

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN ERİŞİYE, PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE, ÖĞRENME STİLLERİNE ETKİSİ VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Güzide UYSAL

**İzmir
2010**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN ERİŞİYE, PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE, ÖĞRENME STİLLERİNE ETKİSİ VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Güzide UYSAL

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ**

**İzmir
2010**

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişkiye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmanın; tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17. 05.2010
Güzide UYSAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından.....

..... İlköğretim Anabilim Dalı
..... Sınış Öğretmenliği Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hatice Kikiükbağcı Hatice
Üye : Yrd. Doç. Dr. Hazan Türker
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sihadun ÖZGEN
Üye : Prof. Dr. Minever Sarıcaoğlu
Üye : Prof. Dr. Asım Sarıcaoğlu

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	377820
Yazar Adı / Soyadı	Güzide Uysal
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 38515068208
Telefon / Cep Telefonu	2322325572 5052630069
e-Posta	guzissa@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişime, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri
Tezin Tercümesi	The Effects of Cooperative Learning on Students Achivement on Elementary School Social Studies, Problem Solving Skills, Learning Styles and the Views of Student
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2010
Sayfa	242
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz
Dizin Terimleri	İşbirlikli öğrenme=Cooperative learning Akademik çelişki=Academic contradiction Problem çözme becerisi=Problem solving ability Sosyal bilgiler=Social studies
Önerilen Dizin Terimleri	Öğrenme stilleri=Learning styles
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum [1 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **29.07.2011** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

29.07.2010

İmza:.....*G. Uysal*.....

Yazdır

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No: **Konu kodu:** **Üniv. kodu:**

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin yazarının

Soyadı: UYSAL

Adı: Güzide

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiyeye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

Tezin yabancı dildeki adı: The Effects of Cooperative Learning on Students Achivement on Elementary School Social Studies, Problem Solving Skills, Learning Styles and the Views of Student

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2010

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

X 1-Doktora

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 242

Referans Sayısı:167

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Hadiye

Soyadı: KÜÇÜKKARAGÖZ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- İşbirlikli Öğrenme

1- Cooperative Learning

2- Akademik Çelişki

2- Academical Controversy

3- Problem Çözme Becerisi

3- Problem solving skill

4- Öğrenme Stilleri

4- Learning Styles

5- Sosyal Bilgiler

5- Social Studies

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın fikrinin doğmasında ve ilerlemedesinde büyük payı bulunan Sayın Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ'a, çalışmada bana rehberlik eden kıymetli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e, çalışmamı rapor ederken titizlikle yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN'e, verilerin analizinde her türlü desteğini esirgemeyen eşim Dr. Mehmet Engin UYSAL'a, verilerin toplanmasında aksama olmamasını sağlayan değerli eğitimci Ayşe BAL'a, varlığı ve güzel anlayışıyla beni motive eden canım oğlum Kaan UYSAL'a, eğitim hayatım boyunca bana en büyük destek olan kıymetli anneciğim Zişan SAZAN'a, en büyük yardımcım pek değerli ablam Banu ONARAN'a, tüm çalışma arkadaşlarım ve sevgili öğrencilerime ve burada adı geçmeyen katkısı olan herkese teşekkür ederim.

Güzide UYSAL

29.06.2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	İ
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Sosyal Bilgiler	2
1.1.2. İşbirlikli Öğrenme.....	7
1.1.3. Problem Nedir?.....	32
1.1.4. Öğrenme Stilleri	42
1.2. Amaç ve Önem.....	61
1.3. Problem Cümlesi.....	63
1.4. Alt Problemler.....	63
1.5. Sayıtlar.....	65
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	65
1.7. Tanımlar.....	65
1.8. Kısaltmalar.....	66

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	67
2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	67
2.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	79
2.3. Problem Çözme ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	87
2.4. Öğrenme Stilleri ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	96

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	107
3.1. Araştırma Modeli.....	107
3.1.1. Deney Deseni.....	108

3.1.2. Denel İşlemler ve Oturumlar.....	109
3.2. Evren ve Örneklem	112
3.3. Veri Toplama Araçları....	113
3.3.1. Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	113
3.3.2.Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu.....	115
3.3.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	116
3.3.4. Başarı Testi.....	120
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	122
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR VE YORUM.....	123
4.1. Birinci Alt Problem.....	123
4.2. İkinci Alt Problem.....	128
4.3. Üçüncü Alt Problem.....	129
4.4. Dördüncü Alt Problem	132
4.5. Beşinci Alt Problem	135
4.6. Altıncı Alt Problem	137
BÖLÜM V	
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	151
5.1. Sonuçlar.....	151
5.2. Tartışma.....	153
5.3. Öneriler.....	158
KAYNAKÇA.....	160
EKLER.....	175
Ek-1 Belirtke Tablosu.....	176
Ek-2 Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi A Formu.....	177
Ek-3 Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi B Formu.....	181
Ek-4 Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Envanteri.....	184
Ek-5 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Öğrenci Görüşme Formu.....	187
Ek-6 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim Dağıtım ve Tüketim Ünitesi Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	189
Ek-7 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İyi Ki Var Ünitesi Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	200
Ek-8 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Becerisi Ölçeği Örnekleri.....	210

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo No	No
Tablo 1 Deneysel Desenini.....	108
Tablo 2 Araştırma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	112
Tablo 3 GRSLSS Üçlü Değerlendirme İçin Hesaplanan Puan Aralıkları.....	114
Tablo 4 GRSLSS Beşli Değerlendirme İçin Hesaplanan Puan Aralıkları.....	114
Tablo 5 Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenilirliği	115
Tablo 6 Problem Çözme Becerileri Ölçeği Korelasyon Sonuçları	119
Tablo 7 Pilot Uygulaması Yapılan Başarı Testinin İstatistiksel Değerleri...	121
Tablo 8 Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	121
Tablo 9 Deneysel ve Kontrol Grupları Problem Çözme Becerisi Ölçeği Erişim Puanlarına İlişkin t Testi Çözümlemesi.....	124
Tablo 10 Deneysel ve Kontrol Grupları Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarının Öntest ve Sontest Ortalamaları ve Erişim Puanları.....	125
Tablo 11 Deneysel ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Erişim Puanlarına İlişkin t Testi Çözümlemesi.....	126
Tablo 12 Deneysel ve Kontrol Grupları Başarı Testi Öntest ve Sontest Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Erişim Değerleri	128
Tablo 13 Deneysel ve Kontrol Grubu Başarı Testi Erişim Puanlarına İlişkin t Testi Çözümlemesi.....	129
Tablo 14 Deneysel ve Kontrol Grupları Erişimlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stiline Göre t Testi Çözümlemesi.....	130
Tablo 15 Deneysel ve Kontrol Grupları Problem Çözme Erişimlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stiline Göre t Testi Çözümlemesi.....	133
Tablo 16 Deneysel ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğretim Yöntemi Bakımından t Testi Çözümlemesi.....	135
Tablo 17 Öğrencilerin Dersin Farklılığına İlişkin Görüşleri.....	137
Tablo 18 Öğrencilerin Görev ve Sorumluluklarındaki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	138
Tablo 19 Öğretmenin Görev ve Sorumluluklarındaki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	140
Tablo 20 Öğrencilerin Dersi İşlerken Kendilerini Nasıl Hissettiklerine İlişkin Görüşleri.....	141
Tablo 21 Sosyal Bilgiler Dersinin Akademik Çelişkiyle İşlenmesindeki En Önemli Farkla İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	142
Tablo 22 Öğrencilerin Grupça Değerlendirilmeye İlişkin Görüşleri.....	143
Tablo 23 Yüz Yüze İletişim Kurabilmenin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	144

Tablo 24	Kendi Bireysel Başarısının Grubun Başarısını Etkilemesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	145
Tablo 25	Öğrencilerin Arkadaşlarının Farklı Bir Yönünü Tanımaya İlişkin Görüşleri.....	147
Tablo 26	Grup Etkinliklerinin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	148
Tablo 27	Dersin İşlenişinde Hoşlanılmayan Yönler İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	149

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi, problem çözme becerileri ve öğrenme stillerine etkisini saptamak ve işbirlikli öğrenme konusundaki öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda İzmir ili evreninden seçilen 34 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 64, 4. sınıf öğrencisi üzerinde 10 hafta boyunca çalışılmıştır. Araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” ve “İyi ki Var” üniteleri boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki, kontrol grubunda 2005 sosyal bilgiler programına uygun olarak hazırlanmış ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırmada ön test-son test uygulamaları için araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği; deney grubundaki öğrencilerin görüşleri ile ilgili verileri toplamak için yine araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır.

Bu ölçekler yoluyla elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları SPSS 16,0 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası başarı testi ve problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerine göre ilköğretim öğrencilerinin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi erişimleri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan yapılan t testi çözümlmelerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri üzerinde deney grubu lehine ($P<0.05$) oluşan farkın öğrenme stillerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin ise işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerde deney grubu lehine olumlu yönde farklılık gösterdiği fakat işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

ABSTRACT

The aim of this research is to determinate the effects of Cooperative Learning on Students Problem Solving Skills, Learning Styles and Achivement on Elementary School Social Studies and the Views of Students .

In order to reach this aim, 34 for the experiment and 30 for the control group making a total 64 subjects which are at the fourth grade in Akıncılar Elementary School, in Buca, have been studied during ten weeks. In the research, the experiment group was taught by academical controversy which is a technique of cooperative learning and the control group was taught by the lesson book, during the unites which are called “from Production to Consumption” ve “Fortunately, There is”.

In the research, Social Studies Achivement Test, Problem Solving Skills Scale, Grasha-Reichmann Student Learning Styles Scale and a Half-structured Student Interwiev Form About Cooperative Learning are used. In analysing the data arithmetic average, standart deviation and t-test are used. The research results are analyzed by using SPSS 16.0 and Finesse statistics packaged software.

According to the findings that are acquired after the research we found important differences between level test that shows the condition at the beginning and at the end, and problem solving skilss of the control group with the experiment group, in favour of experiment group.

On the other hand, there is not any relationship between academical achivement and learning styles of students. Also, cooperative learning has no effect on students learning styles. According to the findings that are required, the effect of academical controversy on students’ problem solving skills reached the result in favour of experiment group which consist of students who have coloborative and competetive learning style.

It is also among the findings that are required that students have positive views about the effectiveness of cooperative learning.

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi ortaya konmakta, amaçları, sayılıları ve kapsamı belirtilmekte; gerekli tanımlar, sınırlamalar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi toplumu, bireylerin birçok niteliğe sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme yer almaktadır. Bu nitelikler arasında problem çözme önemli bir yer tutmaktadır. Demirel (2001) problem çözmeyi, problemle karşılaşıldığında daha önceki öğrenmenin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma çözüm getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamları için önemli ve gerekli olduğu kabul edilmektedir. 2005 ilköğretim sosyal bilgiler ders programında da öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında problem çözme becerisi yer almıştır. Bu beceri öğrencilere kazandırılırken eğitim-öğretim ortamının ve eğitim durumunun işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerine göre işe koşulmasının, sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki, daha yüksek başarı, kaliteli problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde ve kişilerarası ilişkiler ve psikolojik sağlıkta artış sağlamak için zihinsel çatışma durumlarının öğretimsel olarak kullanıldığı bir tekniktir. Akademik çelişki tekniğini uygulayan öğrenciler,

savunacakları durumu arařtırmak ve hazırlanmak; dūřüncelerini sunup, savunmak; karřıt gōrūřleri çūrūtme; karřıt gōrūřlere karřı kendi gōrūřlerini savunmak; herkesin ortak noktada buluřtuđu bir sentez oluřturmak durumundadırlar (Johnson ve Johnson, 1995).

Eđitimin bu niteliklere sahip bireyleri yetiřtirebilmesi öđrencilerin öđretme-öđrenme sūrecinde daha etkin olmalarıyla olanaklıdır. Bu da öđretimin farklı öđrenme stiline sahip öđrencilere gōre dūzenlenmesini gerektirmektedir. “Öđrenme stili, öđrenenin öđrenme sūrecindeki tercihlerin tūmū” olarak tanımlanabilir (Erden ve Altun, 2006). Farklı öđrenme stillerine hitap eden zengin öđretim ortamlarında bireyler daha fazla kendilerini ifade edebilme ve kendi stillerine uygun olarak öđrenebilme fırsatını yakalayabileceklerdir. Bireysel farklılıkların çok olduđu sınıflarda etkili bir öđretimin gerçekteřtirilebilmesi için uygulanabilecek yōntemlerden biri de iřbirlikli öđrenmedir.

Eđitim sūrecinde bireylerin kazanmaları beklenen ve öğrenme stilleri kadar önemli olan bir başka kavram da problem çōzmedir. Öđrenme stili, yaşamın her anında davranışları etkilemekte ve bu özelliklere gōre eylemler yapılmaktadır. Öđrenme stillerinin taşıdığı bu niteliklerin, bireylerin problem çōzme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki, öğrenme stilleri ve problem çōzme arasında bir ilişki olup olmadığı, uluslararası dūzeyde yapılan kimi çalışmalara dayanarak irdelenecek ve konuya genel bir bakış açısı sağlanacaktır.

1.1.1. Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler terimi toplumsal gerçekte kanıtlanmaya dayalı bađ kurma sūreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Yani sosyal bilimler insan tarafından oluşturulan gerçekte uğraşmaktadır. İnsan tarafından oluşturulan gerçekte; toplumsal olgular, kişinin diğer kiři ve kurumlarla etkileşiminden oluşmaktadır. Bunlar doğumdan ölüme, evlenmeden boşanmaya, savaştan barışa, devlet kurmadan yıkmaya toplumsal yaşamı dūzenleyen pek çok olgu olabilir. Bu

durumda sosyal bilgiler, toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler bu konunun alanı olabileceği için disiplinler arası bir disiplin olarak ele alınabilir (Sönmez, 1999).

YÖK/Dünya Bankası ise Türkiye’de sosyal bilgiler kavramını, insan ilişkileri göz önünde tutularak insanların kendileri, sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini kapsayan bir bilim olarak tanımlamaktadır (Barth ve Demirtaş, 1996).

1.1.1.1.Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Sönmez (1999)’e göre sosyal bilgiler öğretiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekte; ancak insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitiminin başladığı bilinmektedir. 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 (1999)’e göre; sosyal bilgilerin bir konu alanı olarak eğitim programına girmesi ilerlemecilik akımının “demokratik toplum” için vatandaş yetiştirme görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. Erden ve Altun (1996)’a göre; 1930 ve 1940’lı yıllarda “yeniden kurmacılık” ve “çocuk merkezli eğitim”i 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)’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 yetiçeklerde düzenlemeye gidilmiştir. Sönmez (1999)'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.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "İlköğretim Sosyal Bilgiler (4. ve 5. sınıf) Dersi Öğretim Programı 2004 yılında, İlköğretim Sosyal Bilgiler (6. ve 7. sınıf) Dersi Öğretim Programı 2005 yılında yenilenmiş ve uygulamaya konmuştur (Turan ve diğer., 2009).

2005 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4 ve 5. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 saatlik bir ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır(www.meb.gov.tr).

Yeni oluşturulan bu programın temel yaklaşımı şöyle tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005):

"İhtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi destekleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır."

1.1.1.2.Sosyal Bilgiler ve Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri terimi, birçok anlamda kullanılmaktadır. Öğrencilerin temel problemleri çözmekte kullanacakları bilgi ve yöntemleri olabildiğince nasıl kullanacakları ve kullanacakları kişisel bilgiyi kazanmaları ve kazandıklarını kaybetmemeleri için gerekli olan tüm zihinsel yöntemler, genelde düşünme becerileri olarak tanımlanır (Turner, 1999; Turan ve diğer., 2009'daki alıntı).

Yapısalcı yaklaşıma göre sosyal bilgiler programları, üç temel unsurun: kavramlar, değerler ve becerilerin öğretilmesi ilkesine dayandırılmaktadır. Beceriler, yeni yürürlüğe giren 2005 sosyal bilgiler programlarında, etkinlikler aracılığıyla uygulamalı olarak öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde verilen beceriler genel olarak; okuma, yazma, düşünme, araştırma becerileri şeklinde ifade edilebilir (Yazıcı, 2006; Kaya, 2007'deki alıntı).

Doğanay (2002)'a göre sosyal bilgilerde beş temel beceri yer alır. Bunlar:

1. Okuduğunu anlama ve yazma becerisi
2. Bilgiyi bulma ve kullanma becerisi
3. Problemleri belirleme ve çözme becerisi
4. Bilgiyi yorumlama becerisi
5. Değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme kavuşturabilme becerisidir.

2005 sosyal bilgiler programında, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi ağırlıklı olarak yer alan düşünme becerileridir. Bu beceriler doğası gereği, sosyal konulara yönelik ya da toplumsal içerikli olmak zorundadır. Sosyal bilgiler dersinin birincil amacı “her yönüyle iyi ve örnek bir yurttaş yetiştirmek”tir. Buna göre, bu yurttaşların kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmesi ve sorgulaması; oyunu kullanırken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermesi; sosyal problemlere kafa yorması ve çözüm yolu araması; aklını toplumun önemli gördüğü durum ve olaylara odaklayarak o konularda yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi ve özgün

çözümleriyle kendini bulunduğu toplumda var etmesi beklenmektedir (Turan ve diğerleri, 2009).

Costa (1991)'ya göre sosyal bilgiler derslerinde düşünme becerilerinin öğretilmesinde kullanılabilecek stratejileri dört başlık altında toplamak mümkündür (Turan ve diğer., 2009'daki alıntı).

1. Yol gösterici stratejiler; öğrencilerin önemli bilgileri elde etmelerine ve tutmalarına, düşünme becerileri pratikleri sayesinde yardımcı olan stratejilerdir. Bu çeşit stratejileri, alıştırma ve uygulama, doğrudan öğretim stratejileri oluşturmaktadır. Bu stratejiler özellikle düşünme becerilerinin doğrudan öğretiminde kullanılır.

2. Dolaylı Stratejiler; öğrencilerin problemlerini çözerken, karar alırken varsayımlarını belirleyip tanımlarken, iddia ettikleri varsayımları, sonuçları ve etik ve ahlaki ihtilaflarının sebeplerini belirlerken, bilgilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler sayesinde öğrenciler problem çözmenin üst bilişsel sürecinin farkına varırlar. Dolaylı stratejiler arasında diyalektik muhakeme, kavram kazandırma, sorgulama, değerlerin farkına varma ve açık uçlu tartışmalar vardır.

3. Üretken Stratejiler; öğrencilerin yaratıcılık, anlayışlılık, orijinallik, icat yeteneği ve problemlere yeni çözümler getirilmesi gereken durumlarla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejilere beyin fırtınası, zihin haritaları, etraflıca düşünme ve yaratıcılık tasarımı örnek olarak verilebilir.

4. İşbirlikli Stratejiler; öğrencilere bir grubun bir üyesi olarak problemlerin çözümü üzerine, hep beraber düşünebilmeleri için gerekli olan sosyal becerileri öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler arasında işbirlikli öğrenme, öğrenci başarı takımları, öğrenci oyun turnuvaları, yap-boz, eşleştirme problemleri ve sınıf müsamereleri sayılabilir.

1.1.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Problem Çözme

Problem çözme çoğu zaman karmaşık bir süreçtir. Günlük hayatta sayısız çeşitte ve değişik zorlukta problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Bu yüzden problem çözme becerilerinin ilköğretimde kazandırılması önemlidir. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında önceki programlardan farklı olarak bilginin

kazandırılmasının yanında beceri öğretimi de önem kazanmıştır. Bu becerilerin pek çoğu aktif öğrenme ile kazandırılabilirdiğinden, her becerinin aşamalarına uygun, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan çeşitli kazanım ve etkinliklere, programda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde problem çözme becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilere problem çözme ile ilgili temel kavram ve ilkelerin kazandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretim teknikleri düzenlenirken problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte küçük grup tartışmaları, işbirliğine dayalı öğretim, problem çözme gibi yöntemlere yer verilmelidir (Erden, tarihsiz).

1.1.1.4. Sosyal Bilgiler ve İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının temelinde, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir işi demokratik bir biçimde ve etkin bir şekilde gerçekleştirip tamamlamada işbirliği yapmaları esası vardır. Sosyal bilgiler derslerinde, özellikle bilişsel, duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılabilir. Bu yöntem kullanılırken öğretmenlerin güçlü alan bilgisiyle birlikte zengin bir strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekmektedir (Sözer, 1998; Turan ve diğer., 2009'daki alıntı).

1.1.2. İşbirlikli Öğrenme

Günümüzde, eğitim alanında yaşanan en büyük değişim, öğrenmenin toplumsal boyutuna daha çok önem verilmesidir. Artık öğrenirken, iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler önemli rol oynamaktadır.

1.1.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tarihçesi

İşbirlikli öğrenme, çok eski bir yöntemdir. Slavin (1995)'e göre 17. yüzyılda, Comenius'un öğrenme hakkındaki düşünceleri, işbirlikli öğrenmenin

temellerini oluşturmaktadır. Ona göre, öğrenciler öğrettiklerinde ve başka öğrenciler tarafından kendilerine bir şeyler öğretildiğinde bu durum öğrencilerin yararına olmaktadır. Daha sonra, 18. yüzyılda Rousseau, 19. yüzyılda Pestalozzi ve 20. yüzyılda da Dewey tarafından öğrenme için işbirliğinin gerekli olduğu ortaya koyulmuştur.

1700'lü yılların sonlarında Lancaster ve Bell İngiltere'de işbirlikli öğrenme gruplarının kullanımını genişletmişlerdir. Daha sonra bu fikir 1806 yılında New York'da Lancaster okulunun açılmasıyla Amerika'ya gitmiştir. Amerika'da 1800'lü yılların başlarında "Ortak Okullaşma Hareketi" ile işbirlikli öğrenme büyük önem kazanmıştır. Daha sonra Parker ve Dewey'in destekleri ile Amerikan okullarında etkili bir öğretim metodu olarak kullanılmaya başlamıştır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). 1960'lı yılların ortalarına gelindiğinde ise, Kagan, Johnson ve Slavin Minnesota Üniversitesi'nde öğretmenleri işbirlikli öğrenme konusunda eğitmeye başlamışlardır (Kim ve Olivia, 1999).

1.1.2.2. İşbirlikli Öğrenme Nedir?

Öğrenmeye dönük yaşantılar değişik şekillerde düzenlenebilir. İnsanlar bazen birbirleriyle yarışarak, bazen bireysel çalışarak, bazen de başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenebilirler. Bu yaklaşımların her biri, aslında farklı bir öğrenme anlayışına dayanır ve her birinin kendilerine özgü üstünlük ya da sınırlılıkları vardır (Johnson ve Johnson, 1986). Johnson ve Johnson (1995) bir sınıfta üç tip amaç yapısı bulunduğunu ifade eder. Bunlar:

1. Yarışmaya dayalı
2. Bireyselleştirilmiş
3. İşbirliğine dayalı amaç yapısıdır.

Yarışmacı sınıflarda birinin başarısı, bir diğerinin başarısızlığını gerektirmektedir. Bu da öğrenciler arasında hasımlık duygusunu geliştirmektedir. Sürekli bir kıyaslama ve en iyi olanın kazanması durumu söz konusudur.

Bireyselleştirilmiş öğrenmede her öğrenci kendisi ile yarışır ve birinin başarısı ya da başarısızlığı bir diğer öğrenciyi ilgilendirmez. Bu da öğrenciler arası sosyal etkileşimi azaltmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenmede ise, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıfların tersine grup içindeki herkesin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirir ve herkes birbirlerinin öğrenmesi için de çalışır. Ya birlikte başarılı olunur ya da birlikte başarısız olunur. Bu da işbirlikli öğrenmeyi yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretimden farklı kılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalarını sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Kömlüksiz (1994)'in tanımına göre ise işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler kurarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

Rozmajzl ve Alexander (2000) da işbirlikli öğrenmeyi, birlikte çalışabilme yeteneğine sahip, her düzeyde öğrencilerin ortak bir amaca ulaşmak için oluşturdukları küçük grupları içeren bir öğretim metodu olarak tanımlamıştır.

Açıkgöz (2002), işbirlikli öğrenmeyi basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele almaktadır. Ona göre, işbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir.

Öğrencilerin etkileşim içinde oldukları öğrenme ortamlarında bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil yetenekleri gelişmektedir. Öğrenciler okuduklarını ve

duydıklarını anlama için fırsatlara gereksinim duyarlar (McGroarty, 1993; Dumas, 2000'deki alıntı). İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerini dinleme, soru sorma, olayları sınıflama, problemleri çözme ve yardımlaşma gibi becerilerinin gelişmesi için doğal bir ortam sağlar. Akranlarından geribildirim ve model alma yoluyla, öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırır. İşbirlikli etkinliklerin kullanımı ile bu becerilerin kazanımı için güçlü öğrenme fırsatları oluşturulmuş olur.

İşbirlikli öğrenme ortamının oluşturulmasıyla, öğrencinin öğrenme düzeyine olumlu katkılarda bulunulur. Nitekim işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak inceleyen bazı çalışmalar; (Kömleksiz, 1994; Kömleksiz ve Özyürek, 1994; Pala, 1995; Kocabaş, 1995; Yeşilyaprak, 1997 ve Oral, 2000) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin öğrenmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin tutumlarında da değişiklik meydana getirmektedir. Kömleksiz (1994), Kömleksiz ve Özyürek (1994), Bilgin ve Karaduman (2005) tarafından yapılan çalışmalar, bu yöntemin öğrencilere demokratik tutumlar açısından, belli ölçütler çerçevesinde, geleneksel yöntemden daha kalıcı tutum ve davranışlar kazandırdığı sonucuna varmışlardır.

İşbirliğine dayalı öğrenme metodu (cooperative learning) “ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar halinde (2–4) 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 öğrenme değildir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). 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).

1.1.2.3. İşbirlikli Öğrenmenin Temel Unsurları

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için sağlanması gereken koşullar konusunda yazılanlar sentezlendiğinde şunlar ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1992):

1.1.2.3.1. Olumlu Bağlılık

Olumlu bağlılığın yapılandırılabilmesi için bütün grup üyelerinin, üyelerden her birinin başarısının ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini ve gruptaki bir üyenin çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları gerekir. Diğer bir deyişle işbirlikli öğrenmenin özünü “Ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız.” anlayışı oluşturmalıdır. Öğrenme grupları oluşturulduğunda gruplar olumlu bağlılıkla yapılandırılmamışsa, oluşan öğrenme ortamı, işbirlikli değil, ya yarışmacı ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Kömleksiz, 2001; Saban, 2002).

Olumlu bağlılık, işbirlikli öğrenme durumunda beş şekilde yapılandırılabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

Olumlu Amaç Bağlılığı: Öğrencilerin kendi amaçlarına, kendi kümeleri başarılı olduğu zaman ulaşabileceklerini kavramaları gerekmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini önemseyip önemsemediklerinden emin olmak için öğretmenler grup amacını açık bir şekilde yapılandırmalıdır.

Olumlu Kaynak Bağlılığı: Her grup üyesi, gruba verilen görevi tamamlamak için gerekli olan kaynakların, bilgilerin ve materyallerin sadece bir bölümüne sahiptir. Grubun amacına ulaşabilmesi için bütün parçalar birleşmek zorundadır.

Olumlu Ödül Bağlılığı: Grup ortak amacına ulaştığı zaman, bütün grup üyeleri aynı ödülü alır. Bu ödül sertifika, kutlama kartı, kümenin panoya ilan edilmesi olabilir. Öğretmenler bazen grup ürünü için bir grup notu da verebilirler ve amaç bağlılığını desteklemek için de prim denilebilecek bir ödülü ekleyebilirler.

Olumlu Rol Bağlılığı: Grubun her üyesi, ortak amaca ulaşabilmek veya verilen görevi yerine getirebilmek için gerekli sorumlukları belirten ve birbirleriyle ilişkili rollere sahiptir. Bunlar; okuyucu, yazıcı, özetleyici, anlamayı kontrol edici ya da denetleyici, kayıtçı, cesaretlendirici, araştırmacı, kaynak sağlayıcı gibi roller olabilmektedir.

Olumlu Görev Bağlılığı: İlk önce bir görev dağılım listesi oluşturulur. Bu listeye göre, herhangi bir grup üyesinin kendisine düşen görevi yapabilmesi için, kendisinden bir önceki üyenin görevini yapmış olması gerekmektedir.

1.1.2.3.2. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim, öğrencilerin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırmak için birbirlerini desteklemesi, yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi demektir. Yüz yüze etkileşimin sonuçları şunlardır:

1. Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
2. Bilgi ve materyal gibi ihtiyaç duyulan kaynakları birbirleriyle paylaşmak,
3. Bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde işlemek,
4. Birbirlerinin performanslarını geliştirmek için geribildirim sağlamak,
5. Problemlere daha anlamlı çözümler üretmek için birbirlerinin ulaştıkları sonuçlara karşı yeni çözümler ortaya koymak,
6. Ortak amacı gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirmek,
7. Güvenmek ve güvenilir bir şekilde davranmak,
8. Ortak amaç ve çıkar için çalışmak (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Kömleksiz, 2001; Saban, 2002)

1.1.2.3.3. Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler, her bireyin daha iyi performans gösterebilmesi için birbirleriyle işbirliği içine girerler. Bireysel sorumluluk, bütün grup üyelerinin verilen ödevi veya görevi tamamlamada, kimin daha çok yardıma, desteğe ve cesarete ihtiyacı olduğunu bilmelerini ve başkalarının üzerinden geçinemeyeceklerinin bilincinde olmalarını sağlar. Bu yüzden, her üyenin bireysel performanslarının değerlendirilip, sonuçların hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği takdirde bireysel sorumluluk sağlanmış olunur. Bireysel sorumluluğu oluşturmanın en yaygın yolları:

1. İşbirliğine dayalı gruplarda üye sayısını az tutmak,
2. Her öğrenciye bireysel bir test uygulamak,
3. Grubun çalışmasını sunmak için rastgele bir öğrenci seçmek,
4. Her grup üyesinin grup çalışmasına katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek,
5. Her gruptan bir öğrenciyi “denetleyici” olarak görevlendirmek,
6. Öğrencilerden öğrendiklerini başka bir öğrenciye öğretmelerini istemektir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Saban, 2002) .

1.1.2.3.4. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin akademik konuyu ve aynı zamanda da küçük grup becerilerini de öğrenmeleri gerekmektedir. Bir grubun başarılı olabilmesi için grubu oluşturan üyelerin küçük grup becerilerini edinmeleri gerekir. Grup amaçlarına ulaşabilmek için, üyeler birbirlerini tanımalı, birbirlerine güvenmeli ve destek olmalı, birbirleriyle doğru, açık ve net olarak iletişime girmeli, birbirlerini kabul etmeli ve savunmalı, aralarındaki uyuşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmelidirler. Eğer bu sosyal beceriler kazanılmamışsa, o grupta, işbirlikli öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme çalışmalarına başlamadan önce sosyal becerilerin öğretildiği işbirlikli öğrenmeye hazırlık çalışmaları önem

kazanmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Kömleksiz, 2001; Saban, 2002).

1.1.2.3.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup süreci, grup üyelerinin etkili çalışma ilişkileri oluşturup, grup amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Grupların, grup üyelerinin hangi davranışlarının faydalı, hangi davranışlarının faydasız olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Etkili grup çalışması, grupların ne kadar başarılı bir şekilde ilerleyip ilerlemediklerini belirlemelerine bağlıdır. Grup sürecinin değerlendirilmesi yapılırken, öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, eleştirilerde kişilerden çok davranışlar üzerinde odaklanmaları gerektiği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtmeli ve tartışmalara tüm grup üyelerinin katılımı sağlanmalıdır.

Grup sürecinin değerlendirilmesi, üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerinin korunup, geliştirilmesini sağlar. Ayrıca üyelerin kendi davranışları hakkında dönüt almalarını ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Kömleksiz, 2001; Saban, 2002).

1.1.2.3.6. Başarı İçin Eşit Şansa Sahip Olma

Başarı için eşit şansa sahip olma, öğrencilerin, kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunmalarınıdır. Yeterlilik düzeyi ne olursa olsun bütün üyelerin kendi gruplarına katkıları değerlendirilmelidir. Çünkü gruptaki her üye, grubun başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler (Kömleksiz, 2001; Senemoğlu, 2001).

1.1.2.3.7. Grup Ödülü

Açıkgöz (2002)'e göre işbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olması gerektiğine inanmalarındır.

1.1.2.4. İşbirlikli Öğrenme Yapıları

İşbirlikli öğrenme (1) formal işbirlikli öğrenme (2) informal işbirlikli öğrenme ve (3) temel işbirlikli öğrenme olmak üzere üç şekilde yapılandırılabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.2.4.1. Formal İşbirlikli Öğrenme

Formal işbirlikli öğrenmede öğrenciler bir dersten bir haftaya kadar varan bir süreç içerisinde kendilerine verilen ödevi, bütün grup üyelerinin kendi ödevlerini başarıyla tamamladığından emin olarak, ortak bir amaç için çalışırlar. Herhangi bir dersin herhangi bir ünitesi formal işbirlikli öğrenme için uygun olabilmektedir. Formal işbirlikli öğrenme yönteminde öğretmenler amaçları belirlerler, öğretim öncesi kararlar alırlar, öğrencilere görevi ve olumlu bağlılığı açıklarlar, öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol ederler ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol ederler.

1.1.2.4.2. İnfomal İşbirlikli Öğrenme

İnfomal işbirlikli öğrenme grupları, öğrencilerin belli bir ders, konu, olay, film veya gösteri öncesinde, esnasında ya da sonrasında birkaç dakika süren tartışmaları gerçekleştirmek ve birlikte çalışmak için bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya çekmek, öğrenmeye uygun bir ortam hazırlamak, dersten beklentileri tespit etmek ve öğretime son vermek için kısa süreli olarak infomal gruplar oluşturulabilmektedir.

1.1.2.4.3. Temel İşbirlikli Öğrenme

Temel işbirlikli öğrenme grupları uzun süreli ve heterojen olarak yapılandırılmış gruplardır. Temel işbirlikli öğrenme grupları en azından bir akademik yıl boyunca ve belki de üyelerin tamamı mezun olana kadar devam edebilmektedir.

Temel işbirlikli öğrenme grupları, formal olarak, ilköğretimde her gün, orta öğretimde ise haftada birkaç kez bir araya gelmektedir. İnfomal olarak da bu grup üyeleri, ders aralarında hemen hemen her gün etkileşimde bulunarak, derslerdeki projeleri veya ev ödevleri hakkında birbirlerine yardım ederler. Temel işbirlikli öğrenmenin kullanımı, öğrencilerin derslere devamını artırmakta, okul deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardım etmekte ve öğrenci öğrenmesinin niteliğini artırmaktadır.

1.1.2.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Roller

Johnson, Johnson ve Smith (1991) ve Johnson, Johnson ve Holubec (1994)'e göre, formal işbirlikli öğrenme yapılarında öğretmen bir rehber rolündedir ve belli başlı altı tane görevi vardır: (1) öğretim amaçlarını belirlemek ve açıklamak, (2) öğretim öncesi kararlar almak, (3) öğrencilere görevleri ve amaçları açıklamak, (4) işbirlikli öğrenmenin başlamasını sağlamak, (5) öğrenme gruplarını gözlemlemek, etkili çalışmasını sağlamak, ihtiyaç duyulduğunda araya girmek, (6) öğrenme ve etkileşim sürecinin değerlendirilmesini sağlamak.

1.1.2.5.1. Öğretim Amaçlarını Belirlemek ve Açıklamak

Her ders öncesi öğretmenlerin işbirlikli öğrenme süreci için iki tür amaç belirlemeleri gerekir (1) akademik amaçlar ve (2) kişiler arası ve grup becerilerini içine alan sosyal becerilere ilişkin amaçlar. Öğretmenler belirledikleri amaçları, öğrencilerin haberdar olması, grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını için öğrencilere açıklarlar.

1.1.2.5.2. Öğretim Öncesi Kararlar Almak

a. Grubun büyüklüğüne karar vermek: İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının grup üyesi sayısı genellikle iki ile dört arasında değişir. Grupların üye sayısı, öğretimin amaçlarına göre değişebilir. Fakat küçük gruplar öğrenci katılımını en üst seviyeye çıkardığı için genellikle daha faydalıdır. Öğretmenler grupların üye sayısını tespit ederken zaman faktörünü göz önüne almalıdırlar. Eğer grup çalışmaları için zaman kısıtlı ise, küçük gruplar oluşturmak daha faydalıdır. Grup büyüklüğüne karar vermede temel ilke “ne kadar küçük, o kadar iyi”dir.

b. Öğrencileri gruplara yerleştirme: Öğrenciler çeşitli şekillerde gruplara ayrılabilir. Birinci yol, öğretmenler rastgele öğrencileri gruplara atayabilir, ikinci yol, tabakalı örnektir. Öğrenciler uygulanan test sonucunda yüksek, orta ve düşük puan alan öğrenciler olarak sınıflandırılır. Daha sonra heterojen bir şekilde öğrenciler gruplara atanır. Gözde metotlardan bir diğeri ise, öğrencilerden birlikte çalışmak istedikleri ve istemedikleri üç öğrenciyi yazmaları istenir. Daha sonra öğretmen bu listeleri temel alarak birbirlerini destekleyecek, becerikli gruplar oluşturur. Öğrencileri gruplara yerleştirmede en az kullanılan ve önerilmeyen yöntem ise homojen grupların oluşturulmasıdır.

c. Sınıfın düzenlenmesi: Grup üyeleri, çalışmalarını diğer grup üyelerini rahatsız etmeden ve sahip oldukları materyalleri paylaşmalarına imkan tanıyacak şekilde, göz göze, diz dize olacak şekilde birbirlerine yakın oturmalıdırlar.

d. Öğretim materyallerinin seçimi: Materyallerin seçimi, öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları görevlere veya yürütmekte oldukları projelere göre farklılık gösterir. İlk önce, öğretmen, gruplar arasında bölüşürülecek olan materyallerin neler olduğunu belirlemelidir. Gruplar birbirlerine kaynaşmış, ne yapacaklarını biliyor ve etkili bir şekilde çalışıyorlar ise, öğretmen özel olarak bu gruplar için materyal seçimi yapmayabilir. Eğer, gruplar yeni ve grup üyeleri gerekli becerileri daha kazanmamışsa, öğretmen gerekli materyallerin seçimi, planlanması ve dağıtılmasını çok iyi organize etmek durumundadır.

e. Rollerin dağıtımı: Gruptaki her öğrencinin sorumluluk bilincini kazanması ve gruba olumlu bağlılığın artması için her öğrenci yazıcı, cesaretlendirici vb. rolü üstlenerek grup çalışmasında katkıda bulunur.

