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar canlı yaşamını zorlaştırıcı ve tehdit edici boyutlara ulaşmıştır. Bu sorunları çözmek bir ihtiyaç olmuştur.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

1. **SON ÖZET:** Öğretmenin, "Bu derste kentlerimizin başlıca sorunlarını belirleyerek işbirliği yaparak sorunlara yeni çözümler önerdiniz. Hayatta daha birçok sorunla karşılaşabilirsiniz. Bu sorunlara çözüm bulmaya çalışırken de önce sorununuzun ne olduğunu tespit edip olası çözüm yollarını bulup uygun olan çözümü önerebilirsiniz. Bir sorunu birlikte çözerken karşımızdaki kişilerin fikirlerine saygı duymayı da unutmamalıyız. Bir sorunun birden fazla çözümü olabilir ancak en uygun çözüm birdir." demesi.

2. **TEKRAR GÜDÜLEME:** Bu derste aynı soruna farklı bakış açılarıyla baktınız ve aynı sorunun farklı çözüm yolları olduğunu gördünüz. İşbirliği yaparak çok farklı çözüm yollarının bulunabileceğini öğrendiniz.

3. **KAPANIŞ**: Dikkat çekme bölümündeki soru yenilenir öğrencilerden yanıtlar alınır.

E. DEĞERLENDİRME: Öğrencilere konu ile ilgili 16 sorudan oluşan çoktan seçmeli Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi uygulanır.

EK-VII

GÜNLÜK DERS PLANI II

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler
Sınıfı: 6/B
Süre: 40+40+40
Ünitenin Adı: Türkiye'miz
Konu: Kentlerimizin Başlıca Sorunları
Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Geleneksel Öğretim Yöntemi
Teknikler: Anlatım ve Soru-Cevap Teknikleri
Kaynak Kitaplar: Sosyal Bilgiler 6., 2. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 2004, Komisyon.
Araç-Gereçler: Tahta, Tebeşir, Kâğıt, Kalem.

Hedefler:

1. Kentlerimizin başlıca sorunları bilgisi
2. Kentlerimizin başlıca sorunlarının giderilmesinin önemini kavrayabilme
3. Kentlerimizin başlıca sorunlarına çözüm önerilerinde bulunabilme

Hedef Davranışlar:

1. Kentlerimizin başlıca sorunlarını belirleme
2. Kentlerimizin başlıca sorunlarını çözmeye istekli olma
3. Kentlerimizin başlıca sorunlarına çözüm önerilerinde bulunma

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. **DİKKATİ ÇEKME**: Öğretmenin “Sanayinin gelişmesi ile büyük kentlerimize iş, eğitim, sağlık vb. olanaklardan yararlanmak için kırsal kesimlerden büyük kentlere göçler olmuştur. Buna bağlı olarak kentlerimizde birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Kentlerimizin başlıca sorunları nelerdir? Ve bu sorunları nasıl çözersiniz? Sorusunu sınıfa sorması. Yeter sayıda öğrenciye söz hakkı vermesi, yanıtların hiçbirine doğru ya da yanlış dememesi. Bu sorularımı unutmayın dedikten sonra, “Bu derste öğrendiklerinizle, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını denetleyebileceksiniz” diyerek konuya dikkat çekmesi.

2. **GÜDÜLEME:** Öğretmenin, "Bu dersin sonunda sorunun çözümü için en çok performans gösteren kişiyi seçeceğim." Diyerek öğrencileri derse güdülemesi,

3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Öğretmenin, "Bu dersin sonunda kentlerimizin başlıca sorunlarının çözümünü öğreneceksiniz." demesi.

4. **DERSE GEÇİŞ:** Öğretmen “Kentlerimizin başlıca sorunları şöyle özetlenebilir: 1. Konut yetersizliği, 2. Sağlıksız ve plansız yapılaşma, 3. İçme ve kullanma suyu sağlamada karşılaşılan sorunlar, 4. Alt yapı hizmetlerindeki yetersizlikler, 5. Kent içi ulaşımdaki güçlükler, 6. Çevre kirliliği, 7. Okul, sağlık ve spor kuruluşlarının yetersiz kalması gibi sorunlardır.” demesi ve bu sorunları tahtaya yazması. Öğrenmenin bu sorunların neler olduğunu anlatacağım ve örnekler vereceğim şimdi arkanıza yaslanın ve beni dinleyin. Anlamadığınız bir yer olursa sorun demesi aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen;

1. Konut yetersizliğine neden olan unsurlar nelerdir Konut yetersizliğinin sonuçları nelerdir?

CEVAP: Köyden kente göç, kentlerdeki konut maliyetinin fazla oluşu, arsa bulmanın zor oluşu, gelir yetersizliği, var olan konutların sağlıksız oluşudur. Konut yetersizliğinin

sonucu insanların sağlıksız ortamlarda yaşayışı, gecekondulaşma ve çarpık kentleşmedir.

2. İçme ve kullanma suyu sağlamada karşılaşılan sorunlar nelerdir? Ve bu sorunlar nelere yol açmaktadır?

CEVAP: Su kaynaklarının yetersizliği, bazı yıllar yağışın az oluşu, suların kirli oluşu, kentlerde kapasitenin üstünde nüfus oluşu. Sonuç: İnsanların temiz ve yeterli su tüketemeyişine bağlı hastalıklar.

3. Sağlıksız ve plansız yapılaşmanın nedenleri nelerdir?

CEVAP: Kırsal kesimden kentlere göçün sonucu oluşan konut yetersizliği, konutların pahalı olması sonucu gecekonduların çoğalması, çarpık kentleşmeyi önleyecek yasaların yetersizliği.