1.1.2.5.3. Öğrencilere görevleri ve amaçları açıklamak

a. Akademik amacı açıklama: Dersin başlangıcında, öğretmen, öğrencilerin yapacakları işleri ve dersin amaçlarını öğrencilere açıklamalıdır. Öğretmen, ilk önce öğrencilere yapacakları ödevleri ve bunların sırasını açıklıkla anlatmalıdır. Daha sonra öğrencilere, dersin amaçlarını anlatmalı ve bir önceki öğrendikleri ve deneyimleri ile bağ kurmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin bu iki amacı anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için öğrencilere belli sorular yöneltebilir.

b. Başarı kriterlerinin ve istendik davranışların açıklanması: Öğrenciler kendilerinden ne kadar performans beklediğini ve bunun sonucunda ne kazanacaklarını bilmelidirler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerden beklediği istendik davranışları da öğrencilere açıklamalıdır.

1.1.2.5.4. İşbirlikli öğrenmenin başlamasını ve sürekliliğini sağlamak

Formal işbirlikli öğrenme boyunca belirlenen amaçlardan farklı olarak grupların aktiviteleri yüksek ya da düşük oranda gerçekleşebilir. Öğrenciler kendilerine göre işlem yolları geliştirebilirler. Öğretmenler de bu sürece uygun olarak değişik düzeylerde yapılar oluşturup işbirlikli öğrenme sürecinin etkili bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır.

1.1.2.5.5. Öğrenme gruplarını gözlemlemek, etkili çalışmasını sağlamak, ihtiyaç duyulduğunda araya girmek

Öğretmenler, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını denetlemeli, öğrencilerin birbirleriyle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamalı ve yardıma ihtiyaç duyulduğu zaman öğrencilere bir grup üyesi olarak yardım etmelidir.

1.1.2.5.6. Öğrenme ve Etkileşim Sürecinin Değerlendirilmesi

a. Dersin bitmesini sağlama: İnfomal işbirlikli öğrenme gruplarında dersin bitişini sağlamak için öğrenciler dersin ana noktalarını özetlerler, konuyu tekrar ederler ve final sorularını cevaplarlar. Dersin sonunda bütün öğrenciler dersi özetleyebilmeli ve öğrendiklerini daha sonraki derslerde nasıl kullanabileceklerini de öğrenmiş olmalıdır.

b. Öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirme: Grup üyelerinin öğrenme düzeyleri işbirlikli öğrenme süreci içinde öğrencilere verilen testler, çalışma kağıtları ve sunumlar belirlenen kriterlere göre yapılmalıdır.

c. Grup sürecini değerlendirme: Öğrenciler kendilerine verilen görevi bitirdiğinde veya ders sonunda öğrencilere grup sürecini değerlendirmeleri istenir.

İşbirlikli öğrenme, analiz tipi dersler için oldukça kullanışlıdır. Grup biçimi öğrencilerin dersin başlangıcında öğrenmede aktif rol almalarını sağlar. Ancak, bazı öğrencilerin yönergelere uyduğundan ve ilgisinin derste olduğundan emin olmak için dikkatli gözlem ve rehberlik yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma öğrencilerin bu işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen dersleri değerli bir öğrenme deneyimi olarak bulduklarını ve eğitimi zevkli hale getirdiğini göstermektedir (Boehm ve Gallavan, 2000).

İşbirlikli öğrenmede öğretmenin en önemli rolü öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak öğretmen sınıf içinde dolaşır ve

gerekli olduğu durumlarda öğrencilere yardım eder. Bu süreç içerisinde öğretmen etkileşimde bulunur öğretir, konu tekrarı yapar, soru sorar, öğrencilerde oluşan soru işaretlerini giderir, yardım eder, ödül verir, önemli noktaları vurgular (Richards ve Rogers, 2001).

1. Öğretmenin her ders öncesi, akademik amaçları ve sosyal becerilere ilişkin amaçları açıklaması gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler grup görevinin ne olduğunu ve bu görevi yerine getirebilmek için ne gibi davranışlar sergilemeleri gerektiğini anlarlar.

2. Öğretmenin, öğrenme gruplarının oluşturulması ve üye sayıları, sınıfın organizasyonu, materyallerin seçimi, gruptaki rollerin dağıtımı ile ilgili öğretim öncesi kararları alması gerekmektedir.

3. Öğretmenin, öğrencilere verilen görevi ve amaç yapısını öğrencilere açıklaması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere verilen görevi açıklarken, öğrencilerin kendilerinden ne kadar performans beklediğini ve bunun sonunda ne kazanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Yani öğrenciler başarı için gerekli ölçütlerden ve kendilerinden beklenen davranışlardan haberdar olmalıdırlar.

4. Öğretmenler uygulanan teknik hangisi olursa olsun, işbirlikli öğrenme sürecinin devam ettirilmesini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler bazen belirlenen amaçlardan farklı yönlerde ilerleyebilirler.

5. Öğretmenlerin öğrencileri sürekli gözlemlemesi ve gerekli durumlarda araya girmesi gerekmektedir.

6. Öğretmenlerin dersin sonunda dersin bitmesini sağlaması, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve grup sürecini değerlendirerek öğrenme ve etkileşim sürecini değerlendirmesi gerekmektedir.

1.1.2.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Roller

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencinin birincil rolü, bir grup üyesi olarak diğer grup üyeleri ile katılımcı bir şekilde gruba verilen görev üzerinde çalışmaktır. Ayrıca öğrenci takım becerilerini de öğrenmekle yükümlüdür. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için, plan yapma, gözleme ve kendini

değerlendirme becerilerini de edinmeleri gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

1.1.2.7. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

1.1.2.7.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen tekniğin ilk şekliyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür.

Birlikte öğrenme tekniğinin son şekli ve uygulaması sırasında yer alması gereken işlemler şunlardır:

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,
2. Grup büyüklüğüne karar verme,
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması,
4. Sınıfın düzenlenmesi,
5. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması,
6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme,
7. Akademik işin açıklanması,
8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması,
9. Bireysel değerlendirme,
10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması,
11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması,
12. İstendik davranışların belirlenmesi,
13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,
14. Grup çalışmasına yardımcı olma,
15. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme,
16. Dersi sona erdirme,
17. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme,
18. Grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendirmedir.

1.1.2.7.2. Birleştirme-I (Jigsaw) Tekniği

Johnson, Johnson ve Smith (1991) Jigsaw sınıflarında sürecin işleyişini beş b6l6mde ele almaktadır. Bunlar

1. İşbirlikli grupların oluşturulması,
2. 6ęrenilecek konunun b6l6mlere ayrılması,
3. Çalışma (uzmanlaşma) gruplarında aynı konuyu alan çocukların bir araya gelerek ellerindeki materyal 6zerinde uzmanlaşmaları ve onu işbirlikli 6ęrenme gruplarına d6nd6klerinde diğer arkadaşlarına nasıl 6ęreteceklerini planlamaları,
4. İşbirlikli 6ęrenme gruplarına geri d6n6p, uzmanlaştıkları konuyu diğer 6yelere anlatmaları ve diğer 6yeler tarafından 6ęretilen konuyu 6ęrenmeleri,
5. 6ęrencilerin konunun tamamıyla ilgili uzmanlaşma derecelerinin değerlendirilmesi ve b6t6n 6yeleri beklenen kriterleri kazanmış olan grupların 6d6llendirilmesidir.

Aronson ve diğerleri (1978) altı hafta boyunca Birleştirme-I (Jigsaw) tekniğini uyguladıkları sınıflardan şu sonuçları elde etmişlerdir:

1. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar, grup arkadaşlarını, sınıftaki diğer arkadaşlarını sevdiklerinden daha fazla sevmeye başlamışlardır.
2. Her k6lt6rdeki t6m 6ęrenciler, okulu diğer rekabetçi sınıflardaki 6ęrencilerden daha fazla sevmeye ya da okuldan daha az nefret etmeye başlamışlardır.
3. Rekabetçi sınıflardaki çocuklara oranla Birleştirme-I sınıfındaki çocukların daha fazla 6zg6vene sahip oldukları g6r6lm6řt6r.
4. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar sınıflardaki materyallerin kullanımında iyi ya da diğer 6ęrencilere g6re daha iyi bir performansa sahip olmuşlardır.
5. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar daha çok işbirliği yapmışlar ve sınıftaki diğer arkadaşlarını birer 6ęrenme kaynağı olarak g6rm6şlerdir.

Yapılan araştırmada, çocuklar sadece haftada 6-d6rt saat gibi kısa bir s6relieğine Birleştirme-I tekniğini uygulamışlardır. Çocuklar kalan zamanda genelde

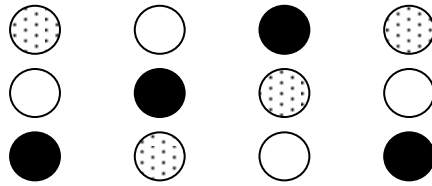
rekabetçi sınıfta öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, işbirlikli öğrenme aktiviteleri rekabetçi sınıf ortamında yapılsa bile çocukların işbirliği becerilerini öğrenebileceklerini ve bundan yaşamları üzerinde önemli ve faydalı sonuçlar kazanabileceklerini göstermektedir.

Birleştirme-I gruplarında ideal öğrenci sayısı 5-6 olmakla birlikte 3-7 arasında değişebilmektedir. Grupta ne kadar az öğrenci olursa farklı bireylerle nasıl çalışacaklarını öğrenme fırsatı da o kadar sınırlandırılmış olur. Diğer bir yandan 6-7 kişiden kalabalık gruplarda çocuğun bireysel olarak kendini ifade etme şansı azalmaktadır ve bunun sonucunda ilgi de dağılmaktadır. Gruplar diğer işbirlikli öğrenme gruplarında olduğu gibi heterojen olmalıdır. Kız-erkek, iddialı olan-olmayan, hızlı ve yavaş okuyabilen, farklı kültürel ortamlardan gelen çocukların grup içinde bir arada olması gerekmektedir.

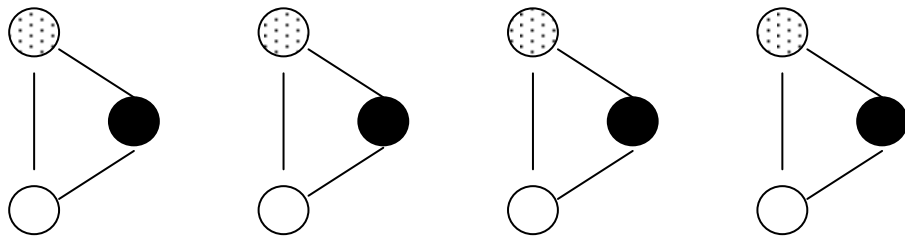
Birleştirme-I tekniğini, her bir öğrencinin diğerlerine bir şeyler öğrettiği, geniş ölçüde uygulanmış, heyecan verici bir teknik olarak tanımlayan Silberman (1996)'ın "Aktif Öğrenme" adlı kitabında Birleştirme-I gruplarının oluşturulması ve uzmanlık gruplarında çalışmalarını on iki kişilik bir sınıf üzerinde, şematik olarak şöyle açıklanmaktadır:

Şema 1
Birleştirme Gruplarının Oluşturulması

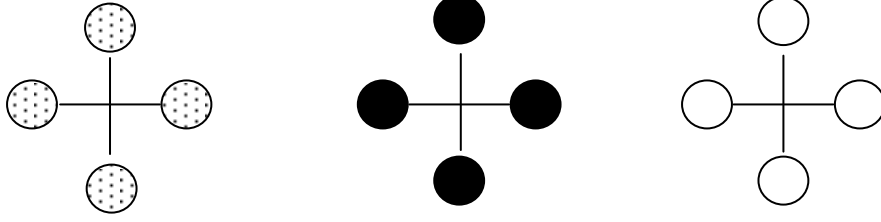
Bütün sınıf:



Birleştirme-I grupları:



Şema 2
Uzmanlık grupları:



Bu şemada sınıfta on iki kişi olduğu için üçerli dört Birleştirme-I grubu oluşturulmuş ve konu üç parçaya bölünmüştür. Gruplar arasında aynı konuyu alan çocuklar bir araya gelerek, uzmanlık gruplarını oluşturmuşlardır.

1.1.2.7.3. Birleştirme-II

Aronson ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiş olan Birleştirme (Jigsaw) tekniğini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla Slavin (1986) tarafından bazı değişikliklerle Birleştirme-II tekniği geliştirilmiştir. Bu tekniğin uygulanışında öğrencilerin her birine çalışması için bir alt bölüm verilir. Çalışma bitince aynı konuya hazırlanmış olan bireyler bir araya gelirler ve o konuyu tartışırlar. Daha sonra asıl gruplarına dönerek konularını birbirlerine öğretirler. Sonunda öğrenciler bireysel bir sınavdan geçerler. Sınav puanından grup puanı elde edilir (Açıköz, 2002).

1.1.2.7.4. Akademik Çelişki

Parker (2001)'a göre yapılandırılmış akademik çelişki yöntemi ilk kez Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Akademik Çelişki çok deneyimli olmayan öğretmenler ve küçük yaştaki öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği bir yöntemdir.

Sharan (1994)'a göre işbirlikli bir çalışmada grup üyelerinin birbirlerinin fikirlerine katıldığı ya da katılmadığı durumlar olabilir. Aksine işbirlikli bir çalışmanın içinde çatışma durumlarının oluşmaması grup üyelerinin görevlerine ve

birbirlerine karşı duyarsız olduklarını gösterebilir. İki öğrenci bir matematik problemi üzerinde karara varmaya çalışırken her ikisi de aynı cevabı savunmuyorsa çatışma durumu ortaya çıkabilir. Böylesi çatışmalar, sadece kaçınılmaz değil, aynı zamanda yüksek oranda istenen ve işbirlikli öğrenmeyi daha başarılı ve yaratıcı hale getiren unsurlardır. Çatışma ortamları sadece işbirlikli öğrenme ortamında en iyi şekilde idare edilebilir. Öğrencilerin birbirleriyle yarış içinde oldukları sınıf ortamında bireyler daha ziyade galibiyet için çalışırlar. Sadece grup üyelerinin ortak bir amaç için çalıştıkları, grup bağlılığının iyi olduğu işbirlikli öğrenme ortamlarında yapıcı bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Bu çatışmaların becerikli bir şekilde idare edilebilmesi için uzun vadeli grup ilişkisinin kısa vadeli çelişki grupları arasındaki ilişkiden daha önemli olarak algılanması gerekmektedir.

Eğer öğrencileri toplumdaki karmaşık problemleri çözebilen vatandaşlar olarak yetiştireceksek, onlara daha fazla usa vurma, eleştirel düşünme ve problem çözme öğretme yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Akademik çelişki, daha yüksek başarı, kaliteli problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde ve kişilerarası ilişkiler ve psikolojik sağlıkta artış sağlamak için zihinsel çatışma durumlarının öğretimsel olarak kullanılmasıdır. Akademik çelişki tekniğini uygulayan öğrenciler, savunacakları durumu araştırmak ve hazırlanmak; düşüncelerini sunup, savunmak; karşıt görüşleri çürütmek; karşıt görüşlere karşı kendi görüşlerini savunmak; herkesin ortak noktada bulunduğu bir sentez oluşturmak durumundadırlar (Johnson ve Johnson, 1995).

Johnson ve Johnson (1995)'a göre akademik çelişki tekniği beş aşamadan oluşmaktadır:

1. Bilgiyi düzenleme: Öğrenciler bir durumu araştırırlar. Bu durumla ilgili bilgiyi toplarlar ve mümkün olan en ikna edici şekilde hazırlanırlar.
2. Kendi pozisyonunu sunma ve savunma: Öğrenciler, kendi pozisyonlarını en ikna edici bir şekilde sunar ve savunurlar

3. Karşit görüşlerin belirsizlik oluşturmaları: Öğrenciler, kendi görüşlerini güçlü bir şekilde savundukları ve karşit görüşü çürütmek için atakta buldukları açık bir tartışma içine girerler.

4. Epistemik merak ve taraf değiştirme: Öğrenciler perspektiflerini değiştirerek, karşit görüşü mümkün olduğunca savunmaya çalışırlar.

5. Sentez ve birleştirme: Öğrenciler savunmayı bırakıp, fikir birliğine varılan en iyi gerekçelere dayanan bir sentez oluştururlar.

Açıkgöz (2002)'e göre akademik çelişki; kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir. Akademik çelişki (1) grupların oluşturulması, (2) Çelişkinin sunulması, (3) Öneri hazırlama, (4) görüşlerin sunulması ve (5) savunma, (6) karşit görüşü anlama, (7) bir karara varma aşamalarından ibarettir. Bu süreç sırasında uyulması gereken birtakım kurallar vardır.

Bu kurallar;

1. İnsanları değil düşünceleri eleştirmek,
2. Herkesin birlik olduğunu anımsamak,
3. Herkesin katılımını teşvik etmek,
4. Katılmasa bile herkesin görüşünü dinlemek,
5. Anlaşılmayan yerlerin tekrar açıklanmasını rica etmek,
6. Konunun iki yönünü de anlamaya çalışmak,
7. Önce bütün bilgileri toplayarak sonra birleştirmek,
8. Düşüncelerini değiştirmek için birçok iyi nedeninin olduğuna inanabilmek olarak sıralanmaktadır.

Sharan (1994) grupta tartışma sürecini beş aşamada açıklamaktadır:

1. Bireylere çelişki durumu sunulduktan sonra sınırlı deneyimleri ve kendilerine özgü bakış açılarıyla savunacakları problem durumu ile ilgili ön bir karar oluştururlar.

2. Bu kararlarını ve gerekçelerini diğer grup arkadaşlarıyla paylaşırlar. Böylelikle bilişsel bir süreç içerisine girerler, kendi içinde buldukları durumu daha iyi anlarlar ve üst düzey akıl yürütme stratejilerini keşfederler.

3. Bireyler kendilerinininkinden farklı düşünce, bakış açısı ve deneyimlere sahip diğer kişilerin fikirleriyle karşılaştıklarında, kendi bildiklerinin doğruluğundan şüphe duymaya başlarlar.

4. Bu belirsizlik durumu onları daha fazla bilgi toplayabilmek için “aktif araştırma” yapmaya motive eder.

5. Diğerlerinin bakış açılarını ve yürüttükleri akılları anlamaya ve uzlaşmaya çalışırlar.

Sharan (1994) akademik çelişki yöntemini uygulayan öğretmenin görevlerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1. Akademik konuyu belirler ve yapılandırır.
2. Öğretim materyallerini hazırlar.
3. Çelişki durumlarını belirler.
4. Tartışmalara rehberlik eder.
5. Öğrencilere tartışma becerilerini öğretir.

Akademik çelişkilerin yapıcı olabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesini gerektirmektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Johnson ve Johnson, 1987; Açıkgöz, 2002'deki alıntı):

1. İşbirlikli amaç yapısı: İletişimi destekleyici bir hava oluşturur. Duygu ve düşüncelerin dikkate alınmasını sağlar.

2. Üyelerin heterojenliği: Kişilik, cinsiyet, tutum, özgeçmiş sınıf, bilgi yetenek dağılımı.

3. Bilgi dağılımı: Ne kadar çok bilgi verilirse öğrenme o kadar kaliteli olur.

4. Olumlu anlaşmazlık: Çelişkinin yapıcı olarak kullanılması için birbirlerinin düşüncelerini kabul etmeseler bile kişisel yeteneklerini kabul etmelidirler. Karşıdakinin görüşünü anlama ve düşünceler arasındaki farkları açıklığa kavuşturma becerisini geliştirir.

5. Mantıklı tartışma: Çelişki sırasında öğrenciler düşünce üretmek, ilgili bilgileri toplayıp örgütlemek, mantık süzgecinden geçirmek geçici sonuçlara ulaşmak gibi etkinliklerde bulunurlar. Mantıklı tartışma üst düzey akıl yürütmeyi gerektirir.

Akademik çelişki tekniğinin kullanımını destekleyen pozitif sonuçlara sahip önemli miktarda araştırma vardır (Johnson ve Johnson, 1995). Bu tekniğin öğrenciler için oluşturduğu olumlu sonuçları 3 grupta incelemek mümkündür:

1. Başarı: Akademik çelişki tekniği, başarı ve hatırd tutma, üst düzey akıl yürütme, problem çözme ve karar verme, yaratıcılık ve tutum üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır.

2. Kişilerarası İlişkiler: Akademik çelişki tekniği, öğrenciler arasında bağlılığı ve sosyal etkileşimi artırmaktadır.

3. Psikolojik Sağlık: Akademik çelişki tekniği, öz-benlik saygısını, sosyal yetkinliği, sıkıntı ve stresle başa çıkma becerisini geliştirmektedir.

1.1.2.7.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Açıkgöz (2002)'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 kompozisyonu 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 raporu.

1.1.2.7.6. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu teknik Nas (2000) 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 soru 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.

1.1.2.8. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkeleri yeterince uygulanmadığı, grup sürecine iyi rehberlik edilmediği, grup yapısının ve iş bölümünün sağlanamadığı ve yeterince dönüt verilemediği durumlarda işbirlikli öğrenme sürecinin başarısı olumsuz etkilenecektir. Bu süreci olumsuz olarak etkileyen etmenleri aşağıdaki başlıklarda inceleyebiliriz.

1.1.2.8.1. Grup üyesi sayısının gereğinden fazla olması

Üye sayısı fazla olan kümelerde, grup üyeleri birlikte çalışırken gruba bireysel katkılarını azaltabilirler. Genellikle grup üyelerinin fazla olduğu kümelerde öğrenciler tartışmalara katılmaz ya da gruba kendi katkılarının yeterli olmayacağını kabul ederler (Çalışkan, 2000).

1.1.2.8.2. Öğrencinin ya da grubun öne çıkması

İşbirlikli öğrenme süreci içerisinde grubun ya da grup üyelerinden bazılarının diğerlerine üstünlük sağlamak için veya bir grup üyesinin verilen görevi grubun başarmasının kendi başarısına bağlı olduğu şeklindeki hareketi ile grubu yönetmeye çalışırlar. Herkese katılım ve söz kullanma fırsatları sunulduğu sürece bu sorun ortadan kaldırılabilir (Cohen,1986).

1.1.2.8.3. Başkalarından geçinme

İşbirlikli öğrenmede grup süreci içinde öğrenciler, grupta bulunan yüksek yetenekli öğrenci/öğrencilerin çabalarına sığınarak grup sürecine katkıda bulunmayabilirler. Bu konu üzerinde araştırmalar yapılmakta, grup üyelerinin etkin katılımının ve söz hakkının olduğu, sosyal becerileri kazanan gruplarda bu sorunun giderildiği görülmektedir. Gruplardaki yüksek yetenekli üyeler, grup içinde her işi kendilerinin yaptığı ve grup içindeki bazı grup üyelerinin kendisinden geçindiği hissine kapılırlarsa, grup sürecine bireysel katkılarını azaltabilirler. Bu durumda yüksek yetenekli öğrenciler yavaş yavaş düşük yetenekli öğrencilerden sıkılabilmektedir (Çalışkan, 2000).

1.1.2.8.4. İşlevsel olmayan işbölümü

İşbirlikli öğrenmeyi engelleyen diğer bir durum ise yeterince iyi planlanmamış, işlevsel olmayan işbölümünün yapılmasıdır (Kocabaş, 1995). Bu, işbirlikli öğrenmenin doğasına aykırı olmakla birlikte işlevsel olmayan işbölümü

gruba olan olumlu bağımlılığı azaltacaktır. Kocabaş (1995)'in Slavin (1983)'den aktardığına göre, yapılan araştırmalar iyice yapılandırılmış işbirlikli öğrenme gruplarının yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme gruplarından ve bireysel öğrenme durumlarından daha yüksek başarı sağladığını göstermektedir.

1.1.2.9. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yararları

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yönteminin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Johnson ve diğer. 1981; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Slavin, 1995; Blaney ve diğer. 1997; Moskowitz ve diğer. 1996). İşbirlikli öğrenme;

- Yüksek düşünme becerilerini geliştirir,
- Kritik düşünmeye teşvik eder ve öğrencilerin fikirlerini tartışma yoluyla açıklamalarına yardım eder,
- Düşük yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yardımcı olur,
- Hatırda tutma düzeyini, akademik başarıyı, motivasyonu ve özgüveni artırır,
- Sosyal becerileri ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirir,
- Benlik saygısını artırır ve öğrenci yüklemelerini olumlu yönde etkiler,
- Başarı güdüsünü artırır ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlar, okula ve derse devamı artırır,
- Problem çözmeye yönelik tutumlarda olumlu etkiler yaratır,
- Sınav kaygısını azaltır,
- Aktif ve araştırmacı bir öğrenme ortamı yaratır,
- Sınıf yönetimi sürecini olumlu yönde etkiler,
- Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumların gelişmesine yardımcı olur,
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur,
- Öğrencilerin bireysel farklılıkların farkına varmalarını sağlar,
- Empati kurma yeteneğini artırır,
- Öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur.

1.1.3. Problem Nedir?

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1979) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak *sor* kökünden türetilen *sorun* kavramı kullanılmaktadır. *Sorun* kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim alan yazında ise yaygın olarak *problem* kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Bingham (1976), problemi kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin önüne çıkan engel olarak tanımlar ve problemlerin üç temel özelliğini vurgular;

1. Bireyin ulaşacağı bir amacı mevcuttur.
2. Amaca giden yolda bir engel mevcuttur.
3. Amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik mevcuttur.

Adair (2000) da Bingham'a benzer bir şekilde, problemi genel anlamıyla sizin önünüze atılmış veya sizi engelleyen bir şey diye tanımlar.

Hedden ve Speer ise problemin genellikle ilkokul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematikle ilgisinin olmasının şart olmadığını açıklamışlardır. Onlara göre problem zor ve çözümü belirsiz bir durumdur. Araştırma, tartışma ya da düşünme işidir, zihinsel egzersiz gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksızdır ve girişimde bulmak zorundadır (Hedden ve Speer, 1997; Kalaycı, 2001'deki alıntı).

Robertson (2001)'a göre yaşamda bir hedefimiz olduğunda ve bu hedefe nasıl ulaşacağımızı bilemediğimiz durumlarda bir problem durumuyla karşı karşıya kalırız. Eğer karşılaşılan durumla ilgili neler yapılması gerektiği tam olarak

biliniyorsa bu bir problem değildir. Sadece hedefe ulaşmak için tam olarak hangi adımların atılması gerektiği bilinmiyor ise bir problem durumu söz konusudur.

1.1.3.1. Problemlerin sınıflandırılması

Problemler farklı yazarlar tarafından değişik şekillerde sınıflandırılabilir. Problemleri konu türü, süresi, yapısı, zorluğu gibi unsurlara göre sınıflandırma eğilimi olduğu görülmektedir.

Cüceloğlu (1996), problemlerin uzun süreli, basit karmaşık, duygusal, ekonomik, bedensel gibi problemler olabileceğini, hatta bunların da birkaçı bir araya gelerek karmaşık problemleri oluşturabileceğini söylemektedir.

Simon'a göre problemler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemler olarak ikiye ayrılır. Yapılandırılmış problemlerin genellikle tek bir yanıtı vardır. Yapılandırılmamış problemler ise, çok boyutludur ve farklı konu alanlarından bilgiyi gerektiren disiplinler arası bir problemdir. Günlük yaşamdaki değişik çözümlere sahip problemler bu gruba girmektedir (Simon, 1994; Kalaycı, 2001'deki alıntı).

Anderson (1995), problemleri aşağıdaki gibi kategorilere ayırmıştır:

1. Çözmek için çok az bir ön bilgi gerektiren,
2. Alana özgü pek çok ön bilgi gerektiren,
3. Çözebilmek için bazı ek bilgilerin verilmesini gerektiren,
4. Belirsizliklerin yoğunlukta olduğu,
5. Daha önceden karşılaşılmış olan,
6. Çözümü çok zormuş gibi görünüp de tek adımda "buldum" dedirtebilen

problemler.

1.1.3.2. Problem Çözme

Oğuzkan (1993)'a göre problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir.

Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır.

Demirel (2001) ise problem çözmeyi, problemle karşılaşıldığında daha önceki öğrenmenin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma çözüm getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Kalaycı (2001)'ya göre problem çözmeye, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Anderson (1995) öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklanarak, problem çözmeye sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır. Problem çözmeye, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. Diğer bir deyişle problem çözmeye bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir.

Heppner'in tanımı ise bazı yönlerden diğer tanımlardan farklıdır. Heppner'e göre problem çözmeye, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözmeye bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır (Heppner, 1982, Heppner ve Krauskopf, 1987'deki alıntısı). Bireyler genellikle problem çözmeye yönelik eylemleri hayata geçirmede güçlük çekmektedirler. Örneğin; birey problemi çözebilecek bir planı olduğu halde bu planı uygulayabilecek sosyal becerileri olmadığından ya da aşırı kaygılı olmasından dolayı problemi çözmede başarısız olmaktadır.

Kabadayı (1992), problem çözmeye sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözmeye sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözmeye,

- a) Bilişsel bir özellik ya da davranış,
- b) Duyuşsal özellik,
- c) Bir yöntem bir yaşantıdır.

Meador (1997) yıllar önce problem çözme kavramı deyince akla matematik problemlerinin gelmekte olduğunu, günümüzde birçok alanı içene alacak kadar kapsamlı hale geldiğini dile getirmekte ve problemleri olduğu alana göre aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır. Bunlar; (1) fen, (2) matematik, (3) sanat, (4) iletişim, (5) politika, (6) inşaat, (7) sosyal ilişkiler ve (8) uzamsal durumlardır. Her alandaki problemlerin çözümleri için ayrı metotlara ihtiyaç duyulabilmektedir. Problemler ve çözüm yolları durumdan duruma farklılıklar gösterse de her problemin sonunda bir karar verme aşamasının olması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Yalın (2000)'a göre, yaşamımız boyunca her gün farklı önem ve zorluklarda problemlerle karşılaşırız. Gün boyu problem çözme ve karar verme süreçleri ile meşgul oluruz.

Okuldaki eğitimin amaçları arasında problem çözme süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ortamında bir problemin çözümünden çok problem çözme sürecinin kendisi önemlidir (Sonmaz, 2002).

Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (www.sanalpsikolog.com)

1.1.3.3. Problem Çözme Süreci

Psikologlar problem çözme sürecini bir döngü olarak açıklamaktadırlar. Bu döngü, problemi çözen kişinin içinde olmak zorunda olduğu aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Davidson ve Sternberg, 2003):

1. Problemi tanımak ya da tespit etmek,
2. Problemi tanımlamak ve zihinsel bir temsil oluşturmak,

3. Bir çözüm stratejisi geliştirmek,
4. Problem ile ilgili bilgilerini organize etmek,
5. Problemi çözmek için gerekli zihinsel ve fiziksel kaynakları tahsis etmek,
6. Süreci hedefe doğru yönlendirmek,
7. Çözümün doğruluğunu kontrol etmektir.

Newell ve Simon (1972) problem çözenin üç aşamalı bir süreç olduğunu iddia etmektedirler (Proctor, 1999'daki alıntı):

1. Problem durumunun tanınması ve anlaşılması,
2. Kişinin sorunu kendi sorunu haline getirmesi,
3. Verileri işleme ve hedefe doğru ilerleme.

Problem çözmeye çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreç genellikle; problemin tanımlanması, problemin analiz edilmesi, bir fikre ulaşılarak çözümlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi basamaklarından oluşur (VunGundy, 1988; Turan ve diğ., 2009'daki alıntı).

Smith (1991) iyi bir problem çözmeye sürecinin aşağıdaki özelliklerde olması gerektiğini savunmaktadır:

1. Önceki bilgilerin problemin çözümünü kolaylaştırmak amacıyla organize edilmesi,
2. Sahip olunan bilgilerin ve problem çözmeye becerilerinin kullanılması,
3. Önceden bildiklerini belirli işlem basamaklarını kullanarak problemin çözümü ile ilgili akıl yürütülmesi,
4. Problemin içselleştirilmesi,
5. Problemin çözümünde kullanılacak genel bir plan ya da yaklaşımın oluşturulması,
6. Problemin küçük parçalara ayrılması,
7. İlgili problem çözmeye yollarının uygulanması,
8. Çözümün değerlendirilmesi

9. Daha güçlü gelen problem çözme stratejilerinin ve problemlerin ortak yönlerinin belirlenerek daha sonraki problem durumlarında kullanılmasıdır.

Dewey düşünme ve problem çözmenin birbiri ile iç içe olduğunu belirtmiştir. Ona göre, eğitim ortamında sınıflar bilginin öğretilmesi için bilimsel bir laboratuardır. Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır ve şu aşamaları içermektedir (Kalaycı, 2001):

1. Problemin varlığının farkında olma,
2. Problem hakkında bilgi toplama,
3. Probleme çözümler üretme,
4. Çözüm önerilerini deneyerek test etme,
5. Uygulama hakkında bilgi toplama,
6. Şu ana kadar uygulamaya konulan adımların bir özetini çıkarma,
7. Öğrenilenlere dayanarak yeni bir uygulama planı oluşturma.

Fidan (tarihsiz)'in Bingham'dan aktardığına göre problem çözme basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği duyma,
2. Problemi açıklama, ilgili olduğu alanı tanıma ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışma,
3. Probleme ilgili bilgiler toplama ve problemin çözümüne uygun düşecek bilgileri seçme ve düzenleme,
4. Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yollarını belirleme,
5. Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçme,
6. Seçilen çözüm yolunu uygulama,
7. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirme.

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bunlar:

- 1) Genel yaklaşım
- 2) Problemin tanımlanması
- 3) Seçeneklerin yaratılması

- 4) Karar verme
- 5) Değerlendirme

Problem çözme sürecini tek ve homojen bir süreç olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu sürecin aslında farklı etkinliklerin bir bütünü olduğunu gösteren bazı kanıtlar vardır.

1.1.3.4. Problem Çözme Becerileri

Çepni ve diğerleri (1997)'nin aktardığına göre, Watts (1991) problem çözme becerilerinin temel zihin yeteneklerinden, karmaşık üst düzey yeteneklere kadar değişmekte olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca bu yetenekler sadece problem çözmeye özgü değil, diğer alanlar içinde geçerlidir. Watts'ın yaptığı sınıflandırma aşağıdaki gibidir.

Keşif Yetenekleri

- Problemi ayırt edip, tanımlama.
- Problemin belirgin niteliklerini görme.
- Çözüm yollarını üretme.
- Çözümü sınama ve doğrulama.
- Sonuç çıkarma.

Hayal Yetenekleri

- Kendini başka yerde zamanda ve rolde görme.
- Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme.

Gözlem Yetenekleri

- Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım vb. niteliklerini görme.
- Doğru ve duyarlı gözlem yapma.
- Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama.

- Gözlemleri yorumlama.

İnceleme ve Düzenleme Yetenekleri

- Bilgi bulma ve toplama.
- Bilgileri sıralama, sınıflama, diğer yöntemlerle işleme.
- Bilgileri yorumlayıp, kanıtları değerlendirebilme.
- Zamanı iyi kullanma.

Sayısal Yetenekler

- Tahmin etme, kestirme.
- Ölçme.
- Sayısal ilişkileri kavrama.
- Şekilleri ve yapıları kavrama.
- Sayısal işlemleri yapabilmek

Pratik Beceriler

- El becerileri
- Araç kullanma becerileri

İletişim Becerileri

- Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama.
- Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma.

Sosyal Nitelikler

- Başkalarıyla iletişim kurma.
- Başkalarıyla ortak çalışma.
- Fikirleri değişik şekillerde ifade etme.
- Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma.
- Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıma

Ulusal Ortasonrası Eğitim Birliği (National Postsecondary Education Cooperative (NPEC)) (2000) tarafından hazırlanan kitapta problem çözmeye süreçleri kısaca şöyle betimlenmektedir:

1. Önceki bilgiler
2. Olası çözümler üretme
3. Çözümleri tanımlama ve geliştirme
4. Bir çözüm yolu seçme
5. Bir problem çözmeye grubu içinde çalışma
6. Süreci değerlendirme
7. Problem çözmeye yeteneğini ortaya koyma.

1.1.3.5. Problem Çözmeye Becerilerini Ölçen Ölçekler

NPEC (2000) de problem çözmeye becerisi ile ilgili 3 testten söz etmektedir:

1. COMP problem Çözmeye Alt Ölçeği (ACT Collage Outcomes Measures Program (COMP) Problem Solving Subscale)
2. ETS Eleştirel Düşünme Ölçeği (ETS Tasks in the Critical Thinking)
3. Problem Çözmeye Envanteri (Problem Solving Inventory (PSI))

Bu testlerden üçüncüsü olan Problem Çözmeye Envanteri problem çözmeye becerilerini değerlendirmektedir. ETS Eleştirel Düşünme Ölçeği ise maddelerinin bir kısmında bazı problem çözmeye becerilerine yer vermektedir. COMP Problem Çözmeye Alt Ölçeği maddeleri problem çözmeye becerilerinin büyük bir çoğunluğunu değerlendirmeye yöneliktir. Buradan problem çözmeye becerilerinin eleştirel düşünme becerileriyle de oldukça örtüşük olduğu sonucunu çıkarabilmekteyiz.

Serin ve diğerleri (2010)'nin aktardığına göre, Heppner ve Peterson (1982), tarafından geliştirilen problem çözmeye becerisi envanterinin Türkçeye uyarlaması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bunun yanı sıra, Taylan (1990), Yaman (2003), Çam ve Tümkaya (2008) lise öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve yetişkinlerin problem çözmeye becerisi algılarını ölçmeye yönelik

problem çözüme envanterleri geliştirmişlerdir. Lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere ve yetişkinlere yönelik olarak yurt dışında ve yurtiçinde geliştirilmiş olan bu ölçme araçları çeşitli araştırmacılar tarafından yetişkinlerin problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır.

Enç (1982), problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenler; (1) bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi, (2) bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar, (3) güdülenme, (4) yetişilen sosyokültürel çevre, (5) alınan eğitim ve öğretimdir.

Baykul (1998)'un Wella (1978)'dan aktardığına göre bireylerin problem çözme yeteneğini etkileyen faktörler üç grupta toplanmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve tecrübe faktörleridir.

Bilişsel faktörler: Problem çözmeyi etkileyen bilişsel faktörler arasında, matematik kavramlarının bilgisi, mantıksal düşünme ve akıl yürütme gücü, bazı problemlerde uzaysal akıl yürütme gücü, hafıza, hesaplama becerisi ve tahmin gelmektedir.

Duyuşsal faktörler: problem çözmeye isteklilik, kendine güven, stres ve kaygı, sabır ve azim, problem çözmeye veya problem durumlarına ilgi, motivasyon, başarı göstermeye arzulu olma, öğretmeni memnun etme arzusu gibi faktörler de duyuşsal faktörler grubunu oluşturmaktadır.

Tecrübe: Bu faktöre belli konularda problemle karşılaşma, belli problem çözme stratejilerini önceden kullanmış olma gibi durumlar girmektedir.

Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunursa, o yolda devam edilir aksi halde başka seçenek uygulamaya konur.

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için izlenebilecek tekniklerden biri de seçeneklerin keşfedilmesi tekniğidir. Bazen öğrenciler

problem çözüme konusunda daha etkili seçeneklerin olduğunun farkına bile varmayabilirler. Bu teknik, sonuçların uygulanmasından sonraki bir adım olarak uygulanabilir. Alt basamağı, seçeneklerin sınırlandırılmasıdır. Sınırlandırılan seçenekler üzerinden belli kurallar koyarak, son aşamada “ne yapmak istersin?” sorusu ile öğrencinin problemi çözmesini, sağlamak mümkündür (Mackenzie, 2004; Turan ve diğer., 2009’daki alıntı).

Sosyal problemlerin çözümü, çok defa başkalarına karşı sorumlu olmaya kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlükler için çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de çabuklaştırmaktadır (Bingham,1976).

Çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi problem çözme becerisinin gelişiminde de ana baba tutumları etkili olmaktadır. Çocuğun ileriki yaşamında gerek aile içindeki bireylerle, gerek yaşlıları ve diğer insanlarla sağlıklı ve iyi ilişkiler kurabilmesi için fırsatların sağlanması ve bunların geliştirilmesi ana babaların tutum ve davranışları ile şekillenir. Çocuk başkalarına karşı nasıl davranacağını, toplumda karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu alanda uygun bir örnek oluşturmanın ve çocuğun toplumsal davranışına şekil vermenin sorumluluğu da aileye düşmektedir (Ekşi, 1990).

1.1.4. Öğrenme Stilleri

Psikologlar ve eğitim bilimciler 1940’lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışmaktadır. Çoğunlukla birbirinden bağımsız yapılan bu çalışmalar sonucunda öğrenme stili ile ilişkili çok sayıda kavram türetilmiş ve tanımlanmıştır. Ancak en yalın biçimde öğrenme stili, “öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerin tümü” olarak tanımlanabilir (Erden ve Altun, 2006).

Kişiler farklı öğrenme konularına yönelik olarak farklı yaklaşımlar izleyebilirler. Ancak kişiler genelde kendilerini daha iyi hissettikleri yaklaşımları geliştirirler (Baldwin ve Sabry, 1992). Kişilerin gösterdikleri bu yaklaşımlar kişisel öğrenme stilini belirler ve birbirinden çok farklı olabilir. Örneğin bazı kişiler başkaları tarafından sunulan bilgileri kullanarak öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri kendi kendilerine çalışarak ya da bir grup ile birlikte çalışarak öğrenmeyi tercih edebilmektedir. Bazı kişiler yaparak öğrenmeyi tercih ederken diğerleri dinleyerek ya da okuyarak, gözlemleyerek öğrenmeyi tercih edebilmektedir. Öğrencilerin bu farklı beklentileri, onlara sunulan eğitimin çeşitliliğine göre, başarılarına da yansıyabilmektedir. Öğretmenler derslerinde çok değişik metotlar ve yöntemler kullanabilmektedirler. Ancak öğrencilerin ve eğitimin başarısını etkileyen en önemli etken, öğrencilerin beklentileri ya da yaklaşımları ile onlara sunulan yöntemler arasındaki örtüşme ile yakından ilişkilidir (Kuri, 1998).

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn'a göre her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Dunn ve Dunn öğrenme stilini bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Dunn, 1990; Öztürk, 2007'deki alıntı).

Gerçekten her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamak mümkün değildir. Bu nedenle içinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek unsurların yer aldığı zengin öğretim ortamlarının yaratılması gerekmektedir (Erden ve Altun, 2006).

Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir. Öğrenme stili araştırmaları 1940'lı yıllarda başlamış ve 1970'lerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Witkin ve diğer. 1977).

Guild'e göre eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı üç farklı öğrenme stili yaklaşımı vardır. Bunlardan birincisi; kişisel farkında olma görüşüdür. Bu aslında bütün öğrenme stili kuramlarında dile getirilmektedir. Fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler diğerlerinden daha fazla bir şekilde bunu vurgularlar. İkincisi; müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerini uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerle öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, Kolb, McCarthy, Butler ve diğer bazı araştırmacılarıdır. Üçüncü yaklaşım; tanısız bakıştır. Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Dunn, Dunn ve Carbo gösterilebilir (Brandth, 1990).

1.1.4.1.Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb'un yaşantısız öğrenme teorisi, üç yaşantısız öğrenme modeli olan Lewin'in eylem araştırma ve laboratuvar eğitim modeli, Dewey'in öğrenme modeli ve Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim modelinin iç içe girmesiyle oluşmuştur. Lewin'in modeli somut deneyim-soyut kavram ve gözlem-eylem arasındaki çatışmaları vurgulamaktadır. Dewey'in modelindeki en önemli düşünce fikir veren güç ile ona yön veren sebep arasındaki ilişki oluşturur. Piaget'e göre fikirleri dış dünyayla bağdaştırma ve deneyimlerle var olan kavramsal yapıları birleştirmek bilişsel gelişim modelinin kaynak noktasıdır. (Kolb, 1984; Jonassen ve Grabowski, 1993'deki alıntı).

Kolb, öğrenme stillerini kişinin bilgiyi algılama ve işlemede tercih ettiği yöntemler olarak tanımlar. Tanımladığı dört aşamalı yaşantısız öğrenme döngüsünde bazı kavramlara değinmektedir. Bunlar; somut yaşantı (concrete experience) (S.Y) yetenekleri, yansıtıcı gözlem (reflective observation) (Y.G) yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) (S.K) yetenekleri ve aktif yaşantı (active experimentation) (A.Y) yetenekleridir. Soyut yaşantı ve somut kavramsallaştırma bireylerin çevreyi algılamada ve dünyada olup bitenleri

kavramada nasıl bir tercihlerinin olduğunu; yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Ortaya çıkan bu iki bilgiyi algılama ve iki bilgiyi işleme türünün eşleşmesiyle dört farklı öğrenme stili ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Veres, Sims, ve Locklear, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993'deki alıntı).

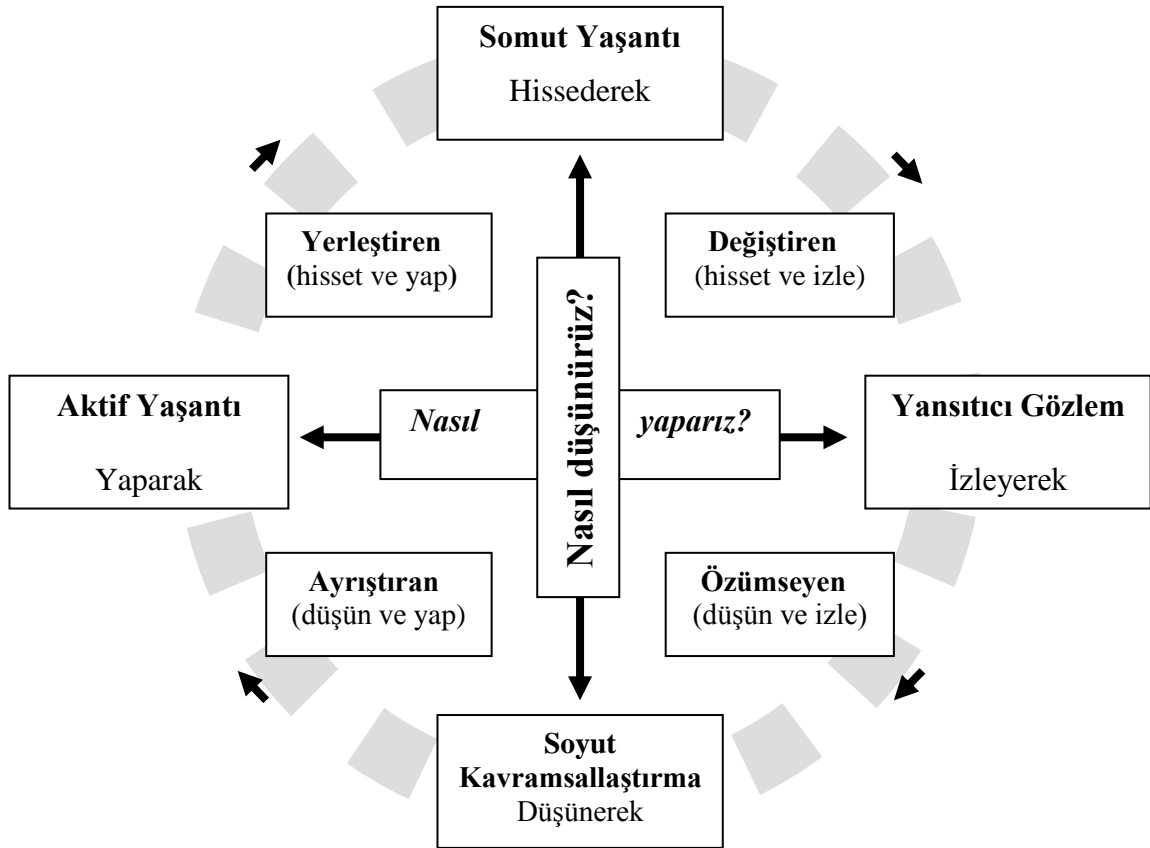
Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneklerini kullanırlar. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar.

Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama temel özellikleridir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Y yaparak ve hissederek öğrenirler. Plânlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. (Kuri, 1998).

Şekil 1
Kolb'un 4 Aşamalı Yaşam Döngüsü*



*Kolb, 1984'den Alan Chapman tarafından uyarlanmıştır (<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>).

1.1.4.2. 4 MAT Öğretim Modeli

Bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yöntemlerinin oluşturduğu bileşimler onun öğrenme stilini oluşturur. Bu öğrenme stillerinin her biri eşit değerdedir. Bu öğrenme stillerinde birinci tip öğrenenler temel olarak bireysel anlamayla ilgilirlirler. Öğretmenlerin bu tip öğrenenler için bir sebep yaratması gerekir. İkinci tip öğrenenler temel olarak kavramsal anlamayla ilgilirlirler. Öğretmenlerin bu öğrenciler için kavramsal bilgileri sunmaları gerekir. Üçüncü tip öğrenenler temel olarak nesnelere formüllerin nasıl işlediğiyle ilgilirlirler. Bu öğrencilerin nesnelere, formüllerini kullanmalarına, denemelerine izin vermek gerekir. Dördüncü tip

öğrenenler ise temel olarak kendi kendilerine bir şeyleri keşfetmeye ilgi duyarlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kendilerine diğer öğrencilere bilgiyi öğretmelerine izin vermeleri gerekir. Böylelikle 4 MAT öğretim modelinin öğrenme döngüsünün 4 temel çeyreği ortaya konmuş olur (McCarthy, 2000; Öztürk, 2007'deki alıntı).

4 MAT öğretim modeli temelini Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinden alan bu 4 aşamalı döngüden ibaret değildir. Mc Carthy nöroloji alanında yapılmış çalışmalar ışığında bireylerin beyinlerinin sağ mod ve sol modlarını baskın olarak kullanma tercihlerinin de öğretimde göz önünde tutulması gerektiğini belirtmiştir (Mc Carthy, 1990; Öztürk, 2007'deki alıntı).

Her öğrenme stili hem sol ve sağ beyin öğrenenler ile ilişkilidir. Sol beyin öğrenenler, akılcı, sıralı, seri, sözel mantıksal öğrenenlerdir. Sağ beyin öğrenenler, duygusal, bütünsel, paralel sezgisel ve dokunsal öğrenenlerdir (Huitt, 2009).

4 MAT öğretim sistemi bir öğrenme döngüsüdür. Bir dersi bu döngüye göre işlediğimizde, uyguladığımız her çeyrekteki her bir adımı kısaca aşağıdaki şekilde değerlendirebiliriz.

Döngünün birinci çeyreği imgesel öğrenenlere hitap eder. Birinci çeyrekte yaşantı birey ile bütünleştirilir. Öğretilecek kavram hakkında "niçin ya da niçin değil?" olmasıyla ilgili bir neden ortaya atılır. Bu çeyreğin 1. adımında birinci tip sağ mod öğrenenler için somut bir yaşantı ortaya atılır. Birinci çeyreğin 2. adımında birinci tip sol mod öğrenenler için ortaya atılan yaşantı üzerinde düşünceler üretilir, analizler yapılır.

Döngünün ikinci çeyreği analitik öğrenenlere hitap eder. İkinci çeyrekte kavramlar formüle edilir, tanımlanır. 1. ve 2. adımlarda ortaya atılan yaşantının "Ne" olduğu öğrencilere öğretilir. 3. adımda ikinci tip sağ mod öğrenenler için yaşantı ve düşünceler kavramlarla bütünleştirilir. Dördüncü adımda ikinci tip sol mod öğrenenler için kavramlar incelenir ve formüle edilir, tanımlanır. Döngünün üçüncü çeyreği sağduyulu öğrenenlere hitap eder.

Üçüncü çeyrekte uygulama ve bireyselleştirme söz konusudur. Daha önceki öğretilen yaşantının, kavramların öğrenciler tarafından denenmesine izin verilir. Öğrencilerin zihnindeki “Bu iş nasıl yapılır?” sorusu cevaplanır. 5. adımda öğretmen hazırladığı materyalleri öğrencilere dağıtır ve tanımlanmış kavram ve bilgiler üzerinde çalışılır. 6. adımda öğrenciler kendilerinden bir şeyler ekleyerek mevcut bilgileri ile uygulamalar yapar, verilen aktiviteleri çözerler.

Döngünün dördüncü çeyreği dinamik öğrenenlere hitap eder. Dördüncü çeyrekte uygulama ile yaşantı bütünleştirilir. Öğrencilerin yaşantıyı kendi kendilerine keşfetmelerine ve başkalarına öğretmelerine izin verilir. “Bu ne olabilir?” ,“Ben bununla ne yapabilirim?” sorularına cevap aranır. 7. adımda öğrencilerin yaptıkları uygulamaların sonuçları ve kurdukları yeni planlar değerlendirilerek analiz edilir. 8. adımda öğrenciler öğrendiklerini, planladıklarını kendi kendilerine uygular ve arkadaşları ile paylaşırlar.

Sonra daha zengin yeni yaşantılara dönülür. Döngü çevresinde hareket edilerek kazanılan gerekli bilgi ve beceriler yeni yaşantılarda kullanılır (Mc Carthy, 1982; Öztürk, 2007’deki alıntı).

1.1.4.3. Gregorc Öğrenme Stilleri

Gregorc’a göre öğrenme bireysel olarak insan beyninin uygulamalarıdır. Kuramının temelini, insanın öğrenme doğasını göz önünde bulundurarak oluşturur. İnsanların öğrenmelerine ilişkin, öğrenmeyi nasıl tecrübe ettiklerini sınıf ortamına katılarak yoğun gözlem, onlarla derinlemesine görüşme ile öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinden ve öğretme etkinliğine katılan öğretmenlerin bire bir yaptıkları öğrenme etkinliklerini tanılayıcı verilerinden geliştirmiştir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Öğrenme stilleri bireylerin arabuluculuk becerilerine dair ipuçları veren belirgin ve gözlenebilir davranışlardan oluşur (Gregorc, 1979; Terry, 2002’deki alıntı). Gregorc, insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Gregorc öğrenme stiline oluşmasında algının önemli rol oynadığını savunmaktadır. Gregorc'a göre bireyler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar, algılanan verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random düzenleyenler olmak üzere kendi aralarında sınıflandırılırlar (Kaya ve Akçin, 2002; Denizoğlu, 2008'deki alıntı).

I. Algılama yeteneklerine göre;

a. Somut algılayanlar; çevrelerindeki olayları 5 duyu organı ile algırlarlar.

b. Soyut algılayanlar; çevrelerinde meydana gelen olayları anlamada duygularını, hislerini, inançlarını kullanırlar.

II. Algılanan verileri düzenleme yeteneklerine göre;

a. Ardışık Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Bu tip bireyleri için bilgiler mantıklı bir sırayı izleyecek şekilde aşamalı olarak verilmelidir.

b. Random Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Bu tip düzenleme yeteneğine sahip olan bireylere bilgiler verilirken bir aşamayı takip etmeye gerek yoktur. Bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçer, düzenler ve kullanırlar.

Gregorc, bu zihinsel özelliklerdeki insanın ikili birleşimler şeklinde öğrendiğini var saymaktadır (Uğur, 2008).

Soyut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin duygularla; hislerle; inançlarla; olaylarla; varlıklarla vb ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir. Sezgiye, zekâya ve hayal gücüne dayalı algılama vardır. Görünüşün arkasındakine bakar (hiçbir şey görüldüğü gibi değildir). Bu kişilere sağ beyinli kişiler de denir.

Somut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları algılama da beş duyarını kullanarak algılayabilme yetenekleridir. Algılama beş duyu organına dayanır. Hemen olanla ilgilenir. Bunlara sol beyinli kişilerde denir.

Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği: Bilgilerin düzenli ve aşama-aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

Dağınık zihinsel düzenleme yeteneği: Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler; düzenlerler ve kullanırlar.

1.1.4.4. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri

Grasha (1990)'ya göre öğrenme stilleri öğrencilerin düşünceleri, değişik sınıf ortamları, yaşantıları ve diğer kişilerle olan ilişkilerine ilişkin tercih ettikleri düşünüş şeklidir.

Öğretim yöntemlerinin analiz edilmesi, aynı konu üzerindeki kişisel performansların niçin farklılık gösterdiğini anlama isteğini artırmıştır. Bu analizlerden elde edilen bilgilerden biri de kişisel özelliklerin sorgulanmasıdır. Bu özellikler, birçok değişik test ile ölçülmüştür. Bu testler fiziksel özelliklerden, kişiliğe kadar birçok konuyu içermektedir. Ortaya yüzlerce kişilik testi ve çok çeşitli ölçme yöntemleri çıkmıştır. Grasha bunları beş kategoriye ayırarak incelemiştir. Bu kategoriler; bilişsel, duyuşsal, dışa dönük, içe dönük ve ortamsaldır. Birçok teorisyen bu kategorilerin birleşimini kullanarak ölçüm araçlarını geliştirmişlerdir. Grasha ve Reichmann lise çağındaki öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme yöntemlerini ve sosyal durumlarını incelediğinde, her birinin farklı yaklaşım tarzı ve bakış açısı olduğunu ifade etmiştir. Grasha ve Reichmann Cincinnati Üniversitesindeki öğrencilerle 2 yıl boyunca yaptıkları görüşmeler sonucunda sınıf atmosferi tercihiyle ilgili ölçeği geliştirmişlerdir (Grasha ve Reichmann, 1974; Jonassen ve Grabowski, 1993'deki alıntı). Bu ölçek sosyal etkileşim ölçeği olarak da adlandırılabilir çünkü öğretim ortamında bilginin nasıl sunulup, algılandığından çok; öğrencinin öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla nasıl bir etkileşim içinde olduğuyla ilgilenmektedir.

Sınıf ortamının 3 temel boyutuyla ilgilenmektedir. Bunlar (1) öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu, (2) öğretmenin ya da akranların görüşü, (3) sınıf kurallarına verilen tepkilerdir (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Grasha öğrenme stillerini başlangıçta 3 ana bölüme ayırmaktadır. Bunlar; bağımlı, bağımsız ve işbirliklidir. Sims (1990) bunları şöyle açıklamaktadır:

Bağımlı öğrenciler genellikle öğretmenin yönettiği, son derece planlı dersleri, açıkça belirtilen görevleri, önceden belirlenmiş okuma ödevlerini tercih ederler. İşbirlikli öğrenciler, mümkün olduğu kadar çok etkileşimin ve tartışma ortamının bulunduğu sınıflarda, grup projelerini, örnek olay çalışmalarını tercih ederler. Bağımsız öğrenciler ise dersin içeriği ve yapısından etkilenecekleri bir ders ortamından hoşlanırlar. Bu tür öğrenciler, verilen ödevlerin, materyallerin içeriğini ve sayısını belirlemede rol oynamak isterler. Bağımsız öğrenenler, öğretmenin bir kaynak kişi olarak değil, resmi bir öğretim görevlisi olarak görev yapmasını tercih ederler. Öğretmenin atayacağı bir konudansa kendi belirleyecekleri bir konu üzerinde çalışmayı tercih ederler. Ancak bu sınıflama eleştiriler aldığı için ölçek Grasha ve Reichmann tarafından geliştirilerek altı alt boyuttan oluşturulmuştur.

1.1.4.4.1. Grasha ve Reichmann'a göre 3 Eksenli Öğrenme Stilleri

Grasha ve Reichmann yaptıkları tanımlamada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, katılımcı-pasif ve işbirlikli-rekabetçi olarak tanımlamıştır. Bağımsız öğrenme stiline sahip kişiler meraklı ve kendine güvenen kişilerdir. Bunlar bireysel olarak çalıştıklarında daha verimli olurlar. Bağımlı olanlar ise öğretmeni bilgi kaynağı olarak görüp, onun direktiflerinin doğrultusunda çalışmayı yeğler ve ancak istenilen kadar öğrenirler. Katılımcılar ise öğrendiklerinden zevk almakta ve çalışmalara aktif olarak katkıda bulunmaktadır. Bu grubun uç noktası olan pasifler ise aktivitelere katılmaktan hoşlanmayan ve öğrenmek istemeyen kişilerdir. İşbirlikli olarak tanımlanan öğrenme stiline sahip kişiler işbirliğinden zevk almakta ve grup çalışmalarında verimli olmaktadır. Rekabetçi stile sahip kişiler ise öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp eksenini

üzerinde görmekte ve kazanmak için çalışmaktadırlar. Dolayısıyla grup çalışmalarındaki amaçları da gruplarının 'birinci' olmasıdır.

Bağımsız

Kendi kendilerine düşünmekten hoşlanan ve öğrenme yeteneklerinden emin olan öğrencilerdir. Önemli olduğunu düşündüğü konuları öğrenmeyi tercih ederler ve ders içi ve dışı projelerde diğer öğrencilerle çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler.

Avantajları: Kendi kendini yönlendirerek öğrenme yeteneği geliştirirler.

Dezavantajları: İşbirliği becerisinde yetersiz kalabilirler. Diğerleriyle görüş alışverişinde bulunmakta ya da gerektiğinde yardım isteme sorunu yaşayabilirler.

Bağımlı

Bilgi edinmeye pek meraklı olmayan ve sadece kendisinden istenileni öğrenen öğrencilerdir. Öğretmeni ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir otorite arar.

Avantajları: Endişeleriyle basa çıkabilirler ve talimatları net olarak alırlar.

Dezavantajları: Otonomi ve kendi kendini yönlendirme becerisi geliştirmeleri zordur. Belirsizlikle nasıl basa çıkacaklarını öğrenemezler.

Katılımcı

Sınıftaki iyi vatandaşdır. Okula gitmekten ve ders etkinliklerine olabildiğince katılmaktan hoşlanırlar. Zorunlu ve gönüllü ders gereklerinin yapabildikleri kadarını yapmaya heveslidirler.

Avantajları: Sınıf içi aktivitelerinden en çok faydalananlardır.

Dezavantajları: Diğerlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini kendi ihtiyaçlarının önünde tutabilir.

Pasif

Derse katılım ve öğrenilecek konu ile ilgili heyecan duymazlar. Sınıfta öğretmenlere ya da diğer arkadaşlarına katılmazlar. Sınıfta olup bitenle ilgilenmezler.

Avantajları: Hayatlarını değiştirecek adımlar atarken endişelenmemeyi başarırlar. Üretken olmayan ama neşeli işlerle uğraşmaya zamanları vardır.

Dezavantajları: olumsuz dönütler başarısızlıklarını hatırlatır ve üretkenlik amaçlayan hedefler koymaktan kendilerini alıkoyar.

Rekabetçi

Sınıfta diğerlerinden daha yüksek başarı gösterebilmek için çalışan öğrencilerdir. Barılı olmak için sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı severler ve sınıfta yaptıklarının dikkat çekmesini isterler.

Avantajları: Öğrencileri başarılı olmaya ve öğrenmeye motive eder.

Dezavantajları: daha az rekabetçi kişileri sıkar ve bu stil kişilerin işbirlikli yetenekleri öğrenmesi ve takdir etmesini zorlaştırır.

İşbirlikli

Yeteneklerini ve fikirlerini paylaştıkça daha rahat öğrenebileceklerini hisseden öğrencilerdir. Öğretmenlerle işbirliği yapmaktan ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.

Avantajları: Grup ve takım çalışmalarına yatkındırlar.

Dezavantajları: Rekabetçi kişilerle baş etmeyi beceremezler. Diğerlerine ihtiyaç duyarlar ve tek başlarına çok iyi çalışamazlar (Grasha, 1994).

Öğrenme stilleri, öğretmen öğrenci etkileşiminin sadece bir yarısını oluşturmaktadır. Öğretmelerin kişilik özellikleri (Küçükkaragöz, 1998) ve öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin çalışmalarında gözden kaçtığını dile getiren Grasha (1994), bu öğretmen özelliklerinin öğretim stilleri olarak da

adlandırılabilirdiğini söylemektedir. Ona göre öğrenme stilleri, bilginin nasıl sunulduğundan, öğrenciler ile kurulan etkileşimden, sınıfın nasıl yönetildiğinden, sınıfta öğrencilere nasıl mentörlük edildiğinden de etkilenmektedir. Bu yüzden öğretmen özellikleri de bu konuda büyük önem taşımaktadır.

1.1.4.5. Öğrenme Stilleri Envanterleri

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde, kullanılacak öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha rahat bir şekilde seçilebilecektir. Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip bireyler olmayıp her bir öğrenme stiline sahip bireyler olabilir. Bu durumda tek bir öğrenme stiline yönelik öğretim yerine her bir öğrenme stiline hitap eden bir öğretim sunmak gerekir. Öğrenme stili envanterini kullanarak öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Yapacakları eğitimde sadece bir gruba yönelik öğretimi değil sınıf içindeki her bir gruba yönelik öğretimi gerçekleştirebilirler. Bu şekilde sınıftaki başarı düzeyinin ortalama bir puan çevresinde olmasının sağlanabileceği, sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumların ortadan kaldırılabilirdiği düşünülmektedir.

Günümüzde çok sayıda öğrenme stilleri ölçeği ve bu ölçeklere bağlı sınıflandırmalar olduğunu söyleyen Erden ve Altun (2006), kitabında bu sınıflamayı aşağıdaki şekilde ele almıştır.

1. Bilgiyi algılama ve işleme tercihinin göre: Bilgilerin alınması bütünsel ya da analitik olabilir. Bütünsel algılayanlar, ortamdaki bütün uyaranlar arasındaki ilişkiyi görürlerken, analitik algılayanlar daha çok detaylarla ilgilenirler. Bilgilerin belleğe kodlanmasında ise derin ve yüzeysel olarak iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Derin öğrenenler, bilgileri önbilgileriyle ilişkilendirirken, yüzeysel öğrenenler olduğu gibi kodlamayı tercih ederler. Ayrıca bu kodlama bellekte sözel ya da görsel olarak da yapılabilmektedir.

2. Bilgiyi alma tercihinine göre: Öğrencilerin bilgi edinme tercihleri ağırlıklı olarak görsel, işitsel ya da kinestetik olabilir. Görseller görme, işitsel işitme organlarını iyi kullanırlarken, kinestetikler ise dokunma duyuları ve hareket ederek öğrenme eğilimindedirler.

3. Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre: Öğretim ortamını etkileyen beş temel kişilik özellikleri, performansa yatkın, üretime yatkın, keşfetmeye yatkın, ilişki kurmaya yatkın ve düşünmeye yatkın olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.

4. Öğrencilerin yeteneklerine göre: Müzik, matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, mekanik akıl yürütme, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içi dönük etkileşim, diğerleriyle etkileşim, hayvanlar ile etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olmak üzere 12 yetenek alanı belirlenmiştir. Çocuğun yeteneklerini ortaya koymasına ve geliştirmesine olanak sağlandığı takdirde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir.

5. Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel, duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentilerinden oluşmaktadır.

Öğrenme stillerini belirleme amaçlı geliştirilen envanterleri üç ana başlıkta incelemek mümkündür (Sims and Sims, 1995). Curry bunu üç tabakalı soğan modeli olarak adlandırmaktadır. Bunlar;

1. Öğretimsel ve çevresel koşulların tercihinine göre,
2. Bilgiyi işleme tercihinine göre,
3. Kişilik özelliklerine göre öğrenme stilleridir.

Buna göre geliştirilen değişik “Öğrenme Stilleri Envanterleri” aşağıdaki gibi sınıflandırılabilmektedir.

Şekil 2
Curry'nin Tabakalı Soğan Modeline Göre Öğrenme Stilleri Ölçeklerinin Sınıflandırılması*

Curry'nin Modelinin Düzeyi	Yazar	Envanterin Adı
1. Öğretimsel ve Çevresel Tercih	Canfield ve Laffert Dunn, Dunn ve Price Freidman ve Stritter Golberg Grasha ve Reichmann Hill Renzulli ve Smith Rezler ve Rezmovic	Öğrenme Stilleri Envanteri Öğrenme Stili Envanteri Öğretimsel Tercih Anketi Oregon Öğretimsel Tercih Envanteri Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği Bilişsel Stil İlgili Envanteri Öğrenme Stili Envanteri Öğrenme Tercih Envanteri
2. Bilgiyi İşleme Tercihi	Biggs Entwistle ve Ranisden Hunt Kolb Reinert Schmeck, Ribich ve Ramanaih Schroeder	Çalışma Süreci Anketi Çalışma Yaklaşımları Paragraf Tamamlama Metodu Öğrenme Stili Envanteri Edmond Öğrenme Stili Belirleme Egzersizi Öğrenme Süreci Envanteri Paragraf Tamamlama Testi
3. Kişilik Özelliklerine Göre Tercih	Kagan Myers Witkin	Benzer Figürleri Eşleştirme Testi Myer-Briggs Öğrenme Türü Göstergesi Gizlenmiş Figürler Testi

* (Sims ve Sims, 1995)

The Canfield and Lafferty Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme koşulları, öğrenmenin içeriği, öğrenme yöntemi ve öğrenmeden beklentiler olmak üzere dört ana başlıktan oluşan 120 maddelik 20 ölçekten oluşan bir öz değerlendirme ölçeğidir (Sims ve Sims, 1995).

Dunn, Dunn ve Price Öğrenme Stilleri Envanterinde, öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan, beş temel ve yirmi bir alt elementten oluşmaktadır. Temelini biliş sistemi ve beyin yerleşim teorisinden alan bu beş temel element ve 21 alt element aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Sims ve Sims, 1995):

1. Çevresel tercihler
 - 1.1. Ses elementi
 - 1.2. Işık elementi
 - 1.3. Sıcaklık elementi
 - 1.4. Dizayn elementi
2. Duygusal tercihler
 - 2.1. Motivasyon elementi
 - 2.2. Sebat elementi
 - 2.3. Sorumluluk elementi
 - 2.4. Yapı elementi
3. Sosyal tercihler
 - 3.1. Bireysellik elementi
 - 3.2. İkili grup elementi
 - 3.3. Üçlü grup elementi
 - 3.4. Takım elementi
 - 3.5. Yetişkinle öğrenme elementi
 - 3.6. Çeşitli yollarla öğrenme elementi
4. Fizyolojik tercihler
 - 4.1. Algı elementi
 - 4.2. Yiyecek elementi
 - 4.3. Zaman elementi
 - 4.4. Hareketlilik elementi
5. Psikolojik tercihler

- 5.1. Bütünsellik-çözünsellik elementi
- 5.2. Beynin sağ-sol yarımkürelerini kullanma elementi
- 5.3. Hızlı tepki verme-sakin davranma elementi

The Friedman ve Stritter Öğretimsel Tercih Anketi (1976) öğrencilerin tercihlerini öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 6 düzeyli likert tipi 40 kendini değerlendirme maddesinden oluşmaktadır. Yazarlar bu çalışmayı deneysel olarak tanımlanan öğretim özelliklerine göre öğrenci tercihlerini değerlendirme girişimi olarak tanımlamaktadırlar (Sims ve Sims, 1995).

Goldberg Oregon Öğretimsel Tercih Envanteri (1963), iki alternatif tercih formatında 82 sorudan oluşan bir ölçektir. Yazar, üniversite öğrencilerinin özelliklerini belirleyerek, öğrenmenin daha etkili olmasına yönelik özel öğretim yöntemlerini önceden belirlemek amacıyla bu ölçeği geliştirmiştir (Sims ve Sims, 1995).

Hill Bilişsel Stil İlgi Envanteri (1976), üç dereceli 216 likert tipi maddeden oluşan bu ölçek semboller ve anlamları, kültürel belirleyiciler ve çıkarım yöntemleri olarak 3 ana başlık ve 27 farklı ölçekten oluşmaktadır. Ölçek anlamlandırmada öğrenci davranış şekilleri hakkında genel bir resim oluşturmak için geliştirilmiştir (Sims ve Sims, 1995).

Renzuli ve Smith Öğrenme Stili Envanteri (1978), öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği 65 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Maddeler dokuz alt ölçekte sınıflandırılmıştır. Bunlar projeler, ezber yapma, akran öğretimi, tartışma, oyunlar, bağımsız çalışma, programlı öğretim, düz anlatım ve benzetimlerdir. Yazar bu dokuz ölçekle öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirlemeyi amaçlamışlardır (Sims ve Sims, 1995).

Rezler ve Rezmovic Öğrenme Tercih Envanteri (1974), 6 (üç tane iki kutuplu) seçimli 15 maddeden oluşmuştur. Bunlar soyuta karşı somut, bireysel karşı

kişilerarası ve öğrenci yapısı karşı öğretmen yapısıdır. Bu ölçekle tercih edilen öğrenme şeklinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Sims ve Sims, 1995).

Biggs Çalışma Süreci Anketi (1979), Avustralya'daki öğrenme stili teorilerini ve anketlerinin en önemlilerinden birisidir. Güçlü strateji boyutlarını içeren 46 beşli likert tipi maddeden oluşturulmuştur. Bu boyutlar; yüzeysel (öğretimsele karşı üretimsel), derin (anlamaya karşı içselleştirme), ulaşma (başarıya karşı organizasyon)dır. Biggs öğrencilerin, kullanılan özel öğrenme yöntemine olan isteklilikleri ve bu istekliliği hedefe ulaştırmanın yolları saptamak istemektedir. (Sims ve Sims, 1995).

Kagan Benzer Şekilleri Eşleme Testi (1964) bireylerin, belirsizlik içeren koşullarda karar verebilme hızlarını açıklayan "bilişsel tempo" kavramına dayanmaktadır. Araç daha çok girişkenlik yansıtıcılık özelliklerini ölçmektedir. Testteki maddelerde, bireylere önce standart bir şekil verilmekte, ardından sunulan altı seçenekten hangisinin başlangıçtaki şekle en çok benzediğini belirtmesi istenmektedir. Verilen seçenekleri kısaca gözden geçirdikten sonra hızla karar verenler girişken, tüm seçenekleri dikkatlice inceledikten sonra amaçlı biçimde karar verenler yansıtıcı olarak adlandırılmaktadır (Sims ve Sims, 1995).

Witkin Gizlenmiş Şekiller Testi (1971) algısal bir etkinliğe dayanmakta ve bireylerin ayırıştırma yeteneğini ölçmektedir. Uygulama sonucunda, bireylerin öğrenme biçimleri, alan bağımlı ve alan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Testi alan bireylerden, kendilerine verilen basit şekilleri daha karmaşık şekillerin içinde bulmaları istenmektedir. Testte zamana karşı duyarlı olan üç bölümde toplam 25 madde vardır ve bölümlerdeki şekiller gittikçe karmaşıklaşmaktadır (Sims ve Sims, 1995).

Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Biçimi Ölçeği öğrencilerin eğitimciyle, birbirleriyle ve genel olarak öğrenmeyle etkileşimleri üzerine odaklandığı için öğrenci gereksinimlerine duyarlı bir öğretme öğrenme ortamı tasarımılamada eğitimcilere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenme

biçimlerinin kapsamı oldukça geniş tutulmakta ve altı değişik kategoriye (çekingen-katılımcı, yarışmacı-işbirlikli, bağımsız-bağımlı) ulaşılmaktadır. Bu ölçeğin sağladığı sonuçlara göre, bireyler bu kategorilerden birine daha çok eğilim gösterseler de, eğitim ve olgunlaşma gibi süreçlerin bir uzantısı olarak, zaman içinde kişisel öğrenme tercihlerinin değişebileceği varsayılmaktadır. Kaldı ki, eğitsel süreçlerin niteliği de bu durumu etkileyebilir. Grasha öğrenme stili envanterinde öğrenme stilleri ile doğrudan sınıf ortamındaki deneyimlerle ilişki kurulmaktadır. Bu durum öğrenme stili envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğini daha etkili yapmaktadır (Grasha, 1994).

1.1.4.6. Öğrenme Stilleri ve İşbirlikli Öğrenme

Bennett (1990) kültürel ve bireysel öğrenme farklılıklarının çok olduğu sınıflarda daha etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için uygulanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerinden bazılarını şöyle belirtmektedir: öğrenme merkezleri, bağımsız çalışma, işbirlikli öğrenme, akran ve çapraz yaş mentörlüğü (Durodoylev ve Hildreth, 1995'deki alıntı). İşbirlikli öğrenme gruplarında bireyler kendilerini bireysel olarak ifade etme şansı bulabilmektedirler. Bu da kendi öğrenme stillerine uygun olarak öğrenebilme fırsatını onlara vermektedir.