4. Alt yapı hizmetlerindeki sorunlar nelerdir?

CEVAP: Kanalizasyon, elektrik, su, yol sorunlarıdır.

5. Şehir içi ulaşım sorunlarının nedenleri nelerdir? Ve bu sorunlar hangi sonuçları doğurur?

CEVAP: Şehirlerimizin hızla gelişip geniş alanlara yayılması bunun yanında ulaşım sisteminin hızla gelişememesi. Sonucunda ise ulaşım güçlüğü, trafik sıkışıklığı, zaman ve enerji kaybına yol açmaktadır.

6. Okul, sağlık ve spor kuruluşlarının yetersiz kalmasının nedenleri nelerdir? Ve bunun doğurduğu sonuçlar nelerdir?

CEVAP: Hızla artan nüfusun ihtiyaçlarına mevcut tesislerin cevap veremeyişi. Sonuç : İkili öğretim, kalabalık sınıflar, doktor başına düşen hasta sayısında artış.

7. Çevre kirliliği çeşitleri ve bunlara yol açan unsurlar hangileridir? Çevre kirliliğinin sonuçları nelerdir?

CEVAP: Hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliğidir. Bunlara yol açan unsurlar ise sanayi atıkları, bacalardan çıkan gazlar, taşıtların çıkan egzoz gazları, evsel atıklar, kimyasal atıklardır. Sonuç: Çevre kirliliği, canlı yaşamın yok oluşu çeşitli hastalıkların artışı.

GEÇİŞ: Öğretmenin" şimdi de bu sorunların çözümlerinin neler olduğunu öğreneceksiniz" demesi.

ARA ÖZET: Öğretmenin kentlerimizin başlıca sorunlarını tekrar özetlemesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin aşağıdaki soruları sırasıyla sınıfa sorması istekli öğrencilere söz hakkı vermesi.

1. Çevre kirliliğini nasıl önleyebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

2. Konut yetersizliği sorununu nasıl çözebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

3. İçme ve kullanma suyu sorununu nasıl çözebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

4. Sağlıksız ve plansız yapılaşma sorununu nasıl çözebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

5. Alt yapı hizmetindeki aksaklıkları nasıl çözebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

6. Şehir içi ulaşım sorunlarını nasıl çözebiliriz?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

7. Okul, sağlık ve spor kuruluşlarının yetersiz kalışı sorunu nasıl çözümlenebilir?

Uygun cevaplar dinlenir. Yanlışlar düzeltilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

1. SON ÖZET: Öğretmen öğrencilerin önerdikleri çözümleri özetler. Eksik kalan sorunların çözümünü söyler.

2. TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretmenin "Bu derste kentlerimizin başlıca sorunlarını ve bu sorunların çözümlerini öğrendiniz" demesi.

3. KAPANIŞ: Dikkat çekme bölümündeki soru yenilenir. Öğrencilerden yanıtlar alınır.

E. DEĞERLENDİRME: Öğrencilere konu ile ilgili 16 sorudan oluşan çoktan seçmeli Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi uygulanır.

EK-VIII

İZİN YAZILARI

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Malatya ili Darende ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Malatya ilinin Darende ilçesine bağlı Ayvalı Kasabası'nda başarı ile tamamladıktan sonra 1998 yılında İstanbul ilinde bulunan Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümüne kayıt yaptırdı. 2002 yılında bölümden başarı ile mezun olduktan sonra aynı üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrenimine başladı.

2003 - 2004 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Malatya ili Darende ilçesinde bulunan Ayrıntı Dershanesi'nde tarih ve sosyal bilgiler öğretmenliği yaptı. Yine aynı dönemde Özel Birgül İlköğretim Okulu'nda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalıştı. 2004 - 2005 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Darende ilçesine bağlı Nurkuyusu Köyü İlköğretim Okulunda müdür yetkili öğretmen olarak birleştirilmiş sınıf okuttu. 2005 - 2006 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda İstanbul'da bulunan Fidan Demircioğlu İlköğretim Okulu'nda halen sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının gelecekteki hedefi; sevilen, sayılan, örnek bir insan ve örnek bir eğitimci olmak ve insanlığın yararına özgün bir eser bırakabilmektir.

İstanbul 2005

Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi

Ayşe Fatma Özdemir

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 3.1 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 53

TABLO 3.2 : Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 53

TABLO 3.3 : Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 54

TABLO 3.4 : Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 54

TABLO 3.5 : Annenin İşi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 55

TABLO 3.6 : Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 55

TABLO 3.7 : Babanın İşi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 56

TABLO 3.8 : Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 56

TABLO 3.9 : Öğrencinin Çalışma Odası Olup Olmaması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 57

TABLO 4.1 : Deney Grubu Ön Test – Son Test Puanlarının Dağılımının Normal Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları 65

TABLO 4.2 : Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Puanlarının Dağılımının Normal Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları 66

Tablo 4.3 : Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 66

Tablo 4.4 : Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları 67

Tablo 4.5 : Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup Testi Sonuçları 68

Tablo 4.6 : Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup Testi Sonuçları 69

Tablo 4.7 : Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarısı İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelâsyon Analizi Sonuçları 71

Tablo 4.8 : Sosyal Bilgiler Problem Çözme Başarısı İle Öğrencilerin Problem Çözme Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 72

Tablo 4.9 : Problem Çözme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 73

Tablo 4.10 : Problem Çözme Başarı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 74