Grasha (1994) öğrencilerin öğrenme stillerinin esnek olduğunu ve sınıf deneyimlerinin sonucu değişebileceğini savunmaktadır. Örneğin, eğer öğretmen çok sayıda işbirlikli öğrenme yöntemini kullanıyorsa ve öğrencilerini işbirlikli çalışmayla yapabilecekleri ödevler veriyorsa, bu durum öğrencilerin işbirlikli öğrenme stillerini güçlendirebilir (Kumar, Kumar ve Smart, 2004; Alşan, 2009'daki alıntı).

1.2. Amaç ve Önem

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenmenin uygulanabilirliğini örneklemek ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişilerine, problem çözme becerilerine ve öğrenme stillerine etkisini belirlemek; işbirlikli öğrenmenin öğrenme stilleri ile olan ilişkisini; öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin sosyal bilgiler dersindeki erişileri ve problem çözme becerileri ile olan ilişkisini saptamaktır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Günlük hayatta sayısız çeşitte ve değişik zorluklarda problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Bu yüzden problem çözme becerilerinin ilköğretimde kazandırılması öğrencileri hayata hazırlama açısından önem kazanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin birincil amacı “her yönüyle iyi ve örnek bir yurttaş yetiştirmek”tir. Buna göre, bu yurttaşların kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmesi ve sorgulaması, oyunu kullanırken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermesi, sosyal problemlere kafa yorması, çözüm yolu araması ve aklını toplumun önemli gördüğü durum ve olaylara odaklayarak o konularda yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi ve özgün çözümleriyle kendini bulunduğu toplumda var etmesi beklenmektedir (Turan ve diğer., 2009). Bu beklentiler doğrultusunda, 2005 sosyal bilgiler öğretim programında önceki programlardan farklı olarak bilginin kazandırılmasının yanında beceri öğretimi de önem kazanmıştır. Problem çözme becerisi de bu beceriler arasında yerini almıştır. Sosyal bilgiler dersi ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlayacak şekilde programda yerini almıştır. Bu açıdan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretiminin ilk basamağı olan 4. sınıfta uygulanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Problem çözme becerisi öğrencilere kazandırılırken eğitim-öğretim ortamının ve eğitim durumunun işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerine göre işe koşulmasının, sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme hem programın hedeflerine ulaşması hem de öğrenci merkezli öğrenme anlayışının okullara yerleşmesi bakımından öncelikli olarak uygulanması gereken bir öğrenme yaklaşımı haline gelmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi adı altında uygulanabilecek değişik teknikler mevcuttur. Eğer öğrencileri toplumdaki karmaşık problemleri çözebilen vatandaşlar olarak yetiştireceksek, onlara daha fazla usa vurma, eleştirel düşünme ve problem çözmeyi öğretecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Açıkgöz (2002)'e göre işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki; kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir. Akademik çelişki, daha yüksek başarı, kaliteli problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde ve kişilerarası ilişkiler ve psikolojik sağlıkta artış sağlamak için zihinsel çatışma durumlarının öğretimsel olarak kullanılmasıdır. Akademik çelişki tekniğini uygulayan öğrenciler, savunacakları durumu araştırmak ve hazırlanmak; düşüncelerini sunup, savunmak; karşıt görüşleri çürütmek; karşıt görüşlere karşı kendi görüşlerini savunmak; herkesin ortak noktada bulunduğu bir sentez oluşturmak durumundadırlar (Johnson ve Johnson, 1995).

Öğrenciler genelde kendilerini daha iyi hissettikleri öğrenme tercihleri geliştirmektedirler. Bu tercihler kişisel öğrenme stilini belirlemektedir. Öğrencilerin bu farklı beklentileri, onlara sunulan eğitimin çeşitliliğine göre, başarılarına da yansıtılabilmektedir. Öğretmenler derslerinde çok değişik metotlar ve yöntemler kullanabilmektedirler. Ancak öğrencilerin eğitimin başarısını etkileyen en önemli etken, öğrencilerin beklentileri ya da öğrenme stili tercihleri ile onlara sunulan yöntemler arasındaki örtüşme ile yakından ilişkilidir. Gerçekte her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamak mümkün değildir. Bu nedenle içinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek unsurların yer aldığı zengin öğretim ortamlarının yaratılması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireyler kendilerini bireysel olarak ifade etme şansı bulabilmektedirler. Bu da kendi öğrenme stillerine uygun olarak öğrenebilme fırsatını onlara vermektedir.

Bu çalışma ilköğretim I. Kademe sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyi uygulamaya koyarak örnekleme ve işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin problem çözme becerileri, öğrenme stilleri ve erişilerine ne gibi katkılar sağlayacağını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme, Öğrenme Stilleri, Erişileri Üzerindeki Etkileri Nasıldır ve bu konudaki Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,

- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,
- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

5. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,
- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stili açısından anlamlı bir fark var mıdır?

6. Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bu yöneme yönelik görüşleri nasıldır?

1.5. Sayıtlar

1. Uygulama sırasında öğrenciler ölçeklere içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencileri etkileşim içine girmemişlerdir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Buca ilçesindeki ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı, Üretimden Tüketime Ünitesi ile Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı, İyi ki Var ünitesinin içerdiği kazanımlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Çelişki: Öğrencilerin çelişkili görüşlerini tartışmalarını sağlayan ve bu yolla öğrenmeyi gerçekleştiren öğretim tekniğidir (Açıkgöz, 2002).

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalarını sağlayan, küçük grupların öğretimde kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Öğrenme stili: Öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümüdür (Erden ve Altun, 2006).

Problem Çözme: Herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardılığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel davranışsal bir süreçtir (Demirel, 2001).

Problem Çözme Becerisi Ölçeği: Problem çözme aşamalarında öğrenciden beklenen ölçütleri aşamalı olarak gösteren dereceli puanlama anahtarıdır.

Uygulanmakta Olan Öğretim Programı Etkinlikleri: 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni I. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler.

1.8. Kısaltmalar

PÇÖ: Problem Çözme Becerisi Ölçeği

GRÖSÖ: Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği

YYÖG: Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme

Formu

BT: Başarı Testi

İlköğretim Öğrencileri: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Umdu Topsakal (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisinin incelendiği araştırmasının çalışma grubunu, 2007–2008 eğitim-öğretim yılının I. yarısında 8. sınıfta okuyan 53 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenci gruplarının belirlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi grup belirleme kriterlerinden (cinsiyet, başarı notları, sosyoekonomik durumları vb.) yararlanılmıştır. Deney grubunda konular işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte sorulmuş, birlikte öğrenelim tekniği kullanılarak işlenmiştir Kontrol grubunda konular, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Planlaması önceden yapılan konular öğretmen tarafından anlatım yoluyla sınıfta sunulmuştur. Sunum sonrasında soru-cevap tekniği ve tartışma yöntemi kullanılarak anlaşılmayan konular üzerinde durulmuştur. Araştırmada başarı testi, tutum ölçeği, yapılandırılmamış görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencinin fen ve teknoloji dersine karşı tutumunu geliştirmede daha verimli bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Çekingen, sıkılgan, pasif olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken kendilerine güven geldiği gözlenmiştir. Yapılan gözlem ve öğrenci görüşmeleri sonucunda da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencileri motive ettiği tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısını etkilememesine rağmen, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarında etkili olması öğretmenin

rehberlik çalışmasını iyi yapmaması ve grupların rastgele oluşturulmasıyla açıklanabilir.

Yeşilyurt (2009) “işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri” isimli betimsel tarama modelindeki çalışmasını, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapmıştır. 2006–2007 akademik yılında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1242 üçüncü sınıf öğrencisi çalışmanın evrenini, evrenden yansız olarak seçilmiş 505 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma sonucuna göre öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedirler.

Cheng ve Chen (2008) Tayvan Teknik Üniversitesi’nde 98 öğrenci ile birlikte yaptığı yarı deneysel çalışmalarında 18 hafta boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemini, kontrol grubunda bireysel öğrenme yöntemini kullanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenmeye karşı tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede olumlu yönde artış olduğunu saptamışlardır.

Genç (2007), öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek, kendilerine güvenlerini sağlamada işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Edirne ili Keşan ilçesi Anafartalar İlköğretim Okulu 8. sınıfa devam eden 74 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilere “Genetik” ve “Canlılarda Üreme ve Gelişme” üniteleri geleneksel yöntemle araştırmacı tarafından hazırlanan ders planı ile verilmiş, deney grubuna ise aynı üniteler yine araştırmacı tarafından hazırlanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile verilmiştir. Uygulamaların öncesi ve sonrasında her iki gruba da Fen Bilgisi Başarı Testi, Problem Çözme Becerileri Envanteri, Fen Bilgisi Tutum Ölçeği ve Biliş üstü Beceriler Anketi uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubunda

başarı kontrol grubuna göre. 05 manidarlık düzeyinde anlamlı miktarda artmıştır. Problem çözme becerileri açısından ise; deney grubu öngörüldüğü gibi problem çözme becerilerini arttırmış, kontrol grubunda ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Tüm bunlara rağmen yaklaşık 4 ay süren uygulamalar sonunda her iki grupta da tutum ve biliş üstü beceriler bakımından bir değişim gözlenmemiştir.

Güven (2007) tarafından “Akademik Çelişki Tekniğinin Öğrencilerin Coğrafya Derslerindeki Başarı ile Gudu Üzerindeki Etkileri” araştırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, coğrafya öğretiminde geleneksel öğretim yönteminin mi yoksa işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan akademik çelişki yönteminin mi daha etkili olduğunun saptanmasıdır. Araştırmada 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 9. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin geleneksel yöntemlere bağlı kalınarak işlenen derslerde sıkıldıkları ve güdülenmelerinin zor olduğu görülürken, akademik çelişki yöntemi ile işlenen derslerde derse ilgi ve katılımın daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü sadece coğrafya derslerinin değil aynı zamanda diğer derslerinin de bu yöntemle işlenmelerini istemişlerdir. Ön test sonrasında az da olsa kontrol grubu lehine olan başarı düzeyi farklılığının son test sonrasında deney grubu lehine değiştiği açık bir şekilde görülmüştür.

Lehman (2007) Longwood Üniversitesi Biyoloji derslerinde 6 yıl boyunca öğrenme stillerine göre 25 heterojen ve 29 homojen işbirlikli öğrenme grubu üzerinde yaptığı araştırmasında akademik başarı öğrenme stillerine ya da cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda heterojen ve homojen gruplar arasında başarı açısından bir farklılık görülmezken, dersin işlenişinde memnuniyet açısından minimum düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu durum öğrenme stillerine göre düzenlenmiş grupların işbirlikli öğrenme tekniklerinin daha başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik bir önem taşımadığını göstermektedir.

Varank ve Kuzucuoğlu (2007)’nin araştırmasının amacı, işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan birlikte öğrenme tekniğinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve öğrencilerin işbirliği içinde

çalışma becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmaya iki sınıftan oluşan toplam 68 tane (37 kız ve 31 erkek) beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere doğal sayılarla dört işlem konusu klasik, düz anlatım yöntemi ile öğretilirken, deney grubundakilere aynı konu işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte öğrenme tekniği ile öğretilmiştir. Deney grubunun son test başarı puanı ortalaması kontrol grubununkinden yüksek olsa da, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamalarına katılan kız ve erkek öğrencilerin grup çalışma becerileri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş (2006)'in işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği araştırması için, Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıfında okuyan 210 öğrenci arasından 1 deney (n=34) 1 kontrol (n=34) grubu oluşturulmuştur. Fizik II dersi laboratuvarı dersinde 6 hafta boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri, kontrol grubunda geleneksel grup çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre bilimsel süreç becerilerini kazandırma yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Aslan ve Afyon (2005), ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde “Durgun Elektrik” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğini uyguladıkları çalışmaları sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarını artırdığını, yüksek erişim sağladığını, ama tutumlarını anlamlı derecede değiştirmedini bulmuşlardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artmamış olmasını, tutumların uzun sürede değişen özellikler olması, ölçümlerde öğrencilerin tutumlarını olduğu gibi yansıtmaması ve araştırmanın süresinin bu değişiklik için yeterli olmamasından kaynaklanabileceğine bağlamaktadır.

Bilgin ve Karaduman (2005), işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ders içi öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç

becerilerindeki gelişime ve fen dersine yönelik tutumlarına etkilerini incelemiştir. Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunun iki sınıfından 55 kişilik 8. Sınıf öğrencisiyle 15 haftalık bir sürede gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada öğrencilerin 28'i deney, 27'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci etkinlikleri ve çalışma yaprakları kullanılırken, kontrol grubunda öğretmen sunumuna dayalı öğretim uygulanmıştır. Yapılan çalışmada, son ölçüm olarak uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği ve Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ölçme araçları sonuçlarından, işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu ve öğretmen sunumuna dayalı ders işlenen kontrol grubu öğrencileri arasında bilimsel süreç becerilerini kazanma ve fen dersine yönelik tutumlar arasında deney grubu öğrencileri yönünde anlamlı bir farklılık gözlenmiş, ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında ve fen dersine yönelik tutumlarında daha olumlu bir gelişmeye neden olduğu vurgulanmıştır.

Çalışkan, Sezgin Selçuk ve Erol (2005), Temel Fizik II laboratuvar dersini alan Kimya Eğitimi (n=18) ile Fen Bilgisi Eğitimi (n=18) öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin “Birlikte Öğrenme” tekniği ile özetleme ve soru çıkarma öğretimsel işlerini kullanmışlardır. Çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin, fizik laboratuvar başarısını artırdığı ama laboratuvar dersine yönelik tutumları anlamlı derecede geliştirmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Hevedanlı ve Akbayın (2005)'ın biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları, erişileri, öğrendiklerini hatırlama tutma düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmaları, lise 1. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Ön ölçüm-son ölçüm kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada kontrol grubunda (n=30) geleneksel öğretim, deney grubunda (n=30) işbirlikli öğrenme (Birleştirme-II) yöntemi kullanılarak “Canlıların Temel Bileşenleri” ünitesi sekiz haftalık süre ile işlenmiştir. Başarı ölçeği, son

ölçümden altı hafta sonra hatırda tutma ölçeği olarak her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci başarısı, erişim düzeyleri ve hatırda tutma düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece deney grubu için başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sarı (2005), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi” başlıklı çalışmada akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Adana İli Yüreğir İlçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma iki deney, bir kontrol grubunda bulunan 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Dersler I. deney grubunda akademik çelişki yöntemi, II. deney grubunda değer çizgisi yöntemi ve kontrol grubunda ise güdümlü tartışma yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” ön test- son test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, akademik çelişki ve değer çizgisi yöntemlerinin, öğrencilere çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Wilson-Jones ve Caston (2004) işbirlikli öğrenmenin Mississippi kırsal kesiminde 3.- 6. sınıf düzeyinde okuyan erkek öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya 16 erkek öğrenci katılmıştır. 2002-2003 öğretim yılında 3 ay boyunca süren uygulamalar sonucunda veriler yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme isteğini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Box ve Little (2003) çalışmalarında birleştirme tekniğinin gelişmiş düzenleyiciler halinde sunulan sosyal bilgiler materyalleriyle birlikte kullanımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, öğrenci öz-kavram algıları ve öğretmeni anlama öz-kavram algıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 3. Sınıf düzeyinde 4 deney 1 kontrol grubuyla sürdürülmüştür. Deney gruplarının üçünde öğrenci öz-kavram algısı ve öğretmeni anlama öz-kavram algısının kontrol grubuna göre oldukça geliştiği, tüm deney gruplarında akademik başarının pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Posluoğlu (2002) ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 61 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada, ilköğretim matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılması için işbirliğine dayalı öğretme yaklaşımının ne kadar etkili olduğu belirlenmeye çalışmıştır. Sekiz hafta süren bu yarı deneysel çalışmanın sonucunda elde edilen araştırma bulguları, problem çözme başarısı açısından, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretme yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kurt (2001) tarafından yapılan 'Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi" başlıklı 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 olmadığı saptanmıştır.

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

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

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 bulunmamıştır.

Morell ve diğerleri (2001) Puerto Rico Üniversitesi Fen ve Mühendislik alanında okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarındaki mezuniyet derecelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bu derslerden mezuniyet dereceleri ile işbirlikli öğrenme arasında doğrudan bir ilişki bulunmamakla birlikte, fakülteedeki eğitim paradigmasında aktif öğrenmeye doğru belirgin bir kayma olduğu gözlemlenmiştir.

Nakiboğlu (2001), maddenin oluşumu konusu ile ilgili olarak derslerde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini incelediği araştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin “maddenin oluşumu” ünitesinin öğretiminde kullanılması sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre değerlendirme sorularına doğru cevap verme başarısının, derslerin düz anlatım ile işlendiği gruba göre istatistiksel açıdan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha anlamlı öğrenme gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasından dört aylık bir sürenin geçmesinden sonra testin uygulanmasına rağmen, başarı düzeyinin istatistiksel açıdan yüksek olması, uzun süreli bir öğrenmenin sağlandığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, ezberci öğrenme yerine, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin maddenin oluşumu ve maddenin özellikleri ile ilgili konularda yorum yapma yeteneklerinin geliştiği ve kavram yanlışlarında belirgin bir azalmanın olduğu belirlenmiştir.

Haller ve diğeri (2000), Kuzey Carolina Devlet Üniversitesinde mühendislik eğitimi gören öğrencilerin akademik başarılarını ve akranlar arasındaki iletişim dinamiklerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisindeki etkinliği karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen verilerin ışığında mühendislik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda, kişisel güven, eğitim deneyimlerine karşı tutum, öğrenci kabiliyetlerinin gelişimi ve öğrenme kalitesine ilişkin verilerin pozitif çıktıları dikkate alınarak, öğrencilerin yüksek oranda başarılı olduklarını tespit etmiştir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005’deki alıntı).

Kim-Eng ve diğeri (1999) ile Tey Sau ve diğeri (1999), yaptıkları çalışmalarda, sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımından düşük performanslı öğrencilerin daha fazla fayda sağladığını ortaya koymuşlardır (Avşar ve Alkış, 2007’deki alıntı).

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 işbirlikli öğretimin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırd tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda “Birlikte Öğrenme” tekniğinin geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. 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.

Doolittle (1997), Vygotsky’nin yakınsak gelişim alanı olgusunu işbirlikli öğrenme yöntemiyle bütünleştirdiği makalesinde, yakınsak gelişim alanının, işbirlikli

öğrenmenin beş temel prensibinin (olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim gibi) kavramsal temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Doolittle'in makalesi işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin bir kılavuz niteliğindedir.

Leung ve Chung (1997), öğretmen eğitimi programında, eğitim teknoloji kursunda öğrenci başarıları ve tutumları üzerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini araştırmıştır. Sonuçta, işbirlikli öğrenme yönteminin hem akademik başarı hem de öğretim kitlesi ve öğrenme şartlarının tutuma olumlu etki yaptığını bulmuşlardır (Doymuş ve diğer, 2005).

Moskowitz ve diğer. (1996), 5. ve 6. Sınıf düzeylerinde ders yılı boyunca haftada ikişer saat işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme-I tekniğini uygulamışlardır. Birleştirme-I tekniğinin akademik erişiyi, öğrencilerin tutumlarını, okul ve arkadaşları arasındaki davranış ilişkilerini olumlu etkilediğini yaptıkları araştırmanın sonucunda elde etmişlerdir.

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.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini İzmir Dokuz Eylül Ortaokulu I. sınıfında 1994-1995 öğretim yılı birinci döneminde

okumakta olan 155 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmış olup işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme-I 01 nolu deney grubuna, birlikte öğrenme 02 nolu deney grubuna, ezginin tartımından yola çıkılarak öğretimi tekniği 03 nolu kontrol grubuna bütün-parça-bütün tekniği 04 nolu kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejisini kullanmada ve blok flüt çalma becerilerinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Johnson ve Johnson (1995)'a göre Akademik çelişki tekniğinin kullanımını destekleyen pozitif sonuçlara sahip önemli miktarda araştırma vardır. Bu tekniğin öğrenciler için oluşturduğu olumlu sonuçları 3 grupta incelemek mümkündür:

1. Başarı: Akademik çelişki tekniği, başarı ve hatırd tutma, üst düzey akıl yürütme, problem çözme ve karar verme, yaratıcılık ve tutum üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır.
2. Kişilerarası İlişkiler: Akademik çelişki tekniği, öğrenciler arasında bağlılığı ve sosyal etkileşimi artırmaktadır.
3. Psikolojik Sağlık: Akademik çelişki tekniği, öz-benlik saygısını, sosyal yetkinliği, sıkıntı ve stresle başa çıkma becerisini geliştirmektedir.

Stevens ve Slavin (1995), yaptıkları bir araştırmada bir ilköğretim okulunda iki eğitim-öğretim döneminde bütün derslerde işbirlikli öğrenme tekniklerini uygulamışlar, öğretmenleri de işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanmaları için teşvik etmişlerdir. Sonuç olarak, özellikle başarısız öğrencilerin önemli derecede başarılarının arttığı, okuldaki başarılı öğrencilerin diğer okullarda okuyan akranlarına göre daha fazla ilerleme gösterdiklerini saptamışlardır (Lefrançois, 1997).

Blandford (1991), araştırmasında, işbirlikli öğrenme ilkeleriyle akademik çelişki yönteminin kullanıldığı iki 12. sınıftaki öğrenciler ile bütün sınıf yönteminin kullanıldığı diğer iki 12. sınıftaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın denencesi, tüm gruplarda öğrenme sonuçlarının eşit olacağı şeklindedir. Katılan

toplam 79 öğrencinin, işlenen konu, ilerde öğrenilecek çelişkili konular ve çelişki süreciyle ilgili başarıları, merakları ve tutumları bir testle ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin işbirlikli öğrenme süreçlerini, bütün sınıf süreçlerine göre daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Ancak başarı, merak ve tutum bakımından öğretim yöntemleri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Blandford, bu bulgulardan hareketle, akademik çelişki için gerekli olan işbirliği ortamının yalnız işbirlikli öğrenme gruplarında değil, bütün sınıf yöntemlerinde de başarıyla kullanılabileceğini belirtmiştir (Sarı, 2005).

Aronson ve meslektaşları (1978) altı hafta boyunca Birleştirme-I (Jigsaw) tekniğini uyguladıkları sınıflardan şu sonuçları elde etmişlerdir:

1. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar, grup arkadaşlarını, sınıftaki diğer arkadaşlarını sevdiklerinden daha fazla sevmeye başlamışlardır.
2. Her kültürdeki tüm öğrenciler, okulu diğer rekabetçi sınıflardaki öğrencilerden daha fazla sevmeye ya da okuldan daha az nefret etmeye başlamışlardır.
3. Rekabetçi sınıflardaki çocuklara oranla Birleştirme-I sınıfındaki çocukların daha fazla özgüvene sahip oldukları görülmüştür.
4. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar sınıflardaki materyallerin kullanımında iyi ya da diğer öğrencilere göre daha iyi bir performansa sahip olmuşlardır.
5. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar daha çok işbirliği yapmışlar ve sınıftaki diğer arkadaşlarını birer öğrenme kaynağı olarak görmüşlerdir.

Yapılan araştırmada, çocuklar sadece haftada üç-dört saat gibi kısa bir süreliğine Birleştirme-I tekniğini uygulamışlardır. Çocuklar kalan zamanda genelde rekabetçi sınıfta öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, işbirlikli öğrenme aktiviteleri rekabetçi sınıf ortamında yapılırsa bile çocukların işbirliği becerilerini öğrenebileceklerini ve bundan yaşamları üzerinde önemli ve faydalı sonuçlar kazanabileceklerini göstermektedir.

2.2. Sosyal Bilgiler Öğretimi ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Avşar ve Alkış (2007) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören 58 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan "birleştirme I" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Deney grubunda 4 hafta süren “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi boyunca işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birleştirme I”, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Çalışmalarının sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı üzerinde çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çaycı ve diğerleri (2007) araştırmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesinde geçen kavramları öğrenme başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda ise 32 öğrenci yer almıştır. İlgili ünite, 15 ders saati sürecinde deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kavram başarı testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kavram başarısı, kontrol grubundaki öğrencilerin başarısından daha yüksek çıkmıştır.

Kılıç (2006) deneysel çalışmasında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” ünitelerinin kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği ve geleneksel küme çalışması yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve benlik saygılarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılının güz yarıyılında Adana ili Yüreğir İlçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 53 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 14 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniği,

kontrol grubunda ise geleneksel küme çalışması yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler Geçmişimi Öğreniyorum Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Yaşadığımız Yer Başarı Testi ön test-son test olarak verilmiştir. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgiler Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Bulgular, Sosyal Bilgiler “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniğine göre düzenlenen öğretimin, akademik başarı açısından etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal Bilgiler “Yaşadığımız Yer” ünitesinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniğine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı açısından etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Benlik saygısı puan ortalamaları açısından ise 1.Deney ve 2.Deney grupları arasında etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Arslan ve Yanpar Şahin (2004) araştırmalarında ön test- son test kontrol gruplu deney desenini kullanmıştır. Deney grubunda (n=28) oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubunda (n=22) her hangi bir işlem yapılmamış, öğretmen dersleri programa uygun olarak işlemiştir. Araştırma sonucunda oluşturmacıya dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda oluşturmacı öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarısını artırmada ve olumlu tutum geliştirmede geleneksel yöntemle göre etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin işbirlikli grup çalışmalarıyla fikirlerini paylaşma, tartışma, sunum yapma, fikrini savunma, düşüncesini ifade etme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, soru sorma becerilerinde ilerleme kaydettikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Memişoğlu (2004), tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi

araştırılmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Bolu merkezde yer alan Kültür İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri ile “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri” ünitesinde yapılmıştır. Araştırmada 35 öğrenci deney grubunda, 36 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 71 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda programlandırılmış öğretim yapılan grubun sosyal bilgiler dersi “Türkiye’nin coğrafi bölgeleri ünitesinde bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeyde erişim ortalamaları ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Acar (2003), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırma ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan sosyal bilgiler dersinin içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 116 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili alan yazın taramasının ardından, uzman görüş ve önerileri doğrultusunda "Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli anket formu geliştirilmiştir. Araştırma sonunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan sosyal bilgiler dersinin içeriğini genelde "Kısmen" yararlı ve uygun bulmaktadırlar. Öğretmenlerden % 51,7'si içeriği "öğrencilerde bilgi ve becerilerin geliştirilmesini ön planda tutma" yönünden yeterli görmemektedir. Öğretmenler sosyal bilgiler 6. sınıf ünitelerine ilişkin olarak öğrencilerin ilgisini çektiği, gerçek yaşamla bağ kurmaya olanaklı olduğu ve öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşlerine katılırken; ünitelerin öğretimi için gerekli araç gerecin bulunduğu, ünitenin öğretimi için öngörülen sürenin yeterli olduğu görüşlerine katılmamaktadır.

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 hatırlama düzeyi açısından işbirlikli öğretim yöntemi lehine anlamlı bir fark bulunmuş fakat cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çetin (2002) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişim Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırma Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılmıştır. Sosyal bilgiler derslerinde, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişim puanlarını olumlu yönde artırdığı; sosyal bilgiler derslerinde, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerdeki kalıcılık düzeyini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Deveci (2002), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi” adlı araştırma, ilköğretim dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersinde soruna dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Yapılan veri çözümlenmelerinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır. 1) Sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. 2) Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. 3) Sosyal bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bilgileri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

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.

Çiftçi (2001), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme” adlı araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde problem çözme metodunun kullanılıp kullanılmadığını, kullanılıyorsa nasıl kullanıldığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ayrıca konu ile ilgili gerekli alan yazın taranmış, elde edilen bulgular ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemindedir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği ve doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Bu metodun öğrencilere, dersle ilgili ve ders dışı durumlarda tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri, olumlu özellikler (problem çözme yeteneği vs. gibi) kazandırmasından dolayı çok yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin problem çözme metodunu bu dersin öğretiminde tam olarak uygulamayı bilmedikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Erenoğlu (2001) “Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sınıf Ortamında Kullanılmasına İlişkin Görüşleri” adlı çalışması 2000-2001 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ili merkez ilköğretim okullarından rastgele seçilen 16 ilköğretim okulunda görev yapan 4., 5., 6., 7. sınıf sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden 98 öğretmenin görüşünü alarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenmenin temel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Ankette, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf ortamında kullanılması, öğretmenlerin sınıf ortamında işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanıp

kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangi davranışları kazandırma konusunda kullandıkları konusundaki görüşleri üç bölüm halinde verilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencinin toplumsallaşmasını ve iyi bir vatandaş olmasını amaçlayan sosyal bilgiler dersi, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasına elverişli derslerden biridir. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili beceri, tutum ve davranışları kazanması bakımından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaycı (2001), tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı çalışma, ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde kullanılan problem çözme yönteminde yer alan etkinliklerin kullanılma düzeylerini saptamayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki üst sosyoekonomik düzeyin içinde olan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Bu okullardan seçilen kıdemi on beş yılın üzerinde olan 15 beşinci sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada birinci aşamada öğretmenlerle görüşme yapılarak, veri toplama aracında yer alan etkinlikleri uygulayıp uygulamadıkları saptanmıştır. İkinci aşamada ise, 15 öğretmenin sınıfı 180 dakika gözlenmiştir. Sınıf içi gözlem, görüşmeden elde edilen bulgularla, uygulamalar arasındaki farkı belirleme amacıyla yapılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem sonuçları, başka bir deyişle söylemler ile eylemler arasında önemli farklar bulunmuştur. Ayrıca bu farkın nedenleri de veri toplama aracıyla belirlenmiştir. Öğretmenler görüşme esnasında problem çözme yönteminin aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir. 15 öğretmenin hemen hepsi yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz kaldıklarını hizmet içi eğitimle bu yetersizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini önermişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin ilköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretiminde problem çözme yöntemini kullanabilecekleri uygulama etkinlikleri hazırlanmıştır. Uygulama etkinliklerinde her bir etkinliğin uygulanma gerekçesi açıklanarak, öğretmen ve öğrencilerin kolaylıkla kullanabileceği somut örnekler sunulmuştur.

Emir (2001), sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmasını Bolu ilinde bulunan Atatürk İlköğretim okulunun 5. Sınıf öğrencilerinden iki grup üzerinde ve sosyal bilgiler dersinde yürütülen araştırmada, kontrol grubunda (n=37) geleneksel öğretim, deney grubunda (n=37) yaratıcı düşünme işe koşulmuştur. Araştırmada deney deseni olarak kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler ön test, son test, kalıcılık testi, tutum ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişi puanları, kavrama düzeyi erişi puanları, sentez düzeyi erişi puanları, toplam erişi puanları, kalıcılık puanları, tutum puanları, yaratıcı yeteneği puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken; yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında uygulama düzeyi erişi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zarrillo (2000) İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretimi adlı eserinde 5. bölümü işbirlikli öğrenme yöntemine ayırmaktadır. Bu bölümde;

İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretimi için niçin güçlü bir öğretim aracı olduğuna,

Birleştirme, grup projeleri, üç adımlı görüşme, öğrenci takımları başarı bölümleri, düşün-tartış-paylaş gibi çeşitli işbirlikli öğrenme yapılarına,

İşbirlikli öğrenmenin başarısını etkileyen, grup hedeflerini belirlenmesi, bireysel değerlendirilebilirlik, sosyal beceriler ve etkili planlama gibi faktörlere,

Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme gruplarını organize etmede öğrencileri grup içine yerleştirmede, ne kadar birlikte çalışacaklarına, grup dinamiklerinin ne zaman değişeceğine karar verme üzerine odaklanmaktadır.

Öner (1999)'in "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı deneysel araştırmasının amacı, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ve "Türk Dünyasına Toplu Bakış" ünitelerinin kazandırılmasında,

işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin anlamlı farkların olup olmadığını sınınamaktır. Araştırma, 1997-1998 eğitim yılının ikinci yarısında Adana ili Seyhan ilçesi İsmet İnönü İlköğretim Okulu'nda okuyan toplam 108 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Ölçme araçları olarak kullanılan “Başarı Testi” ve “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” her iki gruba da ön test ve son test olarak verilmiştir. Uygulama toplam dört hafta sürmüştür. İstatistiksel işlemler olarak, bağımsız gruplar t- testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları, alt bölümler, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

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. Anlatım tekniği ve soru cevap tekniği ile öğretim yapılan kontrol grubu ile işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney 1 grubu arasında; deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Anlatım tekniği ve soru cevap tekniği ile öğretim yapılan kontrol grubu ile işbirlikli öğretim ile anlatım ve soru-cevap tekniklerinin bir arada uygulandığı deney 2 grubu arasında; deney 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney 1 grubu ile işbirlikli öğretim ile anlatım ve soru-cevap tekniklerinin bir arada uygulandığı deney 2 grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yanpar Şahin (1997), “İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinde Öğretmen, Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı çalışmada, sosyal bilgiler ve Matematik derslerinde öğretmen öğrenci etkileşim sıklığının öğrenme düzeyine ve akademik benlik kavramına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmaya göre sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyini yordayan değişkenler bilişsel giriş davranışları, ön test, akademik benlik kavramı ve yetenektir. En güçlü yordayan değişken bilişsel giriş davranışlarıdır. Öğrenci öğretmen etkileşimi tüm öğrenciler için denklileştirilmesinin geleneksel öğretime göre öğrenme düzeyini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Lampe ve Rooze (1996), 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde İspanyol öğrenciler ile yaptıkları çalışmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerini, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmışlardır. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle geliştirilen sosyal becerilerin vatandaşlık eğitimi ile yakından ilgili olduğunu söyleyen Lampe ve Rooze, araştırmalarının sonunda işbirlikli öğrenme gruplarında başarının ve benlik saygısının geleneksel sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.3. Problem Çözme ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010)’nın çalışmalarının amacı ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmaya 8 ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin “problem çözme becerisine güven” (12 madde), “öz denetim” (7 madde) ve “kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının cronbach alpha güvenilirlik katsayısının. 80 olduğu saptanmıştır. Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusundan kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır.

Gülfıdangil (2007), “Sosyal Bilgiler Dersinde Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimi” adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile öğrenmelerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktadır. Araştırma, deneme modellerinden “yarı yapılandırılmış deneysel model”e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Eskişehir Özel Çağfen Koleji’nde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta okumakta olan 28 öğrenciye öğrenme materyalleri, başarı testleri ve tutum ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirilerek, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Özdemir (2005), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarılarına Etkisi” isimli Yüksek Lisans tezini aksiyon araştırması ve durum çalışmasına uygun olarak yapmıştır. Araştırmayı 2004-2005 Eğitim-öğretim yılı Malatya ili Darende ilçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu 6. sınıflarında öğrenim gören 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 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. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları arasında işbirliğine dayalı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile sosyal bilgiler dersine olan ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları ile öğrencilerin problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mertoğlu ve Öztuna (2004), araştırmalarının amacı, öğretmen adaylarının bilimsel okuryazar bir bireyde bulunması gereken özelliklerinden problem çözme becerileri ile teknoloji kullanmanın önemli bir boyutu olan internet kullanımına

ilişkin tutumlarının tespiti ve bu iki özellik arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya Marmara Üniversitesi'ne devam eden 128 Fen Bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Heppner ve Petersen'in (1982) "Problem Çözme Envanteri" ve Tavşancıl ve Keser (2000)'in "İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen veriler problem çözme ve internet kullanımı arasındaki ilişkinin tespiti için bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilecek olursa gerek internet kullanımına gerekse problem çözme becerilerine ilişkin örneklem grubuna ait puanlamaların orta değerlerde olduğu görülmektedir. İnternet kullanımı altı faktöre bağlı olarak incelendiğinde örneklem grubunun sadece 1. ve 2. faktörlere bağlı ifadelerde yüksek bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durumda örneklem grubunun internetten en çok öğretimde ve araştırmada yararlandıkları, diğer faktörlere bağlı tutumlarının ise olumsuzu yakın olduğu söylenebilir. Problem çözme becerileri envanterine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise yine aynı tabloyla karşılaşılmaktadır. Örneklem grubu hemen her yaklaşıma bağlı puanlamalarda orta değerde yer almışlardır. Bu durumda örneklem grubu öğrencilerini belli bir kategoriye sokmak zorlaştığı gibi genel toplam puanlamasına dayanarak da ancak orta düzeyde bir problem çözme becerisi gösterdikleri söylenebilir.

Sarıbıyık, Altunçekiç ve Yaman (2004), "Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik İlgi Düzeylerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmaları, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Fen Bilgisi Laboratuvarı dersi alan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma, tarama modelindedir. Örneklemden veri toplama aracı olarak ise anket kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik ilgilerini ölçmek için 34 sorudan oluşan "İlgi Ölçeği" geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için ise 30 sorudan oluşan Yaman (2003) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri fen öğretimine yönelik ilgi ve problem çözme becerisi olurken, bağımsız değişkenler cinsiyet, mezun olunan lise

türü ve eğitim görülen bölüm olarak ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Laboratuvarı dersine yönelik farklı düzeylerde ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin laboratuvar dersine daha fazla ilgi duydukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim gören öğretmen adaylarının ilgi düzeylerinin ise bu üç grup içinde en düşük değere sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve mezun olunan lise türlerinin ise öğretmen adaylarının derse olan ilgi düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Mezun olunan ortaöğretim türü ise problem çözme becerileri üzerinde etkili değildir.

Izgar, Gürsel ve Negiş (2004), “Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi” adlı çalışmaları, Konya ve çevresinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumundan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 310 okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; “Önderlik Özellikleri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, varyans analizi ve tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda önderlik özellikleri ölçeğinin alt boyutları ile problem çözme envanterinin çeşitli alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre, önderlik özellikleri birçok alt boyutta okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkilemektedir.

Deniz (2004), tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖI-II)'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 154'tür (60 kız ve 94 erkek). Araştırma sonucu elde edilen bulgular, MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir düzeyde ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma örneklemini toplam 454 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 193'ü kız ve 261'i erkek olup, öğrencilerin yaş ortalaması 20,25 (ss, 1,84) dir. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, karar vermede öz saygı karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Ünal (2003), tarafından yapılan “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma 2002-2003 öğretim yılında orta düzey bir devlet, bir özel ve gecekondü mahallesindeki bir devlet okulunda okuyan 188 4. ve 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini problem çözme beceri testinden alınan sonuçlar ve öğrencilerin 2002-2003 öğretim yılının 1. dönem sosyal bilgiler ders notları oluşturmuştur. Problem çözme testi 1. dönem sosyal bilgiler dersinde işlenmiş olan ünite içeriklerine bağlı olarak hazırlanmıştır. Araştırma sonunda özel okulda ve diğer devlet okulunda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ders notları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Kaptan ve Korkmaz (2002), tarafından yapılan “Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmanın amacı, sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme yeterliklerine yönelik algıları açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinden 61 ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 61, 3. sınıf öğrencisinden oluşan toplam 122 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Heppner tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular fen bilgisi öğretmen adaylarının

problem çözüme envanterinden elde ettikleri puanların ortalaması ile sınıf öğretmen, adaylarının problem çözüme envanterinden aldıkları puanların ortalaması arasında fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Korkut (2002), tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri” adlı araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözüme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile yapılan araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenler olarak incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözüme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözüme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Deniz, Arslan ve Hamarta (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri cinsiyet, okul, anne- babasının eğitim durumu ve okuduğu alan değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında 4 ayrı lisenin son sınıfında sosyal ve sayısal alanlarda okuyan 145 öğrenciye Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizinde okul, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu bağımsız değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (Anova), cinsiyet ve lise alanı bağımsız değişkenleri için ise t-testi kullanılmıştır. Araştırmada okul, anne eğitim durumu, babanın eğitim durumu, cinsiyet ve lise alanı değişkenlerine göre problem çözüme envanteri toplam puanı açısından anlamlı bir fark bulunmamış ancak problem çözüme envanterinin alt boyutları açısından, cinsiyet, okul, annenin eğitim durumu ve lise alanı bağımsız değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada

varılan en önemli sonuç ise problem çözümede aceleci yaklaşım açısından sayısal alanda okuyan öğrencilerin sosyal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları ve planlı yaklaşım açısından ise sosyal alanda okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduklarıdır.

Sonmaz (2002), “Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında İstanbul ili, Kadıköy ilçesi ilköğretim okullarından rastgele seçilen 10 tanesinde 364 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Problem Çözme Envanteri ve Cattell Zekâ Testi Form A ölçeklerini uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zekâ puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Problem çözme becerisi ile zekâ arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Akyürek Tay (2002), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri” isimli çalışmasında 4. ve 5. sınıfları okutan öğretmenlere, ilköğretim müfettişlerine ve üniversitede öğretim üyeliği yapan uzmanlara kendisinin hazırladığı ve uzman kanılarıyla desteklenmiş anket formunu bire bir görüşme yaparak uygulamıştır. Verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre, öğretmenler, müfettişler, uzmanlar ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenmenin etkili olduğu görüşünde birleşmektedirler. İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenmenin etkisi konusunda öğretmen, müfettiş ve uzman görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Eroğlu (2001) “Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği)” isimli deneysel araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin sosyoekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Ailenin etkisini değerlendirirken, ailedeki bireylerin çocuklara karşı sergiledikleri,

öğrencilerin problem çözme beceri ve alışkanlıkları kazanmasını sağlayan tutumlarına ilişkin bir anket uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyeleri ve yaşları, babaların eğitim seviyeleri ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili olarak bulunmuştur.

Basmacı (1998), “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmamıştır. Anne ve babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, anne ve babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Kasap (1997) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasını 1995-1996 eğitim-öğretim yılında, İstanbul’un Üsküdar ve Beşiktaş ilçelerindeki okullarda okuyan 399 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırmada anket, tutum ölçekleri ve problem çözme başarı testi kullanılmıştır. Buna göre; problem çözme tutumu ile problem çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; problem çözme tutumunun ve başarısının alt ve üst sosyoekonomik gruplarda cinsiyete göre değişmediği, ancak problem çözme tutumunun üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Kaya (1992), tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri, benlik değerlerinin sürekliliği düzeyleri, depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven

duyma düzeyleri, eleştiriye duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Ayrıca sorun çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak ta benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur.

Taylan (1990), çalışmasında 226 üniversite öğrencisinin problem çözme algılarını cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler açısından Problem Çözme Envanteri kullanarak ölçmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda envanterden alınan puanların öğrencilerin devam ettikleri programa göre farklılaştığı, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf ve öğrenim gördükleri programla birlikte incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Anderson (1995)'un problem çözme süreçlerine de değindiği Bilişsel Psikoloji ve İçerikleri (Cognitive Psychology and its Implications) adlı eserinde, özellikle Newel ve Simon'un ilk kez karşılaşılan problemleri modeli üzerinde durmaktadır. Adı geçen eserde Newel ve Simon (1972)'un Human Problem Solving eserini problem çözme klasik bir referans olarak göstermektedir.

Elliott ve Henrick (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasını incelediği araştırmasında, 61'i kız ve 51'i erkek üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme envanteri ve Myers-Briggs kişilik tipleri ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Banyard ve Hayes (1991), düşünme ve problem çözme adlı eserlerinde çeşitli problem çözme yaklaşımlarına ve bu yaklaşımların avantaj ve dezavantajlarına değinmişlerdir. Eserde değinilen başlıca problem çözme yaklaşımları şöyledir: Thorndike'in deneme yanılma yaklaşımı, Harlow'un öğrenme setleri yaklaşımı, De Bono'nun yanal düşünme yaklaşımı ve beyin fırtınası yaklaşımıdır.

2.4. Öğrenme Stilleri ile ilgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Alşan (2009) çalışmasında, temel kimya laboratuvarı dersini alan birinci sınıf fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersindeki başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Çalışma 2006-2007 Güz döneminde, temel kimya laboratuvarı dersini alan birinci sınıf kimya, fizik ve biyoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 105 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvardaki başarıları rapor, vize ve final notlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihlerine göre temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarının farklılık gösterip göstermediğini belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediğini göstermektedir. Çalışmada çekingen öğrenme stili tercihine sahip olan öğretmen adayları en düşük başarıyı gösterirken, bağımsız ve bağımsız/rekabetçi öğrenme stili tercihine sahip olan öğretmen adayları en yüksek başarıyı göstermişlerdir.

Bengiç (2008), ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi ve bu stiller ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Denizli ve Ağrı il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim gören tüm 6. ve 7. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 1120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını öngörebilmeye anlamlı bir değişken olduğunu, başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur.

Cengizhan (2008)'ın araştırmasının amacı, modüler öğretim tasarımının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip Tekstil Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, Rehberlik dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada deney grubunda (n=55) modüler öğretim, kontrol grubunda (n=55) ise anlatım temelli klasik öğretim uygulanmış ve öğrenme stili ölçeği, akademik başarı testi ve modüler öğretim tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki önemli bulguya ulaşılmıştır: 1. Deney grubunun akademik başarıları ve öğrenme kalıcılığı, kontrol grubuna göre daha yüksektir. 2. Bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar, modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediği yönündeki hipotezi destekler niteliktedir.

Eskici (2008), "İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleriyle fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu araştırma 2007-2008 öğretim yılı içinde Edirne ili Merkez ilçedeki 16 ilköğretim okulunun II. kademesinde öğrenim görmekte olan 1884 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin II. kademeye ilk başladıklarında kinestetik ve görsel öğrenme stili daha fazla kullandıkları sınıfları ilerledikçe işitsel öğrenme stili daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. İlköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarının en yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 7. ve 8. sınıflar fen ve teknoloji dersinde 6. sınıflara göre daha başarısız durumdadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrencilerin fen ve

teknoloji dersi akademik başarısı ile kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak sonuçlar göstermiştir ki görsel öğrenme stilini kullanan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları daha yüksektir. Araştırmanın sonucuna göre kinestetik ve görsel öğrenme stilini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. İşitsel öğrenme stilinin kullanımında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Güven (2008) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stil boyutları, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve ders akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel nitelikteki araştırma, Çanakkale ili merkez ilçesinde random yoluyla seçilen 334 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Güven ve Özbek (2007) tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği ve kişisel bilgi formu ile Deveci ve Güven (2003) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmış, 2005-2006 öğretim yılı sosyal bilgiler dersi karne notları listelenmiş, elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS yardımıyla analiz edilmiş, analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili ölçeğinin ilgili boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları ile sosyal bilgiler dersi karne notlarının ortalaması arasında görsel öğrenme stil boyutu açısından pozitif yönde ancak çok güçlü olmayan, işitsel ve duyu-devinimsel öğrenme stil boyutu açısından ise negatif yönde yine güçlü olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüysüz ve Tatar (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenerek, öğrenme stillinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışma 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfta okuyan 186 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki başarıları için ise yılsonu kimya notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının kimya

dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarıya etkisini incelemişlerdir. Çalışmada işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili ile başarı arasında pozitif ilişki bulunurken, pasif öğrenme stili ile başarı arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Koçak (2007) 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında bulunan olumsuz ilişkinin önceki araştırmaları da desteklediği belirtilmektedir.

Koç (2007) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fene yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Afyonkarahisar il merkezinde okumakta olan 468 ilköğretim öğrencisine Kolb Öğrenme Stili Ölçeği uygulayarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemiştir. Fen tutumunu belirlemek için fene yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi, t testi, yüzde ve frekans dağılımı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin değiştiren-özümseyen ve değiştiren ayırıştırıcı öğrenme stiline öğrencilerin fen başarıları ve fen tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2007), öğrenme stilleri ve 4MAT öğretim modelinin, lise 1. Sınıf tarih dersi “Tarih Bilimine Giriş” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin tarih dersi başarıları üzerine etkisini incelediği araştırmasını tarama ve deneysel desen olmak üzere iki boyutta gerçekleştirmiştir. Araştırmanın tarama boyutunda 2005-2006 Öğretim Yılı 1. Yarıyılında Bozüyük Şehit Zafer İpek Lisesi’nde dokuzuncu sınıf

öğrencisi olan 116 öğrenciye Kolb (1985) Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Deneysel gruba öğrencilerinin %50.9'unun analitik öğrenen, %24.6'sının imgesel öğrenen, %12.3'ünün sağ duyuyla öğrenen ve yine %12.3'ünün dinamik öğrenen grubuna dahil olduğu belirlenmiştir. 57 öğrenciden oluşan deneysel gruba 6 hafta boyunca (12 ders saati) tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesi, 4MAT Öğretim Modeline uygun olarak öğretilmiş, 59 kişiden oluşan kontrol grubu öğrencilerine ise aynı ünite, ders kitabına bağlı kalınarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmiştir. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testine ait başarı puanlarının deneysel öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deneysel ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testi başarı düzeyleri üzerinde ortak etkilerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu belirlenmiştir.

Şimşek (2007), çalışmasında ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenmeleri ile cinsiyet, sınıf, sosyokültürel düzey, devlet ya da özel okulda olma, okul öncesi eğitim alıp alamama özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının 3., 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 9-11 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasındaki ilköğretim kurumları listelenmiş ve random (tesadüfi) olarak yapılan seçimlerin ardından okullar belirlenmiştir. Öğrencilerin 9., 10. ve 11. yaşlarının içinde olması zorunluluğu ve ölçeğin uygulamasını zaman almasından dolayı ulaşılan kişi sayısı 1013 olmuştur. Yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen ve birçok ülkede öğrencilerin öğrenme stillerini test etmek amacıyla hazırlanan öğrenme stilleri testinin teorik alt yapısı dikkate alınarak bir öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmiştir. Dunn ve Dunn öğrenme stillerinin tüm boyutları ölçeğe dahil edilmemiştir. Geliştirilen Marmara öğrenme stilleri testinin amacı 9-11 yaş grubu ilköğretim 3, 4, ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçmektir. Geliştirilen ölçek aşağıdaki tabloda belirtilen temel uyarıcılar ve buna

ilişkin alt boyutların bir kısmına ilişkin öğrenme tercihlerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçektir. 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyete, yaşa, sosyokültürel seviyeye, devlet okulu ve özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Kaya (2007)'nin "İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin; cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeyinin belirlenmesi ile araştırma doğrultusunda önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın örneklemini Bursa ili İnegöl ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 687 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenme stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, buna karşın sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretimi yapma düzeyleri incelenmiş ve öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Aşkın (2006) tarafından öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda; öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb Öğrenme Stili Modelinin temel alındığı, büyük çoğunluğunun ABD'de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yüksek öğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelendiği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Zereyak (2006), internet tabanlı işbirlikli öğretimde grup yapısı ile öğrenme stilinin öğrencilerin etkileşim düzeyleri ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma 2x2'lik faktöriyel desenli gerçek deneme modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Birinci faktör işbirlikli öğrenme gruplarının yapısıdır. Bu faktör “grup araştırması” ve “birleştirme II” olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. İkinci faktör de iki farklı düzeyden oluşan öğrenme ortamıdır. Araştırmada işbirlikli öğrenme grupları sınıf ve internet olmak üzere iki farklı ortamda çalışmalarını sürdürmüştür. Çalışmada iki farklı ortamda (internet ve sınıf) oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin öğrenme stilleri ve grup yapılarının akademik başarı ve etkileşim düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Çalışmada Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Uygulamalar sonucunda başarı anlamlı düzeyde artmış ancak öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarıları arasında manidar fark görülmemiştir. Araştırmada öğrenme stilleri ölçeğinin daha geniş araştırma gruplarına uygulanarak Türkçe standardizasyon çalışması yapılması; farklı disiplinlerin öğretiminde ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tercihlerine uygun düzenlemeler yapılarak araştırmanın tekrarlanması gereği görülmüştür.

Şirin ve Güzel (2006) tarafından üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Çalışma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 79'u kız ve 251'i erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Birinci veri toplama aracı olarak Kolb tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygulanmış dörder seçenekli 12 maddeden oluşan ÖSE-Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve Taylan tarafından standardize edilen PSI (Problem Çözme Envanteri) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenme stilleri, mezun oldukları alan ve ÖSS giriş puan türüne göre farklılaşmaktadır. Fen bilimleri ve Türkçe-matematik alanlarından mezun olan öğrenciler daha çok ayrıştıran öğrenme stilini benimserken, sosyal bilimler alanından mezun olan öğrenciler çoğunlukla yerleştiren öğrenme stilini benimsemektedir. Üniversiteye

yetenek sınavı ya da ÖSS-Sözel veya ÖSS-Yabancı Dil puan türü ile giren öğrenciler yerleştiren, ÖSS-Sayısal puan türü ile giren öğrenciler ise daha çok ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih etmektedirler. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak öğrencilerin problem çözme becerileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi arasında pozitif, soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında ise negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Otrar (2006), araştırmasını öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme stillerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma on farklı lise türünden yaş aralığı 15-18 olan toplam 1028 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, (MÖSÖ) yeteneklerin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi kullanılmıştır. Uygulanan MÖSÖ alt boyutlarının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizle dokunsallık, görsellik ve sebat alt boyutu puanlarını orta öğretim başarı puanını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Evin Gencil (2006)'in araştırmasının amacı, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın verileri; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır.

Araştırmanın betimsel boyutunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların

öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ancak öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yazıcı (2004) çalışmasında ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 102 adet 5. sınıf öğrencisine Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Matematik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur.

Kılıç ve Karadeniz (2004)'in çalışmasında, öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi incelenmiştir. Ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerde okumakta olan ve bilgisayar dersi alan toplam 67 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öncelikle Kolb Öğrenme Stilleri envanteri kullanılarak öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlenmiştir. Başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2004)'in araştırmasının amacı, Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin (n=151) öğrenme stillerini ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin (n=45) öğretme stillerini belirlemek; aynı zamanda bu iki bulgu arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme stiline sahip oldukları, fakat diğer öğrenme stillerinin de ortalamalarının yüksek çıktığı

gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tek bir stile bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretim metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir dil eğitimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) araştırmalarında Bolu ve Mardin de bulunan iki farklı okulun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki farkın karşılaştırılması ve öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkini incelemiştir (n=240). Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek için Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin performansları için matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinden 2002-2003 öğretim yılı birinci dönem karne notlarının ortalaması kullanılmıştır. Bulgular, iki okuldaki öğrencilerin, öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ve yine yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları katılımcı öğrenme stili alt boyutu ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Collison (2000) tarafından yapılan, “İlköğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri ve akademik başarı” konulu araştırmada 3., 4. ve 5. sınıfların öğrenme stili tercihleri ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırmada “Dunn ve Dunn ile Price’in 1996 versiyonu Öğrenme Tipi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencileri, öğrenme ortamı düzeni, yalnız ve akranla çalışmayı tercih etme, öğleden sonra çalışmayı tercih etme konusunda aynı özellikleri taşımaktadırlar ve bu durum onların başarılarına göre de anlamlı şekilde değişmemektedir. Öğrenciler, öğleden sonra en yüksek enerjiye sahiptirler, evde öğrenmeye açıktırlar. Düşük başarılı öğrenciler daha formal öğrenme ortamlarını ve geleneksel sınıfları tercih etmektedirler. Yüksek başarılı ilköğretim öğrencileri, daha bağımsız ve informal öğrenme ortamlarını ve yalnız çalışmayı tercih etmektedirler ve öğretmenlerinin onların yaratıcılığını teşvik etmelerini beklemektedirler. Orta düzeyde başarılı öğrencilerin öğrenme tipi tercihlerinde belirgin değişiklikler bulunmamaktadır (Şimşek, 2007).

Collison (1999), yaptığı araştırmada başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bağımsız çalışmayı, başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin pasif dinleyici öğrenme stillerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Tüysüz ve Tatar, 2008).

Blanch-Payne (1999) 169 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin üçüncü versiyonunu kullanmış ve öğrenci başarısı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile başarı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır (Yazıcı, 2004).

Hush (2000) 143 öğrencinin öğrenme stilini belirlemiş ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarıları bakımından farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmasının sonucunda öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Yazıcı, 2004).

Yazıcı (2004)'ün aktardığına göre Garcia (2000) ise öğrenme ve düşünme stilleri ve bunların akademik başarıya etkisini incelemiş ve öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği sonucunu bulmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, evren ve örneklemin özellikleri ve veri toplama araçlarından bahsedilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2002).

İşbirlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerileri, öğrenme stilleri, erişileri üzerindeki etkisi ve bu konudaki öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma deneysel modeldedir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994 aktaran Türnüklü, 2000).

2.1.1. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

Tüm denel işlemlerin araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği bu araştırmada deney deseni aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 1
Deney Deseni

Gruplar	Ön-test	Uygulanacak Ders-Ünite	Deneysel İşlem	Son-test
Deney	PÇÖ-GRÖSÖ-BT	4.Sınıf Sosyal Bilgiler "Üretim, Dağıtım, Tüketim" ünitesi "İyi ki Var" ünitesi	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Akademik Çelişki Tekniği)	PÇÖ-GRÖSÖ-BT
Kontrol	PÇÖ-GRÖSÖ-BT	4.Sınıf Sosyal Bilgiler "Üretim, Dağıtım, Tüketim" ünitesi "İyi ki Var" ünitesi	2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinlikleri	PÇÖ-GRÖSÖ- BT

PÇÖ: Problem Çözme Becerisi Ölçeği

GRÖSÖ: Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği

BT: Başarı Testi

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmannın deney desenini bir deney, bir kontrol grubu oluşturmaktadır. "Üretim, Dağıtım, Tüketim" ve "İyi ki Var" ünitelerindeki kazanımlar deney grubunda akademik çelişki tekniğiyle öğrencilere kazandırılmış; kontrol grubunda ise yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan 2005 sosyal bilgiler öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ders kitabındaki etkinlikler yoluyla kazandırılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Akademik Çelişki”, bağımlı değişkenlerini ise “Problem Çözme Becerisi”, “Öğrenme Stilleri”, “Başarı Testi” öntest-son test sonuçları oluşturmaktadır. Araştırmanın denel kısmında kullanılan veri toplama araçlarına ek olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla da Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu (YYÖG) kullanılmıştır.

2.1.2. Denel İşlemler ve Oturumlar

Denel işlemler öncesinde deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla 2 hafta boyunca akademik çelişki tekniği ile ilgili kısa uygulamalar yapılmıştır. Denel işlemler 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” ve “İyi ki Var” üniteleri boyunca gerçekleştirilmiştir. “Üretimden Tüketime” ünitesi 15 ders saatinden; “İyi ki Var” ünitesi 12 ders saatinden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin haftada üç ders saati olması nedeniyle, her hafta iki oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci oturum 2 ders saatlik, ikinci oturum ise 1 ders saatlik olarak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest uygulamaları için bu 9 haftalık denel işlemlerin öncesinde ve sonrasında 1'er hafta; deney grubunda görüşmeler için ek olarak 1 hafta daha zaman ayrılmıştır. Böylelikle çalışma deney grubunda 14; kontrol grubunda ise 11 haftada tamamlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

1. ve 2. Hafta: Deney grubundaki öğrenciler heterojen olarak 6'şar kişilik 6 gruba ayrılmıştır. Sınıf mevcudunun 35 olması nedeniyle bir grup 5 kişiden oluşturulmuştur. Grupların görev dağılımları gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla deneysel işlem öncesinde deney grubu öğrencilerine akademik çelişki tekniği ile ilgili kısa uygulamalar yapılmıştır.

3. Hafta: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öntest uygulamaları yapılmıştır.

4. - 12. Haftalar: Kontrol grubunda 9 hafta boyunca ders kitabındaki etkinlikler uygulanarak tamamlanmıştır. Deney grubunda ise aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

a. 1 ders saatlik haftanın ilk oturumunda öğretmen tarafından konu ile ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

b. 2 derslik ikinci oturumda 6'şar kişiden oluşturulan gruplar kendi içlerinde 3'er kişilik iki alt gruba ayrılmıştır. Bu alt gruplar her çelişki durumu sunulmadan önce random yoluyla belirlenmiş, böylelikle grup içinde beraberlik duygusunun kaybolması engellenmiştir.

c. Her bir konu için iki çelişki durumu oluşturulmuştur. Konulara uygun olarak oluşturulan çelişki durumlarının tartışmaya açık olmaları gözetilmiştir. Alt gruplara aşağıdaki konularla ilgili çelişkiler kura çekilerek verilmiştir.

d. Öğrencilere konuların tartışılmasına geçmeden önce 20 dakikalık bir hazırlanma süresi verilmiştir. Bu hazırlanma sürecinde sınıfa getirilen kaynaklardan ve ders kitaplarından faydalanılarak kura yoluyla kendilerine verilen çelişki durumunu savunabilecekleri şekilde hazırlık yapmaları istenmiştir.

e. 20 dakikalık süre bittikten sonra farklı konularda araştırmalarını tamamlayıp, savunmalarını hazırlayan alt grupların bir araya gelerek, tartışmaları istenmiştir. Tartışma için öğrencilere 20 dakika zaman verilmiştir. Her iki alt gruptaki öğrenciler bu süreç içinde tezlerini savunmuşlardır.

f. Öğrenciler hazırlıklarını yaparlarken ve tezlerini savunurlarken öğretmen de yapılan çalışmaları izlemek ve rehberlik etmek amacıyla grupların arasında dolaşmıştır.

g. Tarafların ilgili konulara ait farklı görüşleri dinlendikten sonra en iyi kararın ne olduğu hakkında grupça tartışılmıştır ve tek bir karara varılmıştır.

h. Oturumun geri kalan 40 dakikalık sürecinde ise, tartışma sonunda varılan karar hakkındaki düşünceler her bir grup tarafından sınıfla paylaşılmıştır.

ı. Sorular sorularak konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Tartışma sürecinde öğrenilenler sistematikleştirilmiştir.

13. Hafta: Deney ve kontrol gruplarında sontest uygulamaları yapılmıştır.

14. Hafta: Deney grubundaki öğrencilere YYÖG uygulanmıştır.

3.1.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Denel İşlemler için Oluşturulan Çelişki Durumları

1. “Üretimden Tüketime” Ünitesi Çelişki Durumları

1.a. Konu: İstek ve ihtiyaçlarımız

Çelişki: Eğitim almak temel ihtiyaçlarımızdan mıdır yoksa sosyal ihtiyaçlarımızdan mıdır?

1. b. Konu: Mevcut kaynaklarla ihtiyaçları ilişkilendirme

Çelişki: Düşün yapmak istek midir, ihtiyaç mıdır?

Konu: Alışveriş

Çelişki: Alışveriş yaparken satın alacağımız ürünlerin belirlenen standartlara uygunluğu mu, bütçemize uygunluğu mu önemlidir?

1.c. Konu: Bilinçli tüketici

Çelişki: Yeni satın aldığımız bir ürün ile ilgili bir sorun yaşadığımızda bu sorunu kendimiz mi halletmeye çalışmalıyız, çeşitli kurum ve derneklere başvurarak mı hakkımızı aramalıyız?

1.d. Konu: Üretim, dağıtım ve tüketim ağı

Çelişki: Bir ürünün en çok üretim aşamasında mı, dağıtım aşamasında mı emek ve para harcanır?

1.e. Konu: İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirme

Çelişki: Meslek seçimi yaparken toplumun ihtiyaçlarına uygun bir seçim mi, ücretinin yüksek oluşuna göre bir seçim mi yapmalıyız?

2.“İyi ki Var” Ünitesi Çelişki Durumları

2.a. Konu: Çevresindeki teknolojik ürünler

Çelişki: Teknolojik ürünler hayatımızı daha kolaylaştırır mı, onlar sayesinde insanlar daha az çalışarak tembelliğe mi alışırlar?

2.b. Konu: İnsan ve zaman

Çelişki: Zamanı ölçmek için farklı yollara başvurulabilir mi, zamanı ölçmenin sadece tek bir yolu mu mevcuttur?

2.c. Konu: İnsan ve zaman

Çelişki: Geçmişten günümüze hem güneşe hem de aya göre tasarlanmış takvim çeşitleri bulunmaktadır. Takvimi ay yılına göre mi oluşturmak daha uygundur, güneş yılına göre mi?

2.d. Konu: Teknolojide gelişim

Çelişki: Geçmişte kullanılan ürünlerin yerine üretilen yeni ürünler sayesinde ilerleme mi sağlanmıştır, yoksa artık kullanılmayan teknolojik ürünler yüzünden çevre kirliliği mi oluşmaktadır?

2.e. Konu: Teknolojik ürünler tasarlama

Çelişki: Teknolojik alanda yapılan icatların sebebi artık ihtiyaçların karşılanamıyor olması mıdır, insanların bir şeyler icat edip tanınma isteği midir?

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Buca ilçesinde Akıncılar İlköğretim Okulu'nda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okumakta olan ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okuldaki altı 4. sınıf arasından başarı ortalaması birbirine en yakın olan iki sınıf belirlenerek öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır.

Tablo 2
Araştırma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	16	18	34
Kontrol	15	15	30
Toplam	31	33	64

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, deney grubunda ölçeklerin hepsine cevap veren öğrencilerin sayısı 16 kız, 18 erkek toplam 34 öğrenci, kontrol grubunda da aynı şekilde 15 kız, 15 erkek toplam 30 öğrencidir. Testlerin herhangi birini cevaplamayan öğrenciler araştırmaya dahil edilememiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” ve “Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği

Literatür incelendiğinde öğrenme stilleri ile ilgili oldukça fazla ölçek geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu da öğrenme stilleri ile ilgili olarak pek çok farklı teorinin geliştirilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Eldeki araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla işbirlikli öğrenme ortamlarına uygun olarak geliştirilmiş olan “Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği” (GRÖSÖ) 60 maddelik form kullanılmıştır (Ek 4).

Bu ölçeği geliştiren Grasha ile görüşüp gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Zereyak ile de görüşülerek, onun çalışmalarından yararlanılmıştır.

Zereyak ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasını yaparken, bir yabancı dil (İngilizce) ve diğeri de psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olmak üzere 5 kişinin çevirilerinden ortak olan maddeleri alırken, farklılık gösteren maddeler için de uzman görüşüne başvurmuştur.

Zereyak (2006) tarafından, Grasha ve GRÖSÖ üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Diaz ile yaptığı görüşmelerde ölçeğin her ne kadar beşli likert tipinde geliştirilmiş olsa da amaca uygun olarak ikili, üçlü ya da beşli dereceleriyle değerlendirilebileceğine dair görüş alınmıştır. Ölçeğin üçlü ve beşli dereceler için maksimum ortalama ve standart sapmaları Zereyak (2006) tarafından hesaplanarak tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3
GRÖSÖ Üçlü Değerlendirme İçin Hesaplanan Puan Aralıkları

	Ortalama	Ss	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	3.81	0.50	1.00- 3.06	3.07- 4.56	4.57- 5.00
Kaçınan	2.88	0.48	1.00- 2.16	2.17- 3.60	3.61- 5.00
İşbirlikli	3.72	0.57	1.00- 2.87	2.88- 4.57	4.58- 5.00
Bağımlı	3.81	0.50	1.00- 3.06	3.07- 4.54	4.55- 5.00
Rekabetçi	3.10	0.66	1.00- 2.11	2.12- 4.07	4.08- 5.00
Katılımcı	3.25	0.56	1.00- 2.41	2.42- 4.08	4.09- 5.00

Tablo 4
GRÖSÖ Beşli Değerlendirme İçin Hesaplanan Puan Aralıkları

	Ort.	Ss	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Bağımsız	3.81	0.50	1.00- 2.81	2.82- 3.31	3.32- 3.81	3.82- 4.32	4.33- 5.00
Kaçınan	2.88	0.48	1.00- 1.91	1.92- 2.40	2.41- 2.88	2.89- 3.36	3.37- 5.00
İşbirlikli	3.72	0.57	1.00- 2.58	2.59- 3.15	3.16- 3.72	3.73- 4.29	4.30- 5.00
Bağımlı	3.81	0.50	1.00- 2.81	2.82- 3.31	3.32- 3.81	3.81- 4.30	3.82- 5.00
Rekabetçi	3.10	0.66	1.00- 1.78	1.79- 2.44	2.45- 3.10	3.11- 3.75	3.76- 5.00
Katılımcı	3.25	0.56	1.00- 2.13	2.14- 2.69	2.70- 3.25	3.26- 3.81	3.82- 5.00

Bu araştırmada öğrencilerin düzeyine uygun olarak üçlü değerlendirme kullanılmış ve 140 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi üzerinde iki hafta arayla uygulama yapılarak elde edilen veriler yoluyla testin güvenilirliği tekrar test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tabloda yer alan değerler elde edilmiştir.

Tablo 5
Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenilirlik Katsayısı

	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı	Bağımsız	İşbirlikçi	Kaçınan	GRÖSÖ (Toplam)
Cronbach Alpha	.66	.78	.66	.73	.76	.53	.83

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmış alt boyutlar için katsayının .53 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda ölçeğin bu denel işlemler grupları için geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilceği söylenebilir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

"Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir" (Karasar, 2000). Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan güçlü bir yöntemdir. Yaygın olarak kullanılan iletişim süreci olan konuşma ile veri toplamaya çalışılır. İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünse ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülürse de, "görüşme beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açılardan, hem sanat hem de bilimdir". Bu yönüyle görüşme bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan hatalar (dinleme eksikliği, önyargılar gibi) yapılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yıldırım ve Şimşek (1999), Patton'ın üç tür görüşme yaklaşımından söz etmektedir: Sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme tarzı. Sohbet tarzı görüşmeler, uzun süreli araştırmalarda kullanılmakta ve

araştırma süresince aynı katılımcı ile birkaç kez sohbet şeklinde görüşmeler yapılmaktadır. Görüşme formu hazırlayarak yapılan görüşmelerde, alan hakkında daha ayrıntılı bilgi almaya kolaylık sağlamaktadır. Sohbet tarzında yapılmaktadır. Standart uçlu görüşmelerde ise, zaman ve sorular daha sınırlı olmaktadır.

Bu çalışmada, bir görüşme formu geliştirilmiş ve görüşülen öğrencilerin bunlara cevap vermesi istenmiştir. Bu formun en büyük avantajı ise aynı soruya farklı cevaplar alınabilmesidir. Görüşme yöntemi ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler ortaya konmaktadır. Bu çalışmada, katılımcı olan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler öğretimi etkinlikleri sırasında işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına dair düşünceleri, tutumları ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu alan yazın taramasından sonra uzman kanısına sunulmuştur. Form 11 açık uçlu soru ve sonda sorulardan oluşmaktadır (Ek 5).

Görüşme formundaki sorular maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla deney grubundan düşük (3), orta (3), başarılı (3) olmak üzere toplam 9 öğrenciye sorularak nitel veriler elde edilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmış, frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

3.3.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Literatür araştırıldığında problem çözme becerisini ölçmede en sık kullanılan ölçeğin Heppner ve Petersen'in "Problem Çözme Envanteri" olduğu görülmüştür. Ancak bu ölçek yetişkinler için geliştirilmiştir. Bu çalışmanın hedef kitlesini ise ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca bu ölçek kişinin problem çözme becerisine ilişkin algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ise problem çözme beceri düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu sebeple ilköğretim

öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçmek için Problem Çözme Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (rubriği) geliştirilmiştir (Ek 6 ve Ek 7).

İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programında rubrik (dereceli puanlama anahtarı) tanımı “performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçekleri içeren bir araçtır” şeklinde yapılmıştır.

Temel anlamda ölçme, öğrencinin gelişimini anlamak için kanıt toplamaktır. Öğretmen bunun için çok çeşitli kanıtlar toplar. Geçmişte temel kanıt kaynağı standart testlerdi. Bugün ise, birçok öğretmen öğrencilerinin performansını ölçmeye yönelmektedir. Standart testler öğrencilerin bilgilerini ölçmede faydalıdır. Öğrencinin bu yetenek ve bilgilerini “gerçek hayatta” ve sorun çözümede kullanma becerilerini ölçmede yetersiz kalmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin yorum yapma, kompozisyon ve değerlendirme yeteneklerini ölçmede yetersizdir. Ayrıca öğrenciler kaliteli, yüksek bir performansın ne olduğunu bildikleri zaman daha yüksek performans ve başarı göstermektedirler.

Dereceli puanlama anahtarı bütüncül puanlama anahtarı (Holistik Rubrik) ve analitik dereceli puanlama anahtarı (Analitik Rubrik) olmak üzere ikiye ayrılır (MEB, 2005).

Bütüncül puanlama anahtarı; performansın bir bütün olarak ele alındığı ve değerlendirildiği puanlama anahtarıdır. Her bir performans düzeyinin tüm ölçütlere göre davranışı yansıtması beklenmektedir. Düzey belirlemeye yönelik bir değerlendirme yapıldığında bütüncül puanlama anahtarı kullanılmaktadır.

Analitik puanlama anahtarında ise ürün ya da süreç parçalara ayrılarak puanlanır, sonra puanlar toplanarak toplam puan elde edilir. Bu nedenle analitik puanlama anahtarının kullanımından önce ürünün ya da beklenen performansın temel ölçütleri tek tek belirlenmeli, performans beklenen ölçütlere göre verilmelidir.

Öğrencinin gelişim sürecinin net bir şekilde değerlendirilmesinin istendiği durumlarda kullanılmaktadır.

Bu nedenle dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken öncelikle amaç belirlenmeli, puanlama anahtarı seçilmeli, ölçütler belirlenmeli, taslak bir puanlama anahtarı oluşturup, öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınıp taslak geliştirilmelidir. Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken genel ölçütler kullanılmamalı, detaylara yer verilmemeli, tanımlayıcılar dikkatli seçilmeli, ölçütlerin belirlenme sürecine öğrencileri katmalı, düzeyler arasındaki uzaklık eşit olmalıdır.

Problem çözme becerilerine yönelik dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken öncelikli olarak alan yazın taranmış ve problem çözme basamakları belirlenmiştir. Daha sonra bu basamaklarla ilgili beklenen performans düzeyleri belirlenmiştir. Her bir basamakla ilgili dört farklı performans düzeyi belirlenmiştir. Taslak ölçek iki öğretim üyesi ve dört sınıf öğretmeni tarafından incelenerek yapılan öneriler sonucunda gerekli düzeltmelere uğramıştır. Böylelikle ölçeğin geçerliliği sağlanmıştır. Kriterlerin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen dereceli puanlama düzeyleri ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek kendi içinde (1) problemi anlama ve açıklama, (2) çözüm yolları üretme, (3) çözüm ve problem ilişkisi, (4) çözümün netliği alt kategorilerine ayrılmıştır.

Ölçek değerlendirilirken ilgili ölçütler 1, 2, 3, 4 puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Tüm alt ölçütlerin ölçülmesi için öğrencilerin “Üretim Dağıtım Tüketim” ünitesinde 7; “İyi ki Var” ünitesinde 6 sorudan aldıkları puanlar toplanmıştır. Her bir ölçüt için alınabilecek en yüksek puan her bir soru için 4, toplamda 52; en düşük puan ise her bir soru için 1, toplamda 13’tür.

Buna göre 13 Puan: Öğrenciler problem çözme becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans gösterdiğini ifade etmektedir. 14-26 Puan: Öğrenciler problem çözme becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans gösterdiğini ifade etmektedir. Sonuçlar öğrencilerin problem çözme becerilerinin

zayıf olduğunu gösterebilir. 27-39 Puan: Öğrenciler problem çözme becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans gösterdiğini ifade etmektedir. 40-52 Puan: Öğrenciler problem çözme becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans gösterdiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin problem çözme becerileri yönünden oldukça gelişmiş olduğunu gösterebilir.

Bu ölçek uygulanırken kazanımlara ilişkin problem durumları sunulmuş ve öğrencilerin verilen ölçütlere uygun açıklamalarda bulunmaları istenmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için “test-tekrar test” güvenilirliğinin yapılması uygun görülmüştür. “Test-tekrar test, testin ölçmedeki kararlılığını gösterir. Bir test aynı gruba bir süre sonra tekrar uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkinin bulunması esasına dayanır” (Balcı, 2004). “Bu yöntemle test güvenilirliğini hesaplamada karşılaşılan en önemli sorun, iki uygulama arasındaki zamanın doğru belirlenmesidir. Bu zaman dilimi öğrencilerin ilk uygulamadaki test maddelerini unutabileceği varsayılan kadar olmalıdır. Eğitim araştırmacıları iki uygulama arasında seçilmesi düşünülen bu sürenin iki üç haftalık bir süre olabileceği görüşünde birleşmektedir” (Çepni, 2001).

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin hesaplanması için 210 adet 4. Sınıf öğrencisine iki hafta arayla test uygulanmıştır. Yapılan Pearson korelasyon testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6
Problem Çözme Becerileri Ölçeği Korelasyon Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı
210	0.832

Tablo 6’ya göre Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Pearson Korelasyon Katsayısı 0.832 olarak hesaplanmış ve iki uygulama arasında yüksek bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, “0.70”–“1.00”

arasında olması “yüksek”; “0.70”–“0.30” arasında olması “orta”; “0.30”–“0.00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Buradan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.4. Başarı Testi

Sosyal Bilgiler Başarı Testi araştırmacı tarafından denel işlemin yapılacağı “Üretim, Dağıtım, Tüketim” ve “İyi ki Var” ünitelerindeki kazanımları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından kaç soru yazılacağı belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken kitaplardan, yaprak testlerden, internetten yararlanılmıştır. Sorular hazırlanırken konu ile ilgili 4. Sınıf deneyimi olan dört sınıf öğretmeni ve bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uygun görülen soruların bazıları aynen alınarak, bazıları da değiştirilerek teste alınmış ve 71 sorudan oluşan deneme formu geliştirilmiştir.

Oluşturulan test 71 adet madde içerdiği için Buca Atatürk İlköğretim Okulu’ndaki 200 adet 5. sınıf öğrencisine iki form halinde ve iki oturumda uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin verdikleri cevaplar Finesse/İSTA bilgisayar programına girilerek analiz edilmiştir. Madde ayırt etme indeksi 0,40’dan düşük olan maddeler testten çıkarılmıştır.

Tüm bu testler ve araştırmanın deneysel uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Analizin sonucunda oluşturulan testin istatistiksel değerleri aşağıdaki 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Pilot Uygulamasý Yapýlan Bařarı Testinin İstatistiksel Deęerleri

Soru sayısı	N	KR-20	Ss
71	213	0.873	10.654
Ayrt ediciliği 0.20'nin altı	Ayrt ediciliği 0.20-0.30 arası	Ayrt ediciliği 0.30-0.40 arası	Ayrt ediciliği 0.40-0.50 arası
9	23	15	24

Madde ayrt ediciliği ve madde güçlük dereceleri dikkate alınarak hazýrlanan 71 maddenin güvenirliliği ile ilgili olarak, Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılmış ve testin güvenirliliği .87 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve şimşek (1999)'e göre, "araştırmanın amacı iki grubu, ölçmeye konu nitelik yönünden mukayese etmekse güvenirlilik katsayısı $r = 0,70$ hatta 0,60 değeri normal sayýlabilir." Bu nedenle, araştırmada kullanılan başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Pilot uygulamasý yapılan testte yer alan 71 maddeden 14 tanesi ayrt edicilik değeri 0.20'nin altında olduğu için testten çıkarılmıştır. Aynı kazanımı ölçmek üzere hazýrlanmıř maddelerden, çok zor ya da çok kolay olanlar, ayrt ediciliği düşük olanlar, öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği maddeler de testten çıkarılmıştır ve test son halini almıştır (Ek 2 ve Ek 3). Testte bulunan soruların Bloom taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8
Başarı Testi Belirtke Tablosu

Öğrenme Alanı	Bilgi Basamağı	Kavram a Basamağı	Uygulama Basamağı	Analiz Basamağı	Sentez Basamağı	Değerlendirme Basamağı	Toplam	Yüzde
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	3	5		14	-	5	31	54,4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	11	5	4	4	2	-	26	45,6

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada ölçeklerden elde edilen nicel veriler üzerinde SPSS 16,0 programı kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuş, kodlanarak frekansları bulunmuştur. Aşağıda bu analizler kısaca açıklanmaktadır.

Nitel veriler üzerinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler kodlanıp, frekansları hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Verilerin analizinde iki araştırmacı tarafında veriler kodlanmış ve bu kodlamalar arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasında uyum yüzdesi. 92 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, “ilişkili örneklem için t-testi (paired samples t-test)”, “ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi (independent samples t-test)” ve “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures)” testi kullanılmıştır.

Araştırmanın deney deseninde yer alan diğer bir veri analiz tekniği de; İlişkili örneklem için t-testidir (paired samples t-test). İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve iki grup arasındaki farkı belirlemek için betimleyici ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Bu araştırmada uygulanan başarı testinde yer alan maddelerin puanı ile test puanı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Testin güvenilirliğini araştırmak amacıyla iç tutarlılık katsayısı ve KR-20 değeri hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarının başarı testi, problem çözme beceri ölçeği, öğrenme stilleri ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin uygulamaya yönelik görüşlerine de yer verilmiştir.

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

“Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci alt probleminin sınanması için, problem çözme becerisi değişkeni iki temel ölçüm yapılarak bu ölçümlerden elde edilen puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ön test-son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda da problem çözme becerisi yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. İki grubun problem çözme becerileri erişisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ölçülmesi için yapılan t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9
Deney ve Kontrol Grupları Problem Çözme Becerisi Ölçeği Erişi Puanlarına
İlişkin t Testi Çözümlemesi

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Deney	34	40,83	18,42	29	5,22	0.000*
Kontrol	30	20,66	16,39			

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubunun problem çözme becerisi ölçeğinden elde ettiği toplam puanın aritmetik ortalaması 40, 83, kontrol grubunun ise aritmetik ortalaması ise 20,06’dır. İki grubun erişilerinin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan t testi çözümlemesinde t-değeri 5,22 olarak bulunmuştur. Buradan da aradaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu söylenebilir. Yani deney grubunda uygulanmış olan akademik çelişki tekniği öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha fazla gelişmesine olumlu yönde destek olmuştur.

Deney ve kontrol grupları Problem Çözme Becerileri Alt Ölçek puanlarının öntest ve sontest ortalamaları ve erişî puanları aşağıda tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10
Deney ve Kontrol Grupları Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarının Öntest ve Sontest Ortalamaları ve Erişi Puanları

Gruplar	N	Alt ölçekler	Öntest		Sontest		Erişi
			\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	
Deney	34	PAA	22.82	5.36	36.08	7.78	13.36
		ÇYÜ	22.70	6.44	29.97	8.37	6.80
		ÇPİ	20.88	5.45	31.41	7.80	10.56
		ÇN	17.79	4.19	27.76	7.30	10.10
Kontrol	30	PAA	23.46	5.70	30.46	6.50	7.03
		ÇYÜ	22.46	5.27	25.33	5.06	2.86
		ÇPİ	22.03	6.00	29.36	5.04	7.33
		ÇN	20.83	5.93	24.26	5.36	3.43

PAA (problemi anlama ve açıklama), ÇYÜ (çözüm yolları üretme), ÇPİ (çözüm ve problemin ilişkisi), ÇN (çözümün netliği)

Tablo 10'a göre deney grubunun problem çözme becerilerinin problemi anlama ve açıklama alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 22,82 deney sonrasında 36.08 erişinin aritmetik ortalamasının ise 13.36 olduğu; çözüm yolları üretme alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 22.70 deney sonrasında 29.97, erişinin aritmetik ortalamasının ise 6.80 olduğu; çözüm ve problemin ilişkisi alt boyutunda deney öncesinde aritmetik ortalamasının 20.88 deney sonrasında 31.41, erişinin aritmetik ortalamasının ise 10.56 olduğu; çözümün netliği alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 17.79 deney sonrasında 27.76 ve aritmetik ortalamasının ise 10.10 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun problem çözme becerilerinin problemi anlama ve açıklama alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 23.46 deney sonrasında 30.46 ve erişinin aritmetik ortalamasının 7.03 olduğu; çözüm yolları üretme alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 22.46 deney sonrasında 25.33 erişinin aritmetik ortalamasının ise 2.86 olduğu; çözüm ve problemin ilişkisi alt boyutunda deney öncesinde aritmetik ortalamasının 22.03 deney

sonrasında 29.36 ve erişiş aritmetik ortalamasının 7.33 olduğu; çözümün netliği alt boyutunun deney öncesinde aritmetik ortalamasının 20.83 deney sonrasında 24.26 ve erişiş aritmetik ortalamasının ise 3.43 olduğu görölmektedir.

Ölçeğin toplamındaki bu erişiş farkının problem çözme becerisi alt ölçeklere göre de anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçları da aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Erişiş Puanlarına İlişkin t Testi Çözümlemesi

Gruplar	Alt Ölçekler	n	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney	PAA	34	13.36	4.82	29	4.03	0.000*
Kontrol		30	7.03	7.90			
Deney	ÇYÜ	34	6.80	5.15	29	3.16	0.004*
Kontrol		30	2.86	4.99			
Deney	ÇPİ	34	10.56	5.58	29	2.42	0.022*
Kontrol		30	7.33	6.20			
Deney	ÇN	34	10.10	6.11	29	6.87	0.000*
Kontrol		30	3.43	3.37			

*p<0.05

Problemi anlama ve açıklama alt boyutu incelendiğinde, deney grubunun erişiş aritmetik ortalamasının 13.36; kontrol grubunun erişiş aritmetik ortalamasının 7.03 olduğu görölmüştür. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden akademik çelişki tekniği uygulanırken Kontrol grubunda 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan I. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan t testi çözümlemesinde 4.03 t değeri ile akademik çelişki tekniğinin 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan I. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklere göre akademik çelişki lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu noktada akademik çelişki tekniğinin

öğrencilerinin problemi anlama ve açıklama becerisini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Çözüm yolları üretme alt boyutu incelendiğinde deney grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 6.80; kontrol grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 2.86 olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki t değeri ise 3.16 olarak hesaplanmıştır. Buradan akademik çelişki tekniği ile 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan I. kademe sosyal bilgiler öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler arasında anlamlı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, akademik çelişki yönteminin çözüm yolları üretme becerisinin gelişmesinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çözüm ve problemin ilişkisi alt boyutu incelendiğinde deney grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 10.56; kontrol grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 7.33 olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki t değeri ise 2.42 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre akademik çelişki tekniği ile 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan I. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, akademik çelişki yönteminin çözüm ve problem arasında ilişki kurma becerisinin gelişmesinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çözümün netliği alt boyutu incelendiğinde ise, deney grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 10.10; kontrol grubunun erişimi aritmetik ortalamasının 3.43 olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki t değeri ise deney grubu lehine 6.87 olarak hesaplanmıştır.

Akademik çelişki tekniği ile 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan I. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Denilebilir ki, akademik çelişki tekniği öğrencilerin problemlerin çözümünü net bir şekilde ifade edebilme becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci alt probleminin sınanması için öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları ve denel işlem sonrası aldıkları son test puanları karşılaştırılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ünite başlamadan önce ve ünite bitiminde uygulanan başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ve erişileri Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi
Öntest ve Sontest Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Erişi Değerleri

Gruplar	n	Öntest		Sontest		Erişi
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	
Deney	34	38.73	10.01	44.61	8.74	6.03
Kontrol	30	34.90	10.06	36.66	8.22	1.76

Tablo 12’den de görüldüğü gibi deney grubunun başarı testi puanlarının aritmetik ortalaması ön testte 38.73; son testte 44.61’dir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise, ön testte 34.90; son testte 36.66’dır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla erişileri arasında yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13
Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Erişi Puanlarına İlişkin
t Testi Çözümlemesi

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	34	6.03	5.14	62	2.89	0.016*
Kontrol	30	1.76	7.60			

*p<0.05

Tablo 13’de de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının başarı testi erişileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir (t=2.89; p<0.05). Grupların aritmetik ortalamalarında da görüldüğü gibi deney grubundaki artış kontrol grubundakine göre daha fazla bulunmuştur. Bu durumda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki erişilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem ile ilgili Bulgular ve Yorum

“Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,
- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü alt problemini incelemek amacıyla öğrencilerin Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin en yüksek puan aldıkları öğrenme stili baskın öğrenme stilleri olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol

gruplarında öğrenme stillerine göre gruplar alt gruplar oluşturulmuştur. Gruplardaki öğrenci sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilks normallik dağılım testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar doğrultusunda grupların normallik varsayımını yerine getirdiğinden, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t- testi işe koşulmuştur. Yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 14
Deney ve Kontrol Grupları Erişilerinin Öğrencilerin Öğrenme Stiline Göre t Testi Çözümlemesi

Öğrenme Stilleri	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p																																																								
Bağımsız	Deney	3	11.00	6.08	3	2.30	.104																																																								
	Kontrol	2	.50	.70				İşbirlikli	Deney	12	4.41	2.57	22	2.02	.055	Kontrol	12	1.08	5.08	Pasif	Deney	2	.50	2.12	4	.87	.430	Kontrol	4	7.00	9.79	Bağımlı	Deney	7	6.71	7.11	10	1.20	.256	Kontrol	5	1.00	14.94	Rekabetçi	Deney	6	10.00	6.92	7	1.65	.142	Kontrol	3	2.66	4.16	Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766
İşbirlikli	Deney	12	4.41	2.57	22	2.02	.055																																																								
	Kontrol	12	1.08	5.08				Pasif	Deney	2	.50	2.12	4	.87	.430	Kontrol	4	7.00	9.79	Bağımlı	Deney	7	6.71	7.11	10	1.20	.256	Kontrol	5	1.00	14.94	Rekabetçi	Deney	6	10.00	6.92	7	1.65	.142	Kontrol	3	2.66	4.16	Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766	Kontrol	4	2.00	2.16								
Pasif	Deney	2	.50	2.12	4	.87	.430																																																								
	Kontrol	4	7.00	9.79				Bağımlı	Deney	7	6.71	7.11	10	1.20	.256	Kontrol	5	1.00	14.94	Rekabetçi	Deney	6	10.00	6.92	7	1.65	.142	Kontrol	3	2.66	4.16	Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766	Kontrol	4	2.00	2.16																				
Bağımlı	Deney	7	6.71	7.11	10	1.20	.256																																																								
	Kontrol	5	1.00	14.94				Rekabetçi	Deney	6	10.00	6.92	7	1.65	.142	Kontrol	3	2.66	4.16	Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766	Kontrol	4	2.00	2.16																																
Rekabetçi	Deney	6	10.00	6.92	7	1.65	.142																																																								
	Kontrol	3	2.66	4.16				Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766	Kontrol	4	2.00	2.16																																												
Katılımcı	Deney	4	1.50	2.38	6	.31	.766																																																								
	Kontrol	4	2.00	2.16																																																											

Tablo 14 sosyal bilgiler dersi erişisinin öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre bağımsız öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=2.30$, $p>0.05$). Buradan bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerde işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin erişisi üzerindeki etkisinin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi erişisinin işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=2.02$, $p>0.05$). İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerde işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin erişisi üzerindeki etkisi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sosyal bilgiler dersi erişisinin pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Pasif öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.87$, $p>0.05$). Buradan işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin erişileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilmektedir.

Sosyal bilgiler dersi erişisinin bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre bağımlı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=1.20$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin erişilerini etkilemediği görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi erişisinin rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre rekabetçi öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=1.65$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin bu öğrencilerin erişilerini etkilemediği görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi erişisinin katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre katılımcı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında erişim açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=.31$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin erişimleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,
- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemin alt boyutlarının incelenmesi için oluşturulan alt gruplardaki öğrenci sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilks normallik dağılım testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar doğrultusunda grupların normallik varsayımını yerine getirdiğinden, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t- testi işe koşulmuştur. Yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Grupları Problem Çözme Erişilerinin Öğrencilerin Öğrenme Stiline Göre t Testi Çözümlemesi

Öğrenme Stilleri	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Bağımsız	Deney	3	39.00	17.57	3	.30	.783
	Kontrol	2	43.00	4.24			
İşbirlikli	Deney	12	43.75	16.11	22	3.60	.002*
	Kontrol	12	20.25	15.85			
Pasif	Deney	2	27.00	15.55	4	1.92	.126
	Kontrol	4	10.50	7.044			
Bağımlı	Deney	7	44.71	25.04	10	.85	.412
	Kontrol	5	33.80	15.67			
Rekabetçi	Deney	6	39.33	13.10	7	3.51	.010*
	Kontrol	3	10.66	6.11			
Katılımcı	Deney	4	36.50	13.00	6	2.06	.085
	Kontrol	4	19.75	9.77			

*p<0.05

Tablo 15’de problem çözme becerilerinin bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesi görülmektedir. Buna göre katılımcı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=.30$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 15 problem çözme becerilerinin işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Katılımcı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($t=3.60$, $p<0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 15 problem çözüme becerilerinin pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre pasif öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözüme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=1.92$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözüme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 15 problem çözüme becerilerinin bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre bağımlı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözüme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=.85$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözüme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 15 problem çözüme becerilerinin rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre rekabetçi öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözüme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($t=3.51$, $p<0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözüme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 15 problem çözüme becerilerinin katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre katılımcı öğrenme stiline sahip deney ve kontrol grupları arasında problem çözüme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=2.06$, $p>0.05$), işbirlikli öğrenme yönteminin katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözüme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına ilişkin ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında,

- a) Bağımsız,
- b) İşbirlikli,
- c) Pasif,
- d) Bağımlı,
- e) Rekabetçi,
- f) Katılımcı

öğrenme stiline sahip öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stili açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemde öğrencilerin öğrenme stillerinin kullanılan yöntemden etkilenip etkilenmediği her öğrenme stili için ayrı ayrı incelenmiştir. Alt gruplardaki öğrenci sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilks normallik dağılım testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar doğrultusunda grupların normallik varsayımını yerine getirdiğinden, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi işe koşulmuştur. Yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 16
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğretim Yöntemi Bakımından t Testi Çözümlemesi

Öğrenme Stilleri	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	T	p																																																								
Bağımsız	Deney	3	28.00	1.00	3	.24	.819																																																								
	Kontrol	2	27.50	3.53				İşbirlikli	Deney	12	28.33	2.49	22	1.07	.292	Kontrol	12	27.16	2.79	Pasif	Deney	2	22.00	2.82	4	.33	.755	Kontrol	4	22.75	2.50	Bağımlı	Deney	7	30.00	5.38	10	1.78	.105	Kontrol	5	25.00	3.74	Rekabetçi	Deney	6	27.33	2.80	7	1.35	.218	Kontrol	3	23.33	6.42	Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129
İşbirlikli	Deney	12	28.33	2.49	22	1.07	.292																																																								
	Kontrol	12	27.16	2.79				Pasif	Deney	2	22.00	2.82	4	.33	.755	Kontrol	4	22.75	2.50	Bağımlı	Deney	7	30.00	5.38	10	1.78	.105	Kontrol	5	25.00	3.74	Rekabetçi	Deney	6	27.33	2.80	7	1.35	.218	Kontrol	3	23.33	6.42	Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129	Kontrol	4	25.75	1.50								
Pasif	Deney	2	22.00	2.82	4	.33	.755																																																								
	Kontrol	4	22.75	2.50				Bağımlı	Deney	7	30.00	5.38	10	1.78	.105	Kontrol	5	25.00	3.74	Rekabetçi	Deney	6	27.33	2.80	7	1.35	.218	Kontrol	3	23.33	6.42	Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129	Kontrol	4	25.75	1.50																				
Bağımlı	Deney	7	30.00	5.38	10	1.78	.105																																																								
	Kontrol	5	25.00	3.74				Rekabetçi	Deney	6	27.33	2.80	7	1.35	.218	Kontrol	3	23.33	6.42	Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129	Kontrol	4	25.75	1.50																																
Rekabetçi	Deney	6	27.33	2.80	7	1.35	.218																																																								
	Kontrol	3	23.33	6.42				Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129	Kontrol	4	25.75	1.50																																												
Katılımcı	Deney	4	27.75	1.70	6	1.76	.129																																																								
	Kontrol	4	25.75	1.50																																																											

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının bağımsız öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu bağımsız öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=.24$; $p>0.05$).

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının işbirlikli öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=1.07$; $p>0.05$).

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının pasif öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu kaçınan öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=.33$; $p>0.05$).

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının bağımlı öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu bağımlı öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=1.78$; $p>0.05$).

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının rekabetçi öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu rekabetçi öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=1.35$; $p>0.05$).

Tablo 16 deney ve kontrol gruplarının katılımcı öğrenme stili puanlarının öğretim yöntemi bakımından t-testi çözümlemesini göstermektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu katılımcı öğrenme stili düzeylerinin öğretim yöntemi etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t= 1.76$; $p>0.05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problem, “Mevcut öğretim programının işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiyle uygulandığı deney grubu deney grubu öğrencilerinin bu yönetime yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde belirtilmektedir. Öğrencilerin bu şekilde sosyal bilgiler dersinin yürütülmesine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için ünitenin sonunda tüm öğrencilerin görüşlerini belirtebilecekleri bir form geliştirilmiştir. Bu formda toplam 11 soru bulunmaktadır. Aşağıda her soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar tek tek incelenerek tablolaştırılmıştır.

Soru 1: Sosyal bilgiler dersinde daha önceki derslerden farklı olarak neler vardı?

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkiye göre işlenen sosyal bilgiler dersi üniteleri ile 2005 sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklere göre işlenen sosyal bilgiler dersi üniteleri arasındaki farka ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla sorulan bu sorudan alınan cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 17
Öğrencilerin Dersin Farklılığına İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Grup çalışması	9	100
Araştırma	6	67
Bol kaynak	6	67
Sürekli değerlendirme	4	44
Rahatça dolaşabilme	3	33
Fikirlerini ifade edebilme	3	33
Yardımlaşma ve dayanışma	3	33
Tartışma	4	44

Tablo 17’ye göre, öğrencilerin tamamı, sosyal bilgiler dersinin akademik çelişki tekniğiyle işlenmesinin ders kitabındaki etkinlikleri takip ederek işlemekten

çok daha farklı olduğu görüşündedir. Bu farklılık özellikle, grup çalışması yapma, araştırma yapma, değişik kaynaklardan yararlanma, tartışma yapma ve sürekli değerlendiriliyor olma konusundadır. Bazı öğrenciler de sınıf içinde rahatça dolaşabilme, fikirlerini ifade edebilme ve yardımlaşma ve dayanışma içinde olma konusunda farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

“Sosyal bilgiler dersinde daha önceki derslerden farklı olarak neler vardı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların bazıları şöyledir:

“Bolca kaynaktan değişik bilgileri bir araya getirebildik.”

“Gruplar sürekli değerlendiriliyordu.”

“Kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmaya çalıştık. Araştırma becerimiz gelişti.”

“Derste birazcık gürültü vardı ama çok değildi ve dersle ilgiliydi.”

Soru 2: Sosyal bilgiler dersindeki görev ve sorumluluklarınızın diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklılıklar nelerdir?

Bu soruda öğrencilerden dersi akademik çelişki tekniğiyle işlerken ders kitabını takip ederek işlemeye göre hangi farklı görev ve sorumluluklarının olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 18
Öğrencilerin Görev ve Sorumluluklarındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Sürekli aktif olmak	4	44
Kaynaklardan bilgi toplamak	7	78
Görevlerimizin sorumluluklarını yerine getirmek	4	44
Diğerlerinin öğrenmesine yardımcı olmak	4	44

Öğrenciler bilgileri farklı kaynaklardan toplamak gibi bir sorumlulukları olduğu görüşündedirler. Aynı zamanda büyük bir çoğunluğu da sürekli aktif olmak, grup içinde üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmek ve diğerlerinin de öğrenmesine yardımcı olmak gibi görevlerinin olduğunu dile getirmiştir. Buradan akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin derse aktif katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

“Sosyal bilgiler dersindeki görev ve sorumluluklarınızın diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklılıklar nelerdir?” sorusuna verilen bazı cevaplara aşağıda değinilmiştir:

“Etkinliklere katılmak, görevleri eşit olarak paylaşmak, bilgileri kaynaklardan toplamak zorundaydık. Her derste böyle görevlerim olmasını isterim.”

“Herkesin bir görevi ve ona göre sorumlulukları vardı.”

“Diğerlerine yardım etme sorumluluğu vardı.”

“Sorumluluğumuz diğer derslere göre daha çoktu. Araştırıp, savunduğumuz konunun nedenlerini açıklamamız gerekiyordu.”

“”Gruba karşı sorumluluğumuz vardı.”

“Daha iyi anlamak ve anlatmak zorundaydım.”

Soru 3: Sosyal bilgiler öğretmeninizin görev ve sorumluluklarını diğer derslerin öğretmenlerine göre nasıl değerlendirirsiniz?

Bu soruda ders öğretmeninin sosyal bilgiler dersini akademik çelişki tekniği ile işlerkenki görev ve sorumluluklarının diğer derslerine giren başka öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına göre değerlendirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin ders bu şekilde işlenirken öğretmenin neleri daha farklı yaptığı ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 19
Öğretmenin Görev ve Sorumluluklarındaki Farklılıklara İlişkin
Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Sürekli değerlendirme yapma	7	78
Kaynak bulma	6	67
Gruplar arasında dolaşarak gözlem yapma	5	56
Çelişki durumları oluşturma	3	33
Araştırma yapmayı öğretme	2	22
Aksaklıklara müdahale etme	2	22
Fikir savunmayı öğretme	2	22
Doğru sonucu açıklayıp, bilgi verme	2	22

Öğrenciler öğretmenlerinin en çok sürekli değerlendirme yapma, kaynaklar bulup sınıfa getirme, gruplar arasında dolaşarak gözlem yapma gibi farklı görev ve sorumluluklarının olduğunu dile getirmektedir. Aynı zamanda çelişkili durumları belirleme, araştırma yapmayı öğretme, aksaklıklara müdahale etme, fikir savunmayı öğretme, doğru sonucu açıklayıp, bilgilendirme gibi görev ve sorumlulukları olduğu görüşündedirler. Diğer öğretmenlerin ise bilgi verme dışında, bunlar gibi görev ve sorumluluklarının olmadığını belirtmektedirler.

Sosyal bilgiler öğretmeninizin görev ve sorumluluklarını diğer derslerin öğretmenlerine göre nasıl değerlendirirsiniz? sorusuna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Öğretmen sürekli değerlendirme yapıyor; bu da kendimizi değerlendirmemizi sağlıyor.”

“Öğretmenimiz sınıfa çok çeşitli kaynaklar bulup getirmek zorundaydı.”

“Öğretmenimiz sürekli dolaşıyor; davranışlarımızı, çalışma şeklimizi, katılımımızı kontrol ediyordu.”

Soru 4: Sosyal bilgiler dersleri işlenirken kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?

Öğrencilere sosyal bilgiler dersini akademik çelişki tekniği ile işlerken kendilerini nasıl hissettikleri sorusu sorulduğunda aşağıdaki tabloda yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 20
Öğrencilerin Dersi İşlerken Kendilerini Nasıl Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Derse aktif katılmak beni mutlu etti	7	78
Eğlendim.	5	56
Kendimi ifade edebildiğim için mutlu oldum.	5	56
Arkadaşlarımla iletişim halinde olmak beni mutlu etti.	4	44
Tartışmaların sonucu beni heyecanlandırdı.	3	33

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derste sürekli aktif olmaktan mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler kendilerini ifade edebildikleri için mutlu olduklarını ve çok eğlenerek ders işlediklerini dile getirirlerken, bazı öğrenciler de Arkadaşlarıyla iletişim halinde olmaktan çok mutlu olduklarını, çelişkili durumlar tartışıldıktan ve bir karara varıldıktan sonra öğretmenin sonucu açıklamasını beklemenin kendileri için heyecan verici olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumda akademik çelişki tekniği ile sosyal bilgiler dersini işlemenin öğrencilerin duyguları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersleri işlenirken kendinizi nasıl hissettiniz? Neden? sorusuna verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Daha çok katılım sağladık, kendimi çok mutlu hissettim.”

“Herkes düşüncesini belirtmek ister. Bu imkân elimize çok geçti. Bu da beni çok mutlu etti.”

“Bilemediğimiz anda öğretmenimize sorabilmek, arkadaşlarımla iyi geçinmek beni mutlu etti.”

“Sürekli katılım halinde olmak arkadaşlarımla iletişim halinde olmak beni çok mutlu etti.”

Soru 5: Sosyal bilgiler dersinde dersi işleyiş şekliniz ile diğer derslerdeki işleyiş şekliniz arasındaki en önemli fark nedir?

Sosyal bilgiler dersinin akademik çelişki tekniğiyle işlenmesi ile ders kitaplarındaki etkinlikleri takip ederek işlenmesi arasındaki en önemli farkın ne olduğuna dair sorulan bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 21
Sosyal Bilgiler Dersinin Akademik Çelişkiyle İşlenmesindeki En önemli Farka İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Araştırma yapmak	3	33
Grup çalışması yapmak	3	33
Grup tartışması yapmak	1	11
Diğer gruplarla iletişim kurmak	1	11
Arkadaşlarımla iletişim kurarak bilgiyi öğrenmek	1	11
Eğlence	1	11

Öğrenci görüşleri dersin akademik çelişki tekniğiyle işlenmesi ile ders kitaplarındaki etkinlikler yoluyla işlenmesi arasında fark olduğu yönündedir. En önemli farkın grup çalışması ve araştırma yapıyor olmak olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler de grup tartışması yapmanın, diğer gruplarla iletişim kurmanın, arkadaşlarıyla iletişim kurarak bilgi öğrenmenin, eğlenerek öğrenmenin diğer derslerden farklı olduğunu dile getirmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde dersi işleyiş şekliniz ile diğer derslerdeki işleyiş şekliniz arasındaki en önemli fark nedir? Sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibi olmuştur:

“Araştırma yapıyor olmak bana eğlenceli geliyor.”

“Grup içi sorumluluklarımız var.”

“Grup tartışması bizi çok etkiledi.”

“Arkadaşlarımla iletişim kurarak bilgileri öğrenmek en önemli farktı.”

“Araştırma yapıyor olmak en önemli farktı.”

“En önemli fark eğlenceli olmasıdır.”

Soru 6: Grubun başarıya ulaşabilmesinin ancak grubun bütün üyelerinin başarılı olmasıyla mümkün olmasını nasıl karşılıyorsunuz? Neden?

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanların grubun başarısını etkilemesini nasıl karşıladıklarına ilişkin yöneltilen soruya verilen cevapların tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 22
Öğrencilerin Grupça Değerlendirilmeye İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
İyi karşılıyorum	9	100
Birbirimize yardımcı olmak bizi geliştirir.	9	100

Tablo 37’den görüldüğü gibi görüşmeye katılan tüm öğrenciler bireysel başarının grubun başarısını etkiliyor olmasını olumlu karşılamaktadır. Grubun başarılı olması için herkesin birbirine konuyu öğretmeye çalışmasının kendilerini de geliştireceğini düşünmektedirler. Buradan işbirlikli öğrenme de grup başarısının bireysel başarıdan etkileniyor olmasının başarıyı da olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

Grubun başarıya ulaşabilmesinin ancak grubun bütün üyelerinin başarılı olmasıyla mümkün olmasını nasıl karşılıyorsunuz? Neden? sorusuna verilen bazı cevaplar şöyledir:

“Grup olarak biz bir bütünüz. Arkadaşlarımın hoşgörüsüyle saygıyla karşılıyorum.”

“Herkes her şeyi bilmeyebilir.”

“Bu kural çok gerekli, böylelikle hem kendimi hem de arkadaşlarımı geliştirmeye çalışırım.”

“Bilenler bilmeyenlere öğretiyor. Böylelikle hiç başarısız kalmıyor.”

Soru 7: Etkinlikler sırasında arkadaşlarınızla sürekli yüz yüze olup iletişim kurabilmenin size nasıl bir faydası oldu?

Öğrencilere akademik çelişki tekniğiyle sosyal bilgiler dersini işlerken sürekli yüz yüze etkileşim halinde olmanın kendilerine nasıl bir faydasının olduğu sorulmuştur. Bu sorudan alınan öğrenci görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 23
Yüz Yüze İletişim Kurabilmenin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
İletişim becerilerim gelişti.	7	78
Başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrendim.	3	33
Göz teması kurmayı öğrendim.	2	22
Tartışma becerim gelişti.	2	22
Arkadaşlık ilişkilerimiz gelişti.	2	22

Öğrencilerin görüşleri en çok iletişim kurabilme becerilerinin geliştiği üzerinde odaklanmıştır. Hatta bunu dinleme ve konuşma becerilerim gelişti şeklinde de ifade eden öğrenciler olmuştur. Bir grup öğrenci de başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini dile getirirken, bazıları da göz teması kurmayı öğrendiğini,

tartışma becerilerinin geliştiğini, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini dile getiren öğrenciler de olmuştur. Buradan sosyal bilgiler dersini akademik çelişki yöntemiyle işlemenin öğrencilerin özellikle iletişim becerileri üzerinde de olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Etkinlikler sırasında arkadaşlarınızla sürekli yüz yüze olup iletişim kurabilmenin size nasıl bir faydası oldu? sorusuna ilişkin bazı öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Başkalarının fikirlerini alabiliyoruz. Daha fazla fikir üretebiliyoruz.”

“Başkalarına anlatmak benim daha iyi öğrenmemi sağladı.”

“Arkadaşlarımla konuşuyor olmak iletişim becerimi geliştirdi.”

“Arkadaşlarımı daha iyi tanıdım.”

“Araştırma ve tartışma becerimi geliştirdi.”

Soru 8: Sizin alacağınız puanın grubun başarısını etkilemesi sizin üzerinizde nasıl bir etki yarattı? Nedenini açıklayabilir misiniz?

Öğrencilere akademik çelişki tekniğiyle sosyal bilgiler dersini işlerken kendi başarılarının grubun başarısını etkileyecek olmasını bilmenin kendileri üzerinde nasıl bir etki yarattığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 24
Kendi Bireysel Başarısının Grubun Başarısını Etkilemesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Daha çok çalıştım.	5	56
Sorumluluk hissettim.	3	33
Herkesi iyi dinledim.	2	22
Heyecanlandırdı.	2	22
Hoşuma gitti.	1	11
Hırslandım.	1	11

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha çok çalıştıklarını ve sorumluluk hissettiklerini dile getirmişlerdir. Arkadaşlarını daha iyi dinlediğini, heyecanlandığını hoşuna gittiğini ve hırslandığını dile getiren öğrenciler de olmuştur. Olumsuz bir ifade dile getiren bir öğrenci olmamıştır. Buradan bireysel başarılarının grubun başarısını etkileyeceğini biliyor olmanın öğrencilerin çalışmaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

8. soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kendimi iyi ifade edebildiğim için benim hoşuma gidiyordu.”

“Alacağım puanın grubun başarısını etkileyecek olması benim daha sorumlu olmamı sağladı. Kendimi daha fazla zorladım.”

“Herkes birbirini dinledi, sorumluluklarımızı yerine getirmeye çalıştık. Bu da bizi heyecanlandırdı.”

“Hırs yaptım.”

“Yüksek puanlar alınması için çok çalıştım. Daha değişik düşünceler üretmeye, daha iyi araştırmaya çalıştım.”

Soru 9: Grup üyelerinden herhangi bir arkadaşının daha önceden fark etmemiş olduğun bir yönünü tanıma fırsatın oldu mu? Olduysa bu nedir?

Öğrencilere sosyal bilgiler dersini akademik çelişki tekniğiyle işlerken grup arkadaşlarından herhangi birinin daha önceden fark etmediği bir özelliğini fark edip fark etmediğinin sorulduğu bu soruya verilen öğrenci cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 25
Öğrencilerin Arkadaşlarının Farklı Bir Yönünü Tanımaya İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Olmadı.	1	11
Bir arkadaşımın daha eğlenceli olduğunu fark ettim.	2	22
Arkadaşım etkinliklere katılmaya başladı.	1	11
Arkadaşım daha başarılı oldu.	1	11
Arkadaşımın iyi bir araştırmacı olduğunu gördüm.	1	11
Arkadaşım daha girişken hale geldi.	2	22
Arkadaşlığımız gelişti.	1	11

Tablodan görüldüğü gibi sadece bir öğrenci herhangi bir arkadaşının önceden fark etmediği bir yönünü fark etmediğini dile getirirken, diğer öğrencilerin tümü en az bir arkadaşının farklı bir yönünü daha tanıma fırsatı yakaladığını dile getirmişlerdir. Buradan da işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal ilişkileri de güçlendirdiği sonucunu çıkarabilmek mümkündür.

Dokuzuncu soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Dildil’in çok sessiz olduğunu düşünüyordum. Onunla arkadaşlığımız gelişti.”

“Emre Deniz başta hiç girişken değildi. Sonra her sorununu bizimle çözmeye başladı.”

“Talha hep şaka yapmaya çalıştı.”

“Çağlar’ın bu kadar eğlenceli olduğunu bilmiyordum, öğrendim.”

Soru 10: Sosyal bilgiler derslerinde grupça yaptığınız etkinlikler size neler kazandırdı?

Sosyal bilgiler dersinde akademik çelişki tekniğiyle dersi işlemenin öğrencilere kazandığı özellikleri belirlemek amacıyla sorulan bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 26
Grup Etkinliklerinin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Grup arkadaşlarımla bağlılık	4	44
İletişim kurma becerisi	3	33
Arkadaşlarımı daha iyi tanıdım.	3	33
Sorumluluk	2	22
Göz teması	2	22
Özgüven	1	11
Dayanışma ve yardımlaşma	1	11
Kibarlık	1	11
Araştırma becerisi	1	11
Hoşgörü	1	11
Kaynak kullanma	1	11

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin akademik çelişki tekniğiyle işlenmesinden en çok arkadaşlık ilişkileri ve iletişim konusunda faydalandıkları görülmektedir. Diğer yandan da özgüven, kibarlık, hoşgörü, dayanışma ve yardımlaşma gibi kişilik özelliklerinin de kazanıldığından bahsedilmektedir. Buradan da akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin başarılarının yanı sıra sosyal yönden de gelişmesini sağladığı söylenebilmektedir.

Onuncu soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

“Arkadaşlık ilişkiimi geliştirdi. Araştırma, okuma ve kaynak kitap kullanma becerim gelişti.”

“Grup çalışmasını artık beceriyorum. Fikir alıp vermeyi öğrendim.”

“Arkadaşlarımızla daha sıkı dost olduk. Özgüven kazandım. Bir kişiye bakarken konuşabiliyorum artık.”

“Sosyal bilgiler dersindeki bazı konuları daha iyi öğrendik. Arkadaşlarımın farklı yönlerini tanıdım ve sorumluluk duygum gelişti.”

Soru 11: Sosyal bilgiler dersindeki uygulamalarda hoşlanmadığınız yönler nelerdi? Bu derslerin işlenişyle ilgili neleri değiştirmek istersiniz? Neden?

Öğrencilere dersin işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinde hoşlanmadıkları yönlerin neler olduğu ve bunun sebebi sorulduğunda alınan cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 27
Dersin İşlenişinde Hoşlanılmayan Yönlerle İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Yok	5	56
Tartışma sırasında herkes grupta olsun.	1	11
Diğer gruplarla rekabet etmemeliyiz.	1	11
Daha farklı grup etkinlikleri de yapmalıyız.	1	11
Alt gruplara ayrılmakta zorlandık.	1	11

Öğrencilerin büyük bir kısmı değiştirilmesini istedikleri bir şey olmadığını belirtirken, bazı öğrenciler de yöntem uygulanırken açığa çıkan bazı aksaklıklara değinmişlerdir. Bir öğrenci grup çalışmaları sırasında araştırma aşamasından fikirleri paylaşıp savunma bölümlerine geçişte bazı arkadaşlarının hala araştırmaya devam

etme isteklerinin olabildiği onları tartışma aşamasına geçirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci de iki ayrı fikri savunmak için alt gruplara ayrılırken hiçbir arkadaşlarından ayrılmak istemediklerini belirtmiştir.

On birinci soruya ilişkin öğrencilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Gruptaki herkesin bir arada olması gerekiyor.”

“Diğer gruplar bizimle rekabet etmemeli. Biz rekabet etmeye değil, en iyi öğrenme yolunu bulmaya çalışıyoruz.”

“Daha farklı grup etkinlikleri de yapmalıyız.”

“Alt gruplara ayrılmak bizim için güç oldu.”

BÖLÜM V

2. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde işbirlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme, öğrenme stilleri, erişileri üzerindeki etkisi ve bu konudaki öğrenci görüşlerini sınamak amacıyla yapılan bu araştırmayla elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır:

1. Deney grubu ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın problem çözme becerilerinin, problemi anlama ve açıklama, çözüm yolları üretme, çözüm ve problemin ilişkisi, çözümün netliği alt boyutlarında da farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, her alt boyut için deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerine göre ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

2. Deney ve kontrol grubunun “Üretimden Tüketime” ve “İyi ki Var” ünitelerinin kazanımlarına yönelik hazırlanmış olan başarı testinden deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlardan öğrencilerin erişçi puanları hesaplanmıştır. Yapılan

t testi hesaplamalarında deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buradan işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu düşünülmektedir.

3. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki ve uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve erişileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ağırlıklı olarak hangi öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiş ve bu baskın öğrenme stilindeki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişileri arasında bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan t-testi çözümlemesine göre öğrencilerin erişileri arasındaki farkın sahip oldukları öğrenme stiline göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bir kısmına işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanıyor olmasının erişileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki ve uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki aynı öğrenme stiline sahip öğrenciler kendi içlerinde t- testi yapılarak gruplar arasında bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre işbirlikli öğrenme yöntemlerinden akademik çelişki tekniğinin işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bunun da akademik çelişki tekniği uygulanırken aslında gruplar arasında bir rekabet ortamının oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Akademik çelişki tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler grup içerisinde işbirliği yaparken, diğer gruplara karşı bir rekabet içerisinde olmaktadır. Bu durumda akademik çelişki tekniğinin hem işbirlikli ve hem rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için uygun bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki ve uygulanmakta olan öğretim programı etkinlikleri ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerinde

deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilen beşinci alt problemde öğrencilerin öğrenme stillerinin kullanılan yöntemden etkilenip etkilenmediği her öğrenme stili için ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan Mann-Whitney U testi çözümlemesine göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

6. Deney grubu öğrencileriyle (n=9) yapılan işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğine ilişkin görüşmede öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yöntemin zevkli ders işlemeyi sağladığını, daha iyi öğrenme sağladığını ve sosyal becerileri geliştirdiğini göstermektedir.

5.2. Tartışma

Eldeki çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki kullanılarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında problem çözme becerileri ölçeğinin aritmetik ortalama, standart sapma ve erişileri incelenmiş, uygulama sonrasında ulaşılan erişiler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır (Tablo 10). Buna göre alınan sonucun deney grubunun lehine olması ile birlikte deney grubunun erişi puanının (40,90), kontrol grubunun erişi puanının (20,32) olması işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini deney grubu öğrencilerine göre oldukça fazla arttırdığını göstermektedir. Bu sonuç; Genç (2007)'in öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme ve kendilerine güvenlerini sağlamada işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaştığı araştırmasıyla aynı doğrultudadır. Değerlendirme sonuçlarına göre deney grubunda başarı, kontrol grubuna göre. 05 manidarlık düzeyinde anlamlı miktarda artmıştır. Alınan bu sonuç Genç (2007)'in araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı şekilde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan Sarı (2005), Posluoğlu (2002) ve Özdemir (2005)'in çalışmalarıyla aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir.

Akyürek Tay (2002)'a göre müfettiş, öğretmen ve uzmanlar, işbirlikli öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde problem

çözme becerilerini geliştirdiği görüşünde birleşmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgular bu çalışmayla aynı doğrultudadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sınanması için öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı testinden aldığı sonuçlar incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları başarı testi erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t: 2,89; p<0.05$). Bu durumda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Güven (2007)'in araştırma bulguları akademik çelişki tekniğinin coğrafya dersinde başarıyı artırdığını göstermektedir. Avşar ve Alkış (2007) sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre başarı üzerinde çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Avşar ve Alkış (2007)'in aktardığına göre, Kim-Eng ve diğerleri (1999) ve Tey Sau ve diğerleri (1999), yaptıkları çalışmalarda, sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımından düşük performanslı öğrencilerin daha fazla fayda sağladığını ortaya koymuştur. Çetin (2002) sosyal bilgiler derslerinde, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişi puanlarını olumlu yönde artırdığını ileri sürmektedir. Katılmış (2002) işbirlikli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve hatırd tutma üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Arslan ve Yanpar Şahin (2004) oluşturma öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarısını artırmada ve olumlu tutum geliştirmede geleneksel yöntemle göre etkili olduğu belirlenmiştir. Atar (2003) sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve hatırd tutma düzeyi açısından işbirlikli öğretim yöntemi lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Hevedanlı ve Akbayın (2005) çalışmaları sonucunda, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci başarısı, erişi düzeyleri ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Aslan ve Afyon (2005), işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarını artırdığını, yüksek erişi sağladığını belirlemiştir. Öner

(1999) işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da işbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde ve diğer bilim dalları üzerindeki akademik başarılarını inceleyen çeşitli araştırmalarla aynı doğrultuda olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılırken, bu etkinin öğrenme stili tercihine göre değişiklik göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır. Zereyak (2006), “İnternet tabanlı işbirlikli öğretimde grup yapısı ile öğrenme stiline öğrencilerin etkileşim düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi” başlıklı çalışmada iki farklı ortamda (internet ve sınıf) oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin öğrenme stilleri ve grup yapılarının akademik başarı ve etkileşim düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi, uygulamalar sonucunda başarı anlamlı düzeyde artmış ancak öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarıları arasında manidar fark görülmemiştir.

Lehman (2007), araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda, başarının öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Lehman (2007)’in bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Akademik çelişki yönteminin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri öğrenme stillerine göre incelendiğinde yöntemin işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç da akademik çelişki tekniğinin işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerine sahip öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri için uygun koşulları sunduğunu göstermektedir.

Beşinci alt probleme ait bulgular incelendiğinde, işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki ve uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkileri deney ve kontrol grubu anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakıldığında, ne deney ne de kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grasha (1994) öğrencilerin öğrenme stillerinin esnek olduğunu ve sınıf deneyimlerinin sonucu değişebileceğini savunmaktadır. Örneğin, eğer öğretmen çok sayıda işbirlikli öğrenme yöntemini kullanıyorsa ve öğrencilerini işbirlikli çalışmayla yapabilecekleri ödevler veriyorsa, bu durum öğrencilerin işbirlikli öğrenme stillerini güçlendirebildiğini dile getirmektedir.(Kumar, Kumar ve Smart, 2004; Alşan, 2009'daki alıntı). Eldeki çalışmada öğrenme stillerinin iki ay gibi bir süreç içerisinde değişmeyeceği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşme formundaki sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, birçok araştırmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler dersin işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenmesinin unutmalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Açıkgöz (1992)'ün yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazandırılmasında ve hafızada tutulmasında işbirlikli öğrenmenin olumlu etkisinin olduğu görüşüyle paralellik göstermektedir.

Strohl ve Schneck (1991)'e göre işbirlikli öğrenme yöntemi, sosyal becerilerin gelişmesinde, arkadaşlık ilişkilerinin oluşturulmasında, insanları tanıma ve anlama yeteneğinin gelişmesinde, iletişim becerilerinin kazandırılmasında en etkili yöntemlerden biridir. Aynı şekilde Quarstein ve Peterson (2001) araştırmaları sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmışlardır. Buna paralel olarak öğrenciler görüşme formuna verdikleri cevaplarda iletişim becerilerinin geliştiğini, arkadaşlarını daha iyi tanıma fırsatı bulduklarını, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ifade etmektedirler. Bu çalışma da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal açıdan gelişmesine destek olduğu görüşünü desteklemektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin yönetime ilişkin görüşlerinden bir de grup içerisinde diğerlerine öğrenmesine yardımcı olmanın öğrenmeyi artırdığı yönünde olmuştur. Bu bulgu ise McCarthey ve McMahon (1992)'ın akranların birbirlerine öğretmesinin kendi başarılarını artırdığı bulgusunu destekler niteliktedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği sınıfta, öğrenciler kendilerine verilen etkinlikleri tartışarak, birbirleriyle bilgi alışveriş yaparak birbirini etkilemekte ve dolayısıyla öğrenmedeki verimlilik ve derse karşı ilgi artmaktadır (Bilgin ve Karaduman, 2005). Buradan işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayan öğrencilerin birbirlerine öğretmesinin başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Derslerin yüz yüze etkileşim halinde işlenmesinin nasıl bir etkisi olduğu sorulduğunda öğrenciler, bunun özgüvenlerini artırdığını, tartışma becerilerini geliştirdiğini, dersi mutlu bir şekilde işlediklerini dile getirmişlerdir. Haller ve diğer. (2000) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin özgüveni, eğitim deneyimlerine karşı tutumu, öğrenci kabiliyetlerinin değişimi üzerinde olumlu etki ettiği bulguları da öğrencilerin bu görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Yeşilyurt (2009)'un yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Buna paralel sonuçlar gösteren diğer çalışmalar ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, işbirliğine dayalı öğrenmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ışığında geliştirilen öneriler iki grupta toplanmıştır.

5.3.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişimleri ve problem çözme becerileri üzerinde ve öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenirken, öğrenme stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak, 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında da yerini bulan problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olan işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki tekniği tüm eğitim öğretim sürecine yayılarak, uygun konularda uygulanabilir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin değişik öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmesi için sadece ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlandırılmaması, dersler işlenirken değişik yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kontrol grubunda takip edilen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin değişik yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi uygun olacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve dersin işlenişine ilişkin tutumlarına olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Bu tekniğin diğer derslerde de kullanılıp, etkinliğinin araştırılması önerilebilir.

Eldeki araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişki sosyal bilgiler dersinde iki ay gibi kısa bir sürede uygulanarak, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara daha uzun süreli uygulamalar yaparak, işbirlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir.

Bu araştırmada akademik çelişki tekniğinin kullanımının etkilerinin araştırıldığı bağımlı değişkenler dışında, akademik zgven, sosyal beceriler, etkileşim, iletişim, öğrencilerin farklı bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından da araştırılması düşünülebilir.

Araştırma İzmir ilinde tek bir okulda gerçekleştirilmiş ve 64 öğrenciyle yürütülmüştür. Farklı okul seviyelerinde, daha büyük örneklerde uygulanması etkililiğinin sınanması ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, R. (2003). Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adair J. (2000). **Karar Verme ve Problem Çözme**. Çev. Nurdan Kalaycı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Açıkgöz Ün, K. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz Ün, K. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyürek Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alşan, E. U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**. 3 (1), 117-133.
- Anderson, J.R. (1995). **Cognitive Psychology and It's Implications**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J. and Snap M. (1978). **The Jigsaw Classroom**, Sage Publications, Beverly Hills.
- Arslan, A. ve Yanpar Şahin, T. (2004). Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aslan, O. ve Afyon, A. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 19, 137-155.
- Aşkın Ö. (2006). Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Atar, S. K. (2003). Sosyal Bilgiler Derslerinde Deprem Konusunun İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avşar, Z. ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Birleştirme I” Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi. **İlköğretim Online**, 6 (2), 197-203, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baldwin, L. and Sabry, K. (1992). Learning Styles for Interactive Learning Systems. **Innovations in Education and Teaching International**, 40(4), 325-340.
- Banyard, P. and Hayes, N. (1991). **Thinking & Problem Solving**. Leicester: BPS Books.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1996). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**. YÖK/DÜNYA BANKASI, Deneme Basımı.
- Basmacı, S. K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykul, Y. (1998). **İlköğretim Birinci Kademedeki Matematik Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Bengiç, G. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri** 3 (2), 381-400.
- Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. **İlköğretim-Online**, 4 (2), 32-45, 2005 (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Bingham, A. (1976). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. Çev: Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Blaney, N.; Stephan, S.; Rosenfield, D.; Aronson, E.; Sikes, J. (1997). İnterpedence In The Classroom: A Field Study. **Journal Of Educational Psychology**, 69, 121-128.
- Brandth R. (1990). "On Learning Styles: A Conversation with Pat Guild", **Educational Leadership**, 48(2), , s.10-13.
- Boehm, R.F. ve Gallavan, N.P. (2000). Adapting Cooperative Learning to an Introductory Analysis Class. **Journal of Engineering Education**. 89 (4), 419-424.
- Box, J. A. ve Little, D. C. (2003). Cooperative Small-Group Instruction Combined with Advanced Organizers and Their Relationship To Self-Concept and Social Studies Achievement of Elementary School Students. **Journal of Instructional Psychology**. www. findarticles.com. Adresinden 30 Nisan 2010 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bozdoğan, A.E.; Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. Malatya: **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7 (11) 23-26.
- Büyüköztürk, ř. (2002). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. 4 (1): 98-116.
- Cheng, K. ve Chen, Y. (2008). Effects of Cooperative Learning in a College Course on Student Attitudes toward Accounting: a Quasi-experimental Study. **International Journal of Management**. 25 (1), 111-116.
- Çalışkan, H. (2000). **Kubaşık Öğrenme, Sınıfta Demokrasi**. Editör: Ali şimşek, Ankara: Eğitim -Sen yayınları.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. ve Erol, M. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuar Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı:320, 23-29.

- Çaycı, B.; Demir, M.K.; Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi. Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi. Ekim 2007, Cilt:15, No:2, 619-630.
- Çetin, B. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2001). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**. Trabzon: Erol Matbaacılık.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (1997). **Fizik Öğretimi**: Ankara: YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Çiftçi, S. (2001). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, E. G. (1986). **Desining Groupwork: Strategies For Heterogeneous Classroom**. New York: Colombia University Teacher College.
- Cüceloğlu, D. (1996). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Davidson, J. E. and Sternberg R. J. (2003). **The Psychology of Problem Solving**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2001). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 31, 374-380.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 4(15), 23-35.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Adana: ÇÜ, SBE.

- Deveci, H. (2002). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2002). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek, Ankara: PegemAYayıncılık.
- Doolittle, P. (1997). Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning. **Journal on Excellence in College Teaching**, 8 (1), 83-103.
- Doymuş, K.; Şimşek Ü. ve Şimşek U. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle ilgili Çalışmalar. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7 (1), 59-83.
- Dumas, A. (2000). “Coopertaive learning response to diversity”. <http://www.cde.ca.gov/>
- Durodoylev B. and Hildreth B. (1995). Learning Styles and the African American Student. **Education**. 116 (2), (p:241)
- D’Zurilla, T., Goldfried, M. (1971). Problem Solving Behavior Modification, **Journal of Abnormal Psychology**, 18, 45-47.
- Ekşi, A. (1990). **Çocuk, Genç, Anne Babalar**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Elliott, T.R. and Henrick, M. (1995). **Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. Counselling Psychology Quarterly**. 8 (2), 163-172.
- Emir, S. (2001). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enç, M. (1982). **Eğitim Ruhbilimi**. İstanbul: Aka Kitabevi.
- Erden, M. (Tarihsiz), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım Yayınevi
- Erden, M. (1996). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erenoğlu, B. (2001). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eroğlu, E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskici, M. (2008). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evin Gencil, İ. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişme Düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, M. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kömlüksiz, M. (1994). Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişme Üzerindeki Kalıcılığı. **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana. 421-430.
- Kömlüksiz, M. (2001). “**Kubaşık Öğrenme**”, **Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model ve Teknikleri**, T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Kömlüksiz, M. ve Özyürek, D. (1994). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişmeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına etkisi”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma, Bildiriler**. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Grasha, T. (1990). The Naturalistic Approach to Learning Styles. **College Teaching**. 38 (3), 106-113.
- Grasha, T. (1994). A Matter of Style: the Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegatorauthor. **College Teaching**. 42 (4), 142-148.
- Gülfidangil U. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güven, B. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **TSA**. 12 (1),
- Güven, T. (2007). Akademik Çelişki Tekniğinin Öğrencilerin Coğrafya Derslerindeki Başarı ile Gudu Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hevedanlı, M. ve Akbayın, H. (2005). Biyoloji Öğretiminde Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri Üzerine Bir Araştırma. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 326, 38-46.
- Heppner, P. and Krauskopf, K. (1987) **An Infromation Processing Apporach to Personal Problem Solving**. The Counseling Psychologist. 15, 34 37.
- Huitt, W. (2009). Individual differences: The 4MAT system. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Nisan, 2010 tarihinde ulaşıldı <http://www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/4mat.html>
- Izgar, H. Gürsel, M. ve Negiş, A. (2004) Önder Davranışların Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Bildiri Özetleri. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. (1994). **The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School**, ASCD Publications, U.S.A.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1995). **Creative Controversy: Intellectual Challenge in The Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., ve Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. **Science and Children**, 24, 31-32.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith K. A. (1991). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**, Interaction Book Company, Edine MN.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. ve Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive And Individulaistic Goal Structures on Achievment: a Meta- Analysis, **Psychological Bulletin**, 89 (1), 47-62.
- Jonassen, D.H. and Grabowski B.L. (1993). **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kabadayı, R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları **Öğretmen Dünyası**, 146, 32-33.
- Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme. **Journal Of Qafqaz University**. 9, Spring. www.qafqaz.edu.az/journal/9.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Problem Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katılmış, A. (2002). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya F. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N. (1992). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2006). İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. Gazi Üniversitesi, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24 (3), 129-146.
- Kim, S. and Oliva, L. (1999). "Cooperative Learning For Korean Students", **EDUC**, 771, 17 May.
- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blok flüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, D. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, T. (2007). İlköğretim 6., 7., 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23 <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>.
- Kuri, N.P. (1998). Kolb's Learning Cycle: An Alternative Strategy For Engineering. International Conference On Engineering Education, August, 1998 Rio, Atlantica (<http://www.ineer.org/>)
- Kurt, I. (2001). Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H. (1998). İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerin Kontrol Odağı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lampe, J. R. and Rooze, G. E. (1996). "Effects of Cooperative Learning Among Hispanic Students in Elementary Social Studies", **Journal of Educational Research**. 89 (3)
- Lefrançois, G. R. (1997). **Psychology for Teaching**, USA: Watsword Publishing Company.

- Lehman, M. E. (2007). Influence of Learning Style Heterogeneity on Cooperative Learning. **NACTA Journal**. 51 (4), 14-19.
- McCarthy, S.J., and McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interactions during writing, in Hertz-Lazarowitz ve Miller (Eds.) **Interaction In Cooperative Groups**, NY, NY: Cambridge University Press.
- Meador, K.S. (1997). **Creative Thinking and Problem Solving for Young Learners**. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- MEB (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı 4-5. Sınıflar**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Memişoğlu, H. (2004). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi. **Eğitim Araştırmaları, Euroasian Journal of Educational Research**. 4 (16).
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir? **Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET** 3 (1), Article 12.
- Morell, L.; Buxeda, R.; Orenco, M. and Sanchez, A. (2001). After So Much Effort: Is Faculty Using Cooperative Learning in the Classroom. **Journal of Engineering Education**. 90 (3), 357+.
- Moskowitz, J. M.; Malvin, J.H.; Schaeffer, G. A. and Schaps, E. (1996). Evaluation of a Cooperative Learning Strategy. **American Educational Research Journal**. 20 (4), 687-696.
- Nakiboğlu, C. (2001). “*Maddenin Yapısı*” Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi** 21 (3), 131-143.
- Nas, R. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı Yöntem ve Etkinlikler**. Adana: Baki Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık

- Otrar, M. (2006). Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, B. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2 (19), 43-49.
- Öner, S. (1999). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir A.F (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özder, H. (1996). Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, H. H. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Z. (2007). Öğrenme Stilleri ve 4mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pala, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parker, W. (2001). **Social Studies in Elementary Education**. Upper Saddle river, NJ: Prentice-Hall, inc.
- Posluoğlu (Yıldız), Z. (2002). İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının

Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Proctor, T. (1999). **Creative Problem Solving for Managers**. London: Routledge.
- Richards, J.C. and Rodgers, T. S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, USA.
- Robertson, S. I. (2001). **Problem Solving**. Philadelphia: Psychology Press.
- Rozmajzl M. and Bayer-Alexander, R. (2000). **Music Fundamentals, Methods and Materiels for the Elemantary Classroom Teacher**, Longman Inc., U.S.A.
- Saban, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yay.
- Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıbıyık, S. Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik İlgi Düzeylerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. **XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri**. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. Bulut Serin, N. ve Saygılı G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. **İlköğretim Online**, 9 (2), 446-458. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Sharan S. (1994). **Handbook of Cooperative Learning Methods**. Wesport, CT: Preager
- Silberman, M. (1996). **Active Learning, 101 Strategies to Teach Any Subject**. U.S.A. :Temple University.
- Sims, R.R. (1990). **An Experiential Learning Approach to Employee Training Systems**. New York: Quorum Books.
- Sims, R.R.; Sims, S.J. (1995). **The Importance of Learning Styles Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education**. London: Connecticut, Greenwood Press Westport.

- Slavin, R. E. (1995). **Cooperative Learning**. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith M. U. (1991). **Toward a Unified Theory of Problem Solving: Views from the Content Domains**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Strohl, M. and Schneck, S. (1991). **Native Americans Cooperative Learning Activities, Scholastic Professional Books**, Printed in The U.S.A.
- Şimşek Ö. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 6 (1), 231-264.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terry, M. (2002). Translating Learning Style Theory into Developmental Education Practice: An Article Based on Gregorc's Cognitive 32 (2).
- The NPEC Sourcebook on Assessment, Volume 1: Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving, and Writing*, NCES 2000--172, prepared by T. Dary Erwin for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Student Outcomes Pilot Working Group: Cognitive and Intellectual Development. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.
- Turan, R.; Sünbül, A.M. ve Akdağ, H. (2009). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 24.

- Tüysüz, C. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 5 (9), 97-107.
- Uğur, N. (2008). Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Umdu Topsakal, Ü. (2010). 8. Sınıf ‘Canlılar için Madde ve Enerji’ Ünitesi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (1), 91-104.
- Ünal, H. (2003). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varank, İ. ve Kuzucuoğlu, G. (2007). İşbirlikli Öğrenmede Birlikte Öğrenme Tekniğinin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve □ İşbirliği □ İçinde Çalışma Becerilerine Etkisi. **İlköğretim Online**. 6(3), 323-332. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Wilson-Jones, L. and Caston, M. C. (2004). Cooperative Learning on Academic Achievement in Elementary African American Males. **Journal of Instructional Psychology**. [www. findarticles.com](http://www.findarticles.com). Adresinden 30 Nisan 2010 tarihinde temin edilmiştir.
- Witkin, H.A., Moore, C.A.; Goodenough.R. and Cox, P.W. (1977) “Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications”, **Review of Educational Research**, 47 (1), 1-64.
- Yalın, H.İ. (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Şahin T. (1997). İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinde Öğretmen, Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yaşar, Ş. (1993). **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcı, E. (2004). Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi FEB.
- Yeşilyaprak, B. (1997). **Öğretmen Adaylarının Nitelikleri Üzerinde İşbirliği ile Öğrenme Yönteminin Etkisine İlişkin Bir Araştırma**. Dünya Öğretmen Eğitim Konferansı, Ankara: MEB Basımevi.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 19 (2), 161-178.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B. (2004). Comparison and Contrast of the Learning Styles of the Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zereyak, E. (2006). İnternet Tabanlı İşbirlikçi Öğretimde Grup Yapısı ve Öğrenme Stilinin Akademik Başarı ve Etkileşim Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zarrillo, J.J. (2000). **Teaching Elementary Social Studies (Principles and Applications)**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000195.pdf>
- <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

EKLER

EK-1
BELİRTKE TABLOSU

ÖĞRENME ALANI KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN													
	BİLGİ BASAMAĞI			KAVRAMA BASAMAĞI	UYGULAMA BASAMAĞI	ANALİZ BASAMAĞI					SENTEZ BAS.	DEĞERLENDİRME BAS.		
	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.	Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanıtır.	İhtiyaçlarda hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.	Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.	Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.	Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur.	İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.	Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bağlantılı olarak değerlendirir.	Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar.	Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.	TOPLAM
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	A13 A29 A31			A3 A8 A1 2 A1 4 A3 0		A6 A1 7 A2 0 A2 1		A1 A4 A9 A1 1 A1 5 A2 5 A2 7	A18 A22	A 7 A 19 A 23 A 26 A 28		A2 A5 A1 0 A1 6 A2 4	3 1	
Bilim, Teknoloji ve Toplum		B17 B21 B22 B24 B26	B5 B12 B13 B14 B15 B18		B1 B6 B7 B1 1 B1 6		B4 B9 B19 B25			B42 B10 B20 B23	B3 B8		2 6	
TOPLAM	3	5	6	5	5	4	4	7	2	5	4	2	5	5 7

EK-2

SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARI TESTİ A FORMU

Aşağıda “Üretimden Tüketime” ünitesiyle ilgili önceden öğrendiklerinizi değerlendirmenize yardımcı olacak bir test yer almaktadır. Bu test 31 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Konulara ilişkin geçmiş bilgi ve deneyimlerinize dayalı olarak bu soruları yanıtlayınız. Süreniz 35 dakikadır. Başarılar...

Güzide UYSAL

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi bütçenin açıklamasıdır?

- A) Yıllık gelirin hesaplanmasıdır.
- B) Yıllık giderin hesaplanmasıdır.
- C) Zorunlu ihtiyaçların giderinin hesaplanması
- D) Gelir giderin ayrıntılarının hesaplanması

2. Ülkemizde tüketicinin eğitilmesi ile ilgili çalışmalar yapan kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türk Standartları Enstitüsü
- B) Türkiye Büyük Millet Meclisi
- C) Çocuk Esirgeme Kurumu
- D) Türk Eğitim Vakfı

3. İhtiyaç sözcüğü aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru şekilde verilmiştir?

- A) İnsanı mutlu eden davranışların tümüdür.
- B) İnsan hayatı için gerekli olan şeydir.
- C) Her insanın yapmaya mecbur olduğu şeydir.
- D) Yerken mutluluk duyduğumuz yiyeceklere verilen addır.

4. Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Giderlerimiz gelirlerimizden fazla olmalıdır.
- B) Harcamalarımızı planlı bir şekilde yapmalıyız.
- C) Öncelikle zorunlu ihtiyaçlarımızı karşılamalıyız.
- D) Gereksiz yere tüketim yapmamalıyız.

5. “Bir malın benzerlerine göre iyi ya da kötü olma özelliğidir.” Yukarıdaki tanıma uygun kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Standart
- B) Kalite
- C) Fiyat
- D) Garanti

6. “Evimize yeni bir mikrodalga fırın alındı. Ama bir türlü doğru bir şekilde çalıştıramadık. Her tarafını kurcaladık, bütün düğmeleri denedik ama bir türlü başarılı olamadık.”

Yukarıdaki durumda bilinçli bir tüketici hangisini yapmalıdır?

- A) Ürünü aldığı yere iade etmelidir.
- B) Azimle karıştırmaya devam etmelidir.
- C) Hemen bir tamirci çağırmalıdır.
- D) Kullanma kılavuzundan cihazın ayarlarını yapmayı öğrenmelidir.

7. Aşağıdakilerden hangisi bir meslek **değildir**?

- A) Öğrencilik
- B) Öğretmenlik
- C) Temizlikçilik
- D) Boyacılık

8. Aşağıdakilerden hangisi öğrenciler için temel ihtiyaç **değildir**?

- A) Kitap
- B) Kalem
- C) Ayakkabı
- D) Bisiklet

9. Aile bütçesinin hazırlanmasında aşağıdakilerden hangisine dikkat edilmelidir?

- A) Çocukların her istediğini almaya
- B) Öncelikli olarak isteklerimizi almaya
- C) İhtiyacımız olmayan ürünleri almaya
- D) İhtiyaçlarımızı öncelik sırasına koymaya

10. “Gülcan, ucuz fakat satış belgeleri eksik yeni bir telefon almıştır. Kısa bir süre sonra telefon arıza yapınca, telefonu servise götürmüştür. Servis arızayı giderip tamir ücreti talep etmiştir.”

Aşağıdakilerden hangisi bu durumu doğru olarak açıklar?

- A) Telefonu yanlış servise götürmüştür.
- B) Telefonun arızası çok büyüktür.
- C) Servis, haksız kazanç elde etmek istemiştir.
- D) Satış belgesi olmadığı için servis ücret talep etmiştir.

11. Aşağıdaki davranışlardan hangisi borçlanmamıza sebep olur?

- A) Harcamalarımızı gelirlerimize göre planlamak.
- B) Alışveriş listesi hazırlamak.
- C) Tüm isteklerimizi almak.
- D) İhtiyacımız olan ürünleri almak.

12. Aşağıdaki durumlardan hangisi zorunlu ihtiyaçlarımızla ilgili **değildir**?

- A) Kışa girmek için gereken montu almak.
- B) Sağlık kontrolü yaptırmak.
- C) Marketten mutfak ihtiyaçlarını almak
- D) Ailece bir Türkiye turuna çıkmak

13. İstekler ve ihtiyaçlar birbirine karıştırılmamalıdır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Gamze'nin kitap alması ihtiyaçtır.
- B) Onur'un doktora gitmesi bir ihtiyaçtır.
- C) Nil'in oyuncak bebek alması bir ihtiyaçtır.
- D) Aylin'in yemek yemesi bir ihtiyaçtır.

14. Aşağıdakilerden hangisinin önceliği diğerlerine göre daha fazladır?

- A) Çok beğendiğimiz kazak
- B) İhtiyacımız olan çanta
- C) Almak istediğimiz bisiklet
- D) İzlemek istediğimiz film

15. Aşağıda verilen durumlardan hangisinde aile bütçesine katkıda bulunulmuştur?

- A) Ahmet'in odadan çıkarken ışığı açık bırakması.
- B) Aslı'nın okulda canının istediklerini alması
- C) Veli'nin uzun süre telefonu meşgul tutması
- D) Ayşe'nin eşyalarını çok dikkatli kullanması

16. Aşağıdakilerden hangisi satın alacağı ürünleri belirli standartlara göre değerlendiren bir tüketicinin sözü olabilir?

- A) Okula giderken yolda satılan gevreklerden alırım
- B) Pazarda açıkta satılan tatlıdan alırım.
- C) Markasını bilmiyordum ama pek ucuz olduğu için 2 tane alırım.
- D) Süt alırken son kullanma tarihine mutlaka bakarım.

17. “Fatma Hanım yeni aldığı fritözün düğmesinin çalışmadığını fark etmiştir. Aldığı mağazaya dönüp ürünü iade etmek ve parasını geri almak istemiştir. Ancak mağaza çalışanları bunun mümkün olmadığını söylemiştir.”

Fatma Hanım bu durumda aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) Ürünü eve götürüp çöpe atmalıdır.
- B) Polise gitmelidir.
- C) Satıcı ile kavga etmelidir.
- D) Fatura ile birlikte Tüketicuyu Koruma Derneği'ne başvurmalıdır.

18. Aşağıda verilen durumların hangileri üretim, dağıtım, tüketim aşısında yer değiştirmelidir?

- I. Hammaddenin işlenerek ürün haline getirilmesi
- II. Hammaddenin fabrikaya getirilmesi
- III. Ürünün mağazalara pazarlanması
- IV. Ürünün yetkili servise getirilmesi

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

19. Aşağıdakilerden hangisi güvenliğini sağlayan mesleklerden **değildir**?

- A) Doktor
- B) Asker
- C) Polis
- D) Bekçi

20. Çok beğendiğiniz bir spor ayakkabıyı satın aldınız. Fakat bir hafta sonra yürürken ayakkabınız yırtıldı. **Bu durumda aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?**

- A) Ayakkabı tamirciye verilir.
- B) Yeni bir ayakkabı alınır.
- C) Ayakkabı alınan mağazaya götürülür, sorunu çözmeleri istenir.
- D) Ayakkabı mağazaya geri verilir, başka bir mağazadan alınır.

21. Aslı Hanım'ın yeni aldığı ütüsü kullanım şartlarına uyduğu halde bozulmuştur. Satıcı ve üretici garantisi devam etmesine rağmen ütü ile ilgili sorunu **çözülmemiştir?**

Aslı Hanım yukarıdaki olaya göre ne yapmalıdır?

- A) Ütüsünü tamirciye götürmelidir.
- B) Tüketici koruma derneğine şikâyetini bildirmelidir.
- C) Satıcı ve üreticiyi polise şikâyet etmelidir.
- D) Başka bir yerden yeni ütü alıp firmayı protesto etmelidir.

22. Hammadde nedir?

- A) Tarihi geçmiş mal
- B) Kaliteli mal
- C) İşlenmemiş mal
- D) Dayanıklı mal

23. Kişilerin geçimini sağlamak için yaptıkları sürekli işe ne ad verilir?

- A) Giyim
- B) Meslek
- C) Kazanç
- D) Hobi

24. Yeni bir mal satın alırken aşağıdakilerden hangisine dikkat **etmeyiz**?

- A) TSE Damgası
- B) Garanti Belgesi
- C) Fiş veya fatura
- D) Paketin rengi

25. Kaan aile bütçesini düşünen bir çocuktur. Buna göre Kaan aşağıdaki davranışlardan hangisini **yapmaz**?

- A) Eşyalarını kardeşleri ile paylaşmak.
- B) İhtiyaçlarını öncelik sırasına koymak.
- C) Alışveriş yaparken ilgisini çeken her şeyi almak.
- D) Okul araç ve gereçlerini özenli kullanmak.

26. Mesleklerle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru **değildir**?

- A) Meslekler insanların ihtiyaçlarını karşılar.
- B) İnsanlar sevdikleri meslekleri yapmalıdır.
- C) Bütün meslekler için üniversite mezunu olmak gerekir.
- D) Meslek seçimi yaparken yeteneklerimizi göz önüne almalıyız.

27. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi harcamalarımızı var olan kaynaklara göre yapmamız gerektiği ile ilgilidir?

- A) El elden üstündür.
- B) Sakla samanı gelir zamanı
- C) Ayağını yorganına göre uzat.
- D) İşleyen demir ışıldar.

28. Aşağıdakilerden hangisinde giyim ihtiyacımızı karşılarız?

- A) Manav
- B) Kasap
- C) Terzi
- D) Kırtasiyeci

29. Aşağıdaki tümcelerın hangisi bir ihtiyaçtan söz etmektedir?

- A) Bu çizmenin kırmızı olanından da almalıyım.
- B) Şemsiyem kırıldığı için yeni bir şemsiye almalıyım.
- C) Senin atkını çok beğendim, bende almalıyım.
- D) Aldığım çantadan daha güzel olanını gördüm, onu da almalıyım.

30. Aşağıdakilerden hangisi temel ihtiyaçlar arasında yer almaz?

- A) Giyinme
- B) Beslenme
- C) Barınma
- D) Eğitim

31. Aşağıdaki tanımlardan hangisi doğrudur?

- A) İstek, bir şeye sahip olma arzudur.
- B) İhtiyaç, satın aldığımız her şeydir.
- C) İstek ve ihtiyaçlarımızı satın almaya bütçe denir.
- D) Hayatımızı devam ettirebilmek için gereken her şeye para denir.

EK-3

SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ B FORMU

Aşağıda “İyi ki Var” ünitesiyle ilgili önceden öğrendiklerinizi değerlendirmenize yardımcı olacak bir test yer almaktadır. Bu test 26 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Konulara ilişkin ön bilgi ve deneyimlerinize dayalı olarak bu soruları yanıtlayınız. Süreniz 30 dakikadır.

SORULAR

1. İnsanlar aydınlanmak amacıyla ateşi ilk önce kandillerde kullanmışlardır. Daha sonra mumu ve gaz lambalarını bulmuşlardır. Elektriğin bulunması ile birlikte aydınlanma sorununu daha kolay halletmişlerdir. Daha sonra elektriği başka alanlarda da kullanmaya başlamışlardır.

Yukarıda anlatılanlar aşağıdakilerden hangisinin sonucudur?

- A) Teknoloji B) Üretim
C) İletişim D) Tüketim

2. Günümüzde kullandığımız iletişim araçlarının eskiye oranla daha fazla gelişmiş olması aşağıdakilerden hangisinin sonucudur?

- A) Teknolojinin gelişmesinin
B) Nüfusun artmasının
C) Şehirlerin çoğalmasının
D) İnsanların ihtiyaçlarının artmasının

3. Ayhanların yaşadığı şehirde su sıkıntısı yaşanmaktadır. Ayhan kullanılan sulardan tekrar faydalanabilmek için bir ürün tasarlamak istemektedir.

Aşağıdakilerden hangisi bu ihtiyacı karşılayacak bir ürün olabilir?

- A) Çatıya güneş enerjisi sistemi kurmak
B) Halı yıkama makinesi icat etmek
C) Lavabolarda kullanılan suları bir arıtma cihazına aktaracak bir sistem icat etmek
D) Bulaşıkları elde yıkamamak

4. Kağıt atıklarımızın azaltılması ormanlarımızı korumanın en etkili yöntemlerinden birisidir.

Aşağıdakilerden hangisi kağıt atıkların azaltılması için önerilebilir?

- A) Elektronik oyuncak
B) Elektronik defter
C) Elektronik çanta
D) Elektronik çalışma masası

5. Aşağıdakilerden hangisi Cumhuriyet'in ilanından sonra kullanmaya başladığımız takvim çeşididir?

- A) Rumi takvim
B) Hicri takvim
C) 12 hayvanlı takvim
D) Miladi takvim

6. Aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak iletişim araçları da geliştirmiştir.
B) İlk insanlar iletişim aracı olarak mektubu kullanmışlardır.
C) Mektupla iletişim yazının bulunuşu ile başlamıştır.
D) İnsanlar önceleri sesle ve dumanla haberleşmişlerdir.

7. İletişim çağı aşağıdakilerden hangisinin icadıyla başlamıştır?

- A) Telgrafın
B) Telefonun
C) Televizyonun
D) Bilgisayarın

8. Aşağıdakilerden hangisi trafiğin yoğunluğunu azaltmak için icat edilebilecek bir ürün olabilir?

- A) Uçabilen otomobiller
- B) Uçabilen hayvanlar
- C) Konuşan bilgisayarlar
- D) Yürüyen merdivenler

9. Hangi alandaki gelişmeler çevre kirliliğinin artmasına sebep olabilir?

- A) Sportif gelişmeler
- B) Sağlık alanındaki gelişmeler
- C) Tarım aletlerindeki gelişmeler
- D) Sanayi alanındaki gelişmeler

10. I. Davulla haberleşme günümüzde yaygın şekilde kullanılmaktadır.

II. Güvercin eskiden haberleşme için kullanılmıştır.

III. Televizyon bir haberleşme aracıdır.

IV. Dumanla haberleşme günümüzde devam etmektedir.

Yukarıdaki tümcelerden hangileri **yanlıştır?**

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

11. Aşağıdakilerden hangisi ulaşım teknolojisindeki gelişmelerin başlangıcıdır?

- A) Suyun kaldırma kuvvetinin keşfedilmesi
- B) İçten yanmalı motorların icat edilmesi
- C) İlk uçağın yapılması
- D) Tekerleğin icat edilmesi

12. Aşağıdakilerden hangisi gün içinde zamanı ölçmek için kullanılır?

- A) Takvim
- B) Su
- C) Saat
- D) Kum

13. İnsanlar zamanı doğru ölçebilmek için gölgenin konumunun sürekli değişmesinden yararlanarak, hangi saati yapmışlardır?

- A) Güneş saati
- B) Kum saati
- C) Su saati
- D) Masa saati

14. Zamanı gün, ay ve yıl gibi bölümlere ayırıp, düzenli bir sırayla gösteren çizelge aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Grafik
- B) Takvim
- C) Tablo
- D) Veri

15. Aşağıdakilerden hangisi miladi takvimin yapılışında esas alınmıştır?

- A) Ay
- B) Güneş
- C) Yıldızlar
- D) Kutup yıldızı

16. Aşağıdakilerden hangisinin icadı televizyonun icadında etkili olmuştur?

- A) Radyo
- B) Saat
- C) Telefon
- D) Telgraf

17. Aşağıdakilerden hangisini iletişim amacıyla yapılan icatlardan **değildir?**

- A) İnternet
- B) Saat
- C) Telefon
- D) Telsiz

18. Aşağıdakilerden hangisi insanların zamanı ölçme ihtiyaçlarının temel sebebidir?

- A) Yaşamlarını düzenleyebilmek
- B) Tarım faaliyetlerini sistemli şekilde yürütebilmek
- C) İcatları yapmak için zaman planlamasını sağlayabilmek
- D) Çalışma saatlerini planlayabilmek

19. “..... doğada kaybolması yüzlerce yıllık bir zamanı almaktadır.” cümlesinin başına aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Plastik atıkların
- B) Kâğıt atıkların
- C) Çöplerin
- D) Ağaç parçalarının

20. Aşağıdakilerden hangisi cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda ülkemizde yaşayan insanların yapabileceği işlerden biri **olamaz?**

- A) Tiyatroya gitmek
- B) İnternete girmek
- C) Hamama gitmek
- D) Müzik dinlemek

21. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi telefonu anlatmaktadır?

- A) Eğlence kaynağı olan bir araçtır.
- B) Ödevlerimizi yapmada yardımcı olan bir araçtır.
- C) Uzaktaki insanlarla iletişim kurmamıza yarayan bir araçtır.
- D) Gideceğimiz yere tam olarak ulaşmamızı sağlayan bir araçtır.

22. Aslı yurt dışında yaşayan teyzesiyle iletişim kurmak için aşağıdakilerden hangisini kullanamaz?

- A) Telefon
- B) Harita
- C) Telgraf
- D) İnternet

23. Aşağıdakilerden hangisi teknolojinin gelişmesinin ulaşım üzerindeki olumlu etkilerinden biri **değildir?**

- A) Hızlanması
- B) Ulaşımın çeşitlenmesi
- C) Güvenliğin artması
- D) Trafiğin azalması

24. Çiftçi Ali Baba'nın tarlasını sürerken kullandığı traktör, hangi alandaki teknolojik gelişmeyi göstermektedir?

- A) Sanayi
- B) Endüstri
- C) Tarım
- D) Hayvancılık

25. Aşağıdakilerden hangisi insan sağlığı için tehlikeli olan bir üründür?

- A) Sigara
- B) Bilgisayar
- C) Gözlük
- D) Kalem

26. Aşağıdakilerden hangisi bir teknolojik alet değildir?

- A) Saat
- B) Bilgisayar
- C) Telefon
- D) Bilgisayar masası

EK-4**Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Envanteri**

Aşağıdaki envanter, bu okulda aldığınız derslere karşı tutum ve duygularınızı açıklamaya yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Soruların kesin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur, vereceğiniz cevaplar kişiden kişiye değişebilir. Cevaplarınızı, **tüm derslerinize** karşı genel tutum ve duygularınızı düşünerek veriniz.

Soruları aşağıdaki derecelendirme ölçeğini kullanarak cevaplandırınız. Size bu anketi veren kişinin yönergelerini takip ediniz. Her bir sorunun karşısındaki cevap kutucuklarından size uygun olanını işaretleyiniz.

Uzman Güzide UYSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

	Aşağıdaki ifadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Derslerde verilen ödevleri yaparken, tek başıma çalışmayı tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Derste sık sık hayal kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sınıfta, arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Derste, sınavda ya da ödev verirken öğretmenin, ne istediğini ve beklediğini tam olarak belirtmesi hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle yarışarak, öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ders içeriğini öğrenmek için sınıfta benden istenen her şeyi yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Derslerin içeriği hakkındaki fikirlerim çoğunlukla ders kitaplarındaki kadar iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sınıf içi ders etkinlikleri genellikle sıkıcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ders içeriği ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Öğrenmem için önemli olduklarını söyledikleri şeyler konusunda öğretmenlerime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	İyi not alabilmek için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Genel olarak dersler, girmeye değer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Hep öğretmenin önemli gördüğü şeylere değil, kendimce önemli bulduğum şeylere de çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Derslerde kullanılan materyallerin çok azı ilgimi çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Derste ortaya atılan konular hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüğünü duymak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Derste sadece, yapmak zorunda olduğum şeyleri yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Sınıfta benimkine karşı fikirleri olan öğrencilerle rekabet etmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Evde kalmaktansa, okula gider ama derse girmem, daha iyi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Aşağıdaki ifadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
19	Sınıfta pek çok konuyu kendi yöntemlerimle öğrenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Çoğu derse katılmak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Öğrenciler kendi görüşlerini diğer öğrencilerle paylaşmaları için cesaretlendirilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ödevlerimi tam olarak öğretmenimin istediği gibi yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Derste başarılı olmak için öğrenciler, girişken olmalıdırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Derste olabildiğince çok şey öğrenmek, öğrenci olarak benim sorumluluğumdur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Derste kendi yöntemlerimle öğrenme yeteneğime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Sınıfta, dikkatimi derse vermekte zorlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte hazırlanmak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Neye çalışacağım ya da nasıl çalışacağım konusunda seçim yapmak durumunda kalmaktan hoşlanmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Problemleri herkesten önce çözmek, soruları herkesten önce cevaplamak hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Sınıf içi ders etkinlikleri benim için genellikle ilgi çekicidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Dersteki konularla ilgili yeni fikirler üretmek hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Derslere girerek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Dersler bana, bir şeyler öğrenmek için kendi içinde yardımlaşan bir takımın üyesi olduğum duygusu veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Öğretmenler, ders projelerinde öğrencileri daha yakından izlemeli ve yönlendirmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Sınıfta öne çıkabilmek için diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Derslere olabildiğince, her yönden katılmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendime özgü fikirlerim vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Sadece yetecek kadar çalışırım, daha fazla değil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Derslerin önemli bir yararı da, bize diğer insanlarla nasıl geçineceğimizi öğretmesidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Öğretmenin sınıfta söylediği her şeyi not alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Sınıfın en başarılı öğrencilerinden birisi olmak, benim için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	İlginç olup olmadıklarına bakmaksızın, tüm ödevlerimi yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Hoşuma giden ders konuları hakkında, kendi çabamla daha çok şey öğrenmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Sınavlara hazırlanmak için çok yoğun çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Bir konuyu öğrenmek, öğretmen ve öğrencilerin işbirliğini gerektiren ortak bir çabadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Derslerin son derece iyi organize edilmiş olmasını tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Aşağıdaki ifadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
48	Ödevlerimi son güne bırakmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Kendi öğrenme hızıma göre çalışabildiğim derslerden hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Derste öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Anlamadıkları şeyler konusunda diğer öğrencilere yardım etmekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Sınavların tam olarak hangi konuları kapsayacağı, öğrencilere önceden bildirilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Sadece yapılması zorunlu ödevleri değil, isteğe bağlı olanları da yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Anlamadığım bir şeyi anlayabilmek için, önce kendi kendime çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Sınıfta yanımda oturan diğer öğrencilerle yakınlık kurmaya eğilimliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Derste küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Öğretmenlerin, derse iyi hazırlanmış olarak gelmeleri hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Öğretmenlerimin, yaptığım iyi işleri daha çok takdir etmelerini isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-5 İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Güzide Uysal. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora öğrencisiyim. İşbirlikli Öğrenme yönteminin etkililiği konusunda bir araştırma yapmaktayım. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığımız bu yöntemin öğrenmenize katkılarını belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Sorduğum sorulara vereceğiniz cevapları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. İsimlerinizden hiçbir yerde bahsedilmeyecektir. Konuştuklarımızı daha sonra yazılı hale getirebilmek için kaydetmek istiyorum. İzin verirseniz, yaklaşık yarım saat sürecek olan görüşmemize başlayalım.

1. Sosyal bilgiler dersinde daha önceki derslerden farklı olarak neler vardı?

Sonda: Planlama açısından

Uygulama etkinlikleri açısından

Fiziksel ortam açısından

Değerlendirme açısından

Öğrenme açısından

2. Sosyal bilgiler dersindeki görev ve sorumluluklarınızın diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklılıklar nelerdir?

Sonda: Etkinliklere katılımımda

Görev dağılımında

Değerlendirmede

Bilgi edinmede

Ev ödevlerinde

3. Sosyal bilgiler öğretmeninizin görev ve sorumluluklarını diğer derslerin öğretmenlerine göre nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Sınıf içi

Sınıf dışı

4. Sosyal bilgiler dersleri işlenirken kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?

Sonda: Arkadaş ilişkileri açısından

Öğretmen öğrenci ilişkisi açısından

Katılım açısından

Duygusal açıdan

5. Sosyal bilgiler dersinde dersi işleyiş şekliniz ile diğer derslerdeki işleyiş şekliniz arasındaki en önemli fark nedir?

6. Grubun başarıya ulaşabilmesinin ancak grubun bütün üyelerinin başarılı olmasıyla mümkün olmasını nasıl karşılıyorsunuz? Neden?

7. Etkinlikler sırasında arkadaşlarınızla sürekli yüz yüze olup iletişim kurabilmenin size nasıl bir faydası oldu?

8. Sizin alacağınız puanın grubun başarısını etkilemesi sizin üzerinizde nasıl bir etki yarattı? Nedenini açıklayabilir misiniz?

9. Grup üyelerinden herhangi bir arkadaşının daha önceden fark etmemiş olduğu bir yönünü tanıma fırsatın oldu mu? Olduysa bu nedir?

Alternatif: Grubunla ilgili sana ilginç gelen bir anını benimle paylaşır mısın?

Burada seni etkileyen ne oldu?

10. Sosyal bilgiler derslerinde grupça yaptığımız etkinlikler size neler kazandırdı?

Sonda: Öğrenme açısından

Arkadaşlık açısından

Kazanılan özellikler açısından

Duygusal açıdan

11. Sosyal bilgiler dersindeki uygulamalarda hoşlanmadığınız yönler nelerdi? Bu derslerin işlenişiyile ilgili neleri değiştirmek istersiniz? Neden?

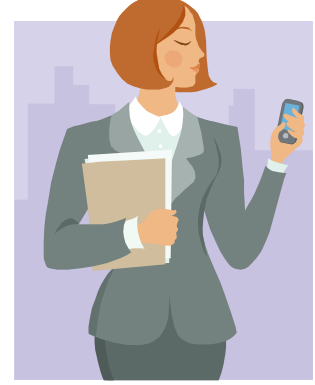
EK-6

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÜRETİM DAĞITIM ve TÜKETİM ÜNİTESİ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, aşağıdaki testte problem içeren bazı örnek olaylar yer almaktadır. Bu örnek olaylarla ilgili soruları sorunun altında bulunan dereceli puanlama anahtarını göz önüne alarak cevaplamanız gerekmektedir. Başarılar...

Örnek Olay 1:

Ayla Hanım bir bankada memur olarak çalışmaktadır. Bulunduğu konum gereği giyim kuşamına oldukça özen göstermektedir. Haftada en az 3 kere kuaföre gitmektedir. Arkadaşlarıyla dışarıda yemek yemekten de çok hoşlanmaktadır. Genellikle işi geç bittiği için eve geldiğinde de dışarıdan yemek söylemektedir. Aynı zamanda evli ve iki çocuk sahibi olan Ayla Hanım'ın eşinin çalıştığı şirket kapandığı için, eşi işsiz kalmıştır. Ayla Hanım'ların gelir düzeyi oldukça düşmüştür. Ayla Hanım çocuklarının özel okul taksitini, kirayı, faturaları, yol giderlerini, mutfak ve giyim masraflarını ödemekte zorlanmaktadır.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen, Ayla Hanım ve ailesinin yerinde olsan bu durumun üstesinden gelebilmek için oluşturacağın çözüm yolları neler olurdu?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısınız?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 2:

Hakan üniversite sınavında başarılı olarak, istediği üniversitenin istediği bölümünü kazanmıştır. Ancak bu okul ailesinden çok uzakta bir başka şehirdedir. Ailesi Hakan için bir ev kiralayıp içini kullanılmış eşyalarla döşemiştir. Babası memur, annesi ev hanımı olan Hakan'ın aylık harçlığı ise oldukça kısıtlıdır. Hakan aşağıdaki listede yer alan şeyleri almak istemektedir. Ancak Hakan'ın bütçesi bütün bunları almaya yeterli gelmemektedir.



ALINACAKLAR	GEREKLİ
Kitap	Ders için gerekli olan
Kaşkol	4 renk
82 ekran televizyon	1
Dergi	3
Oyun CD'si	10
Defter	1
Kağıt topu	1
Tükenmez Kalem	3
Kurşun Kalem	2
Futbol topu	2
Makas	2
DVD oynatıcı	1

Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçıır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen Hakan'ın yerinde olsaydın önemli ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, ne yapardın? Bu sorunu çözmek için hangi çözüm yollarını önerebilirsin?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 3:

Halil lise 1. sınıfta okumaktadır. Ailesinde annesi, babası ve ağabeyi çalışmaktadır. Annesi memur, babası işçi, ağabeyi ise bir spor salonunda Judo Öğretmeni olarak çalışmaktadır. Halil'in ailesi bazı aylarda gelir ve giderlerini denkleştirmekte zorlanmakta ve bu nedenle kredi kartını kullanmak zorunda kalmaktadır. Bazen de bir yakınlarından borç almak zorunda bile kalmaktadırlar. Bu daha sonraki aylarda daha da zorlanmaları anlamına gelmektedir.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Bu ailenin bütçesini düzenleme görevi sana ait olsaydı, geçimlerini rahat sürdürebilmeleri ve hatta zor durumlar için kenara para da koyabilmeleri için neler yapmalarını isterdin?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 4:

Son günlerde okul kantinlerinde satılan ürünlerin öğrencilerin sağlığını bile bozabildiği görülmektedir. Satışa sunulan kalitesiz ve sağlıksız ürünlerden dolayı bazı zehirlenme olayları yaşandığı gibi, sonuçları hemen görülemeyen bazı sağlık sorunlarına yol açtığı yetkililer tarafından açıklanmaktadır.



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem içeren durum nedir?

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Seni kantinlerde satılan malların denetiminde görevlendirirler, nasıl bir denetim yapardın? Bu sorunları ortadan kaldırmak için çözüm yolların neler olurdu?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 5:

Elif ile annesi alışverişe çıkıyorlar. Annesi Elif için çok beğendiği elbiseyi almak için mağaza sahibi ile pazarlık yapıyor. Satış fiyatı üzerinden anlaşamayınca, mağaza sahibi fiş ya da fatura almazlarsa istedikleri fiyattan elbiseyi satabileceğini söylüyor. Elif'in annesi de kabul ediyor. Ancak Elif elbiseyi bir kez giyiyor ve elbise yırtılıyor. Elif ve annesi aldıkları elbiseyi mağazaya geri götürdüklerinde, mağaza sahibi yardımcı olamayacağını çünkü elbiseyi o mağazadan aldıklarına dair ellerinde hiçbir kanıt olmadığını söylüyor. Elif ve annesi de ellerinde elbise ile mağazadan ayrılmak zorunda kalıyor.



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem nedir?

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçıır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Böyle bir durumda bilinçli bir tüketici haklarını savunmak için hangi çözüm yollarına başvurabilir?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısınız?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 6:

Günde 120 milyon ekmek üretilen Türkiye’de bunun 12 milyonu israf ediliyor. Ankara Ticaret Odası’nın raporuna göre 10 ekmeğin 9’u tüketiliyor. 1’i ise israf ediliyor. Üretim, dağıtım tüketim aşındaki bu sorun sence hangi aşamadan kaynaklanmaktadır?



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem içeren durum nedir?

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen ekmek israfını önlemek için neler yapabilirsin? Çözüm yolların nelerdir?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

EK-7

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İYİ Kİ VAR ÜNİTESİ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, aşağıdaki testte problem içeren bazı örnek olaylar yer almaktadır. Bu örnek olaylarla ilgili soruları sorunun altında bulunan dereceli puanlama anahtarını göz önüne alarak cevaplamanız gerekmektedir. Başarılar...

Örnek Olay 1:



Zeynep, o sabah erken kalkıp kahvaltı için annesine yardım etmek istedi. Banyoya duş almak için gittiğinde babasının ondan önce kalkıp, elektrikli traş makinesi ile traş olduğunu gördü. Babasının ardından banyoya girerek elektrikli şofbenden gelen sıcak su ile duş aldı. Saç kurutma makinesi ile saçlarını kuruttu. Giyinip mutfağa gittiğinde annesinin çay makinesinde çayı çoktan demlemiş olduğunu gördü. Bir yandan da yanık elektrik sobası mutfağı ısıtmıştı. Annesi herkese yumurtasını nasıl yiyeceklerini sordu. Yumurta pişirme makinesini ona göre ayarlayacaktı. Hepsisi de rafadan yumurta yemeye karar verdiler.

Hep birlikte masaya oturdular. Ekmek kızartma makinesinden çıkan sıcak ekmeklerine tereyağı bal sürüp afiyetle yediler. Kahvaltı sofrasını hep birlikte toplayarak kirlileri bulaşık makinesine kaldırdılar. Sofra örtüsünün de oldukça kirlenmiş olduğunu gören annesi, onu da çamaşır makinesine attı.

Birlikte hazırlanarak çıktılar. Babası onları otomobiliyle sağlık ocağına kadar götürdü. Zeynep ve annesi kışı hastalanmadan geçirmek için grip aşısı olacaktı. Doktora gitmişken doktor Zeynep'i stateskop ile muayene etti. Çok sağlıklı olduğunu söyledi. Doktorun odasından çıkarken annesinin telefonu çaldı. Arayan teyzesiydi. Bugün onlara gelecekti. Zeynep çok sevinmişti.

Eve döndüklerinde Zeynep araştırma ödevini yapmak için bilgisayarın başına oturdu. Çok ilgisini çeken bir resmi arkadaşlarıyla paylaşmak için yazıcıdan çıktısını aldı. Daha önceden hazırladığı sunumunu bir kez daha izledi. Bir sorun olmasını istemiyordu. Çünkü ödevini projeksiyon cihazı ile tüm sınıfa sunacaktı. Her şey hazır. Artık teyzesi de gelmişti. Birlikte bir şeyler yedikten sonra Zeynep giyinmek için izin istedi. Zeynep hazırlandığında servisi de gelmişti. Herkesle vedalaşarak okuluna gitmek üzere servis aracına bindi.

Zeynep öğleden sonra okula gittiğinde o günkü Sosyal bilgiler dersinin konusu teknolojik ürünlerin sınıflandırılması idi. Öğretmenleri onlardan bir gün boyunca kullandıkları teknolojik ürünleri sınıflandırmalarını istiyordu. Zeynep ne yapacağını bilemiyordu.



Soru 1: Yukarıdaki olayda Zeynep okula gittiğinde karşılaştığı problem durumu nedir?

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçıır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslağıdır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen Zeynep'in yerinde olsan bu durumun üstesinden gelebilmek için oluşturacağın çözüm yolları neler olurdu?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 2:



İnsanoğlu başlangıçtan bu yana zaman denilen anlaşılması zor kavramla uğraşmış, yıldızlara ve güneşe bakarak zamanı anlamaya ve hesaplamaya çalışmıştır. İlk başta insanlar için sadece yağmurun, karın, soğğun, sıcakın zamanını bilmek yetiyor, mevsimler insanların hayatlarını yönetip, hasat zamanını, göç zamanını, barınma zamanını söylüyorlardı. Gittikçe daha küçük zaman birimlerine ihtiyaç duyan insanlar, yılı aylara ve haftalara bölmeye başlamışlardır. Zamanın geçişinin en belirgin göstergesi

olan gün, güneş doğunca başlıyor ve çalışma süresi aydınlık zamanı kaplıyordu. İnsanların geceyi gündüze benzer kılma çabaları, günü daha küçük zaman birimlerine ayırmayı gerektiriyordu. Dakika ve saniyeler daha çağdaş dönemlerin ürünü olmakla birlikte, insanlar günü birkaç bölüme ayırmaya çalışmışlar ve gittikçe daha küçük zaman dilimlerine ihtiyaç duymuşlardır. Daha küçük zaman birimlerinin tarihi takvimle paralellik gösterir. Yılı ilk olarak birimlere bölen Sümerler, günü de ilk bölenler olmuşlar ve zamanı ölçmeye başlamışlardır. Mısırlılarla devam eden bu çabalar Yunanlılar ve Romalılarla iyice gelişmiştir.

Kendinin çok eski dönemlerde yaşayan bir bilim adamı olduğunu düşün. Senin yaşadığın toplumda henüz herhangi bir zaman ölçme aracı geliştirilmediği için zaman ile ilgili konularda çok güçlükler yaşıyorsunuz. Sen de bir bilim adamı olarak bu konuda bir şeyler yapmak istiyorsun.

Soru 1: Acaba senin için zaman ölçme araçlarından hangisinin yokluğu en büyük sorunu teşkil eder? Neden?

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen o dönemlerde yaşayan bir bilim adamı olarak bu soruna çözüm bulabilmek için hangi değişik yolları düşündün?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısınız? Çözümünü iyice detaylandırabilir misiniz?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 3:



Telefon ilk olarak telgraf sistemine benzer iki tel bağlantı üzerinden konuşulacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Konuşma sayıları arttıkça tel sayıları da artmıştır. Daha sonra aynı anda çok görüşme yapmaya izin verecek bir aygıt geliştirilmiştir. Bu gelişmeyi uydular aracılığıyla yapılan konuşmalar izlemiştir.



Böylelikle kıtalar arasında konuşmaya imkan sağlanmıştır. Geçen 20 yıllık sürede hücresel telefonlar, otomobillerden başlayarak, diğer tip taşıtlarda da kullanılabilir şekilde gelişmiş ve sonunda da taşınabilir (cep telefonu) bir özelliğe kavuşmuştur. Bu gelişmeyle birlikte görüntülü telefon, konuşma ve görüntüyü aynı anda aktaran sistem de artık yaygınlaşma aşamasındadır. İnternet kullanımı için de bir telefon hattına ihtiyaç duyulmaktadır.

Soru 1: Zaman içerisinde bu şekilde gelişim ve değişime uğrayan telefonun gelişim aşamalarından biri olan uydu aracılığıyla konuşmaya geçiş gerçekleştirilmeseydi nasıl bir durum olurdu? Açıklar mısınız?

PROBLEMİANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Bu durumun çözümü için sen hangi değişik yolları düşünürdün?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek olay 4:



Bundan 200 sene önce 1810 yılında yaşayan bir aile ile kendi aileni karşılaştır. Birçok teknolojik aletin henüz icat bile edilmediği o dönemde insanlar birçok işini çok zaman ve çaba harcayarak yapmak zorundaydılar. Şimdi bizim tek parmağımızla yapabildiğimiz birçok iş için saatlerce zamana ayırmaları ve çok çalışmaları gerekmektedir.



Soru 1: Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeleri düşünerek, bu ailenin karşılaştığı en büyük problem sence ne olabilir?

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslahtır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Bu problemin çözülebilmesi için önerebileceğin çözüm yolları nelerdir?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu çözüm yollarından en uygun olanını seçerek sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümü iyice ayrıntılandırır mısın?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek Olay 5:

Kimi zaman evinizde, kimi zaman otobüste, belki yatmadan önce, belki uzanarak, belki kahvenizi yudumlayarak kitap okuyorsunuz. Sizin okuduğunuz satırları göremeyen, yeni çıkan bir romanın sözcükleri arasında dolaşamayacak durumda olanları hiç düşündünüz mü? İşte onlar görme engelliler. Bizler bu kadar rahat bir şekilde kitap okuyup, dilediğimiz bilgiye dilediğimiz zaman ulaşabilirken; onlar bu rahatlıktan mahrum kalmaktadırlar.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem durumu nedir?

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçıır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Sen görme engellilerin yaşadığı bu problemi çözebilmek için teknolojiyi de kullanarak hangi farklı çözüm yollarını tasarlayabilirsin?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısınız? Çözümünü iyice detaylandırabilir misiniz?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

Örnek olay 6:

Onur akşamları okuldan çıktığında doğru evine koşuyor, ellerini yüzünü bile yıkamadan bilgisayarın başına oturuyordu. Annesinin uyarılarına rağmen bütün günün yorgunluğunu atma bahanesiyle oyun sitelerinde dolaşıyordu. Annesinin hazırladığı sofraya son dakika oturuyor, hızlı hızlı yiyip, kalkıyordu. Tekrar bilgisayarın başına oturup, arkadaşlarıyla sohbet etmeye ve oyunlara dalıyordu. Annesinin uyarılarını dinlemeyip, geç vakitlere kadar bilgisayarın başından kalkmıyordu. Ancak uykusuzluktan bayılmak üzere olduğunda kendini yatağa zor atıyordu.



Sabahları ise öyle geç kalkıyordu ki, kahvaltısını tek başına yapmak zorunda kalıyordu. Çünkü herkes ondan önce kalkıp yapmış oluyordu. Kalan zamanda, eğer varsa araştırma ödevleri için tekrar bilgisayarın başına geçiyordu. Diğer ödevlerini de apar topar yaparak, önlüğünün düğmelerini bile ilikleyemeden, okula yetişmek için koşturmaya başlıyordu. Genelde de sınıfa öğretmeninden sonra geliyordu.

Onur'un bu şekilde bilgisayar kullanımı kendisine ve başkalarına zarar vermektedir.

Soru 1: Yukarıdaki olayda Onur ile ilgili problem durumu nedir?

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifadeleri yanlışlıklarını yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslağıdır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
Puan				

Soru 2: Bu problem durumunu ortadan kaldırmak için ne gibi çözüm önerileri getirebilirsin?

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan				

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısınız? Çözümünü iyice detaylandırabilir misiniz?

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan				
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan				

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam

2 (10)

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÜRETİM DAĞITIM ve TÜKETİM ÜNİTESİ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, aşağıdaki ölçekte problem içeren bazı örnek olaylar yer almaktadır. Bu örnek olaylarla ilgili soruları sorunun altında bulunan dereceli puanlama anahtarını göz önüne alarak cevaplamamız gerekmektedir. Başarılar...

Örnek Olay 1:

Ayla Hanım bir bankada memur olarak çalışmaktadır. Bulunduğu konum gereği giyim kuşamına oldukça özen göstermektedir. Haftada en az 3 kere kuaföre gitmektedir. Arkadaşlarıyla dışarıda yemek yemekten de çok hoşlanmaktadır. Genellikle işi geç bittiği için eve geldiğinde de dışarıdan yemek söylemektedir. Aynı zamanda evli ve iki çocuk sahibi olan Ayla Hanım'ın eşinin çalıştığı şirket kapandığı için, eşi işsiz kalmıştır. Ayla Hanım'ların gelir düzeyi oldukça düşmüştür. Ayla Hanım çocuklarının özel okul taksitini, kirayı, faturaları, yol giderlerini, mutfak ve giyim masraflarını ödemekte zorlanmaktadır.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

Ayla Hanım'ın eşinin iş yerinin kapandığı için işsiz kalması. Bu yüzden Ayla Hanım'ın gelir düzeyi düşmüştür. Bu yüzden Ayla Hanım eve masraflarını zorlanarak ödemektedir.

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifadeleri yanlış yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslıdır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Sen, Ayla Hanım ve ailesinin yerinde olsan bu durumun üstesinden gelebilmek için oluşturacağın çözüm yolları neler olurdu?

- 1- Evde tasarruf kuralım, harcamalılar.
- 2- Çocuklarımızın para biriktirme alışkanlığına baskın sağlanmalıdır.
- 3- Harcamalarımızı dikkatli yapmalıyız.
- 4- Bütçe planı yapmalıyız.

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanın sebebiyle birlikte açıklar mısın?

4. yoktur çünkü leptonları dengeli tutarsak gelir ve giderlerimiz eşit olur. Bu nedenle de çok fazla olanın in ailesi de paralarını ve ev masraflarını ödeyebilirler.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 2:

Hakan üniversite sınavında başarılı olarak, istediği üniversitenin istediği bölümünü kazanmıştır. Ancak bu okul ailesinden çok uzakta bir başka şehirdedir. Ailesi Hakan için bir ev kiralayıp içini kullanılmış eşyalarla döşemiştir. Babası memur, annesi ev hanımı olan Hakan'ın aylık harçlığı ise oldukça kısıtlıdır. Hakan aşağıdaki listede yer alan şeyleri almak istemektedir. Ancak Hakan'ın bütçesi bütün bunları almaya yeterli gelmemektedir.



ALINACAKLAR	GEREKLİ
Kitap	Ders için gerekli olan
Kaşkol	4 renk
82 ekran televizyon	1
Dergi	3
Oyun CD'si	10
Defter	1
Kağıt topu	1
Tükenmez Kalem	3
Kurşun Kalem	2
Futbol topu	2
Makas	2
DVD oynatıcı	1

Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

Hakan'ın üniversite sınavında başarılı olup istediği bölümü kazanması bu okulun diğer öğrencileri için de bir sorundur. Çünkü başarılı olmak için o bölüme gitmek gerekmektedir. Ancak bu bölümün her yıl sadece belirli sayıda öğrenci alınmaktadır. Bu nedenle başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencileri için bir sorundur.

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaftır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

terli gelme mesidir

Soru 2: Sen Hakan'ın yerinde olsaydın önemli ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, ne yapardın? Bu sorunu çözmek için hangi çözüm yollarını önerebilirsin?

- 1- Bütçemi sıkı tutarak üniversiteyi alabiliriz.
- 2- Üniversite hayatında ne almam gerekiyor onu alırım bu konuda bütçemi göz önünde bulundururum.
- 3- İhtiyaçlarımı azaltırım

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

2. yoldur çünkü bu bölümü kazanmak için gelmektedir. Bu yüzden üniversite hayatında ne almam gerekiyor onu alırım bu konuda bütçemi göz önünde bulundururum. Bu sorunu çözmek için en uygun çözüm yolu budur.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 3:

Halil lise 1. sınıfta okumaktadır. Ailesinde annesi, babası ve ağabeyi çalışmaktadır. Annesi memur, babası işçi, ağabeyi ise bir spor salonunda Judo Öğretmeni olarak çalışmaktadır. Halil'in ailesi bazı aylarda gelir ve giderlerini denkleştirmekte zorlanmakta ve bu nedenle kredi kartını kullanmak zorunda kalmaktadır. Bazen de bir yakınlarından borç almak zorunda bile kalmaktadırlar. Bu daha sonraki aylarda daha da zorlanmaları anlamına gelmektedir.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem içeren durum nedir?

Halil ailesi bazı aylarda gelir ve giderlerini denkleştiremiyorlar. Bu nedenle kredi kartından ve yakınlarından borç alıyorlar. Bu da onların daha sonraki aylarda kötü olacak gün beklentisi için korkuyorlar.

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Bu ailenin bütçesini düzenleme görevi sana ait olsaydı, geçimlerini rahat sürdürebilmeleri ve hatta zor durumlar için kenara para da koyabilmeleri için neler yapmalarını isterdin?

- 1- Bütçe planı yapmalarını isterdim
- 2- öncelikli olarak ihtiyaçlarını karşılayabilecek tutumlarını isterdim
- 3- Tasarruf hakkında konuşmalarını isterdim
- 4- Bütçeyi sorunsuz şekilde yönetmelerini isterdim

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözümleri üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

3. yoldur çünkü tasarımla ilgili konuşulursa, bütçeyi düzenleme esnasında da belirlenmiş ve giderleri eşit olur. Eğer tasarımla ilgili konuşulursa, kenarda para da kalır.

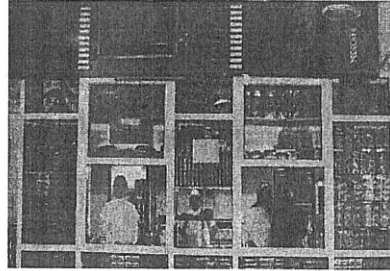
ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 4:

Son günlerde okul kantinlerinde satılan ürünlerin öğrencilerin sağlığını bile bozabildiği görülmektedir. Satışa sunulan kalitesiz ve sağlıksız ürünlerden dolayı bazı zehirlenme olayları yaşandığı gibi, sonuçları hemen görülemeyen bazı sağlık sorunlarına yol açtığı yetkililer tarafından açıklanmaktadır.



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem içeren durum nedir?

Okul kantinlerinde üretilen sağlıksız beslenme ve zehirlenme olayları için yetkililer tarafından açıklanmaktadır. Bu sırada sağlık sorunlarına yol açtığı bile açıklanmıştır.

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Seni kantinlerde satılan malların denetiminde görevlendirirler, nasıl bir denetim yaptın? Bu sorunları ortadan kaldırmak için çözüm yolların neler olurdu?

- 1- Her hafta kantinle bir denetleyici gönderirdim
- 2- Orodaki bazı malları cepe atırdım.
- 3- Bu malları satan kişilere para cezası keserdim
- 4- Bu mallara el koyardım

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözümyolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

1. Yoktur çünkü şu bir denetimden hiç kimse kaçamaz. Bu işi bırakmak isteyen kantinçilerin işlerini denetleyici gönderiyordum. Bu işi bir denetleme olduğu için artık kantinler böyle çalışmaya devam ediyor.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılamaz.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 5:

Elif ile annesi alışverişe çıkıyorlar. Annesi Elif için çok beğendiği elbiseyi almak için mağaza sahibi ile pazarlık yapıyor. Satış fiyatı üzerinden anlaşamayınca, mağaza sahibi fiş ya da fatura almazlarsa istedikleri fiyattan elbiseyi satabileceğini söylüyor. Elifin annesi de kabul ediyor. Ancak Elif elbiseyi bir kez giyiyor ve elbise yırtılıyor. Elif ve annesi aldıkları elbiseyi mağazaya geri götürdüklerinde, mağaza sahibi yardımcı olamayacağını çünkü elbiseyi o mağazadan aldıklarına dair ellerinde hiçbir kanıt olmadığını söylüyor. Elif ve annesi de ellerinde elbise ile mağazadan ayrılmak zorunda kalıyor.



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem nedir?

Elif'in annesi Elif'e bir elbise almaya istiyyor. Mağaza sahibi ile fiyat konusunda anlaşamıyor. Satış fiyatı üzerinden anlaşamayınca, mağaza sahibi fiş ya da fatura almazlarsa istedikleri fiyattan elbiseyi satabileceğini söylüyor. Elif'in annesi de kabul ediyor. Ancak Elif elbiseyi bir kez giyiyor ve elbise yırtılıyor. Elif ve annesi aldıkları elbiseyi mağazaya geri götürdüklerinde, mağaza sahibi yardımcı olamayacağını çünkü elbiseyi o mağazadan aldıklarına dair ellerinde hiçbir kanıt olmadığını söylüyor. Elif ve annesi de ellerinde elbise ile mağazadan ayrılmak zorunda kalıyor.

PROBLEMI ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Böyle bir durumda bilinçli bir tüketici haklarını savunmak için hangi çözüm yollarına başvurabilir?

- 1- Mağaza sahibine fiş veya faturaya getirip elbiseyi annesi diler almazlarsa TÜKEDEKİ R denetim bakanlığına başvurmalıdır
- 2- Elbisenin yapıldığı fabrikaya gitmelidir
- 3- Elbisenin firma sahibi ile görüşmelidir

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

1. yoktur çünkü herhangi bir çözümün bulunmamasıdır. Bu nedenle elle seçimi değiştirilmediği için yardımcıdır.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 6:

Günde 120 milyon ekmek üretilen Türkiye'de bunun 12 milyonu israf ediliyor. Ankara Ticaret Odası'nın raporuna göre 10 ekmeğin 9'u tüketiliyor. 1'i ise israf ediliyor. Üretim, dağıtım tüketim aşımındaki bu sorun sence hangi aşamadan kaynaklanmaktadır?



Soru 1: Yukarıdaki durumda problem içeren durum nedir?

120 milyon ekmeğin 12 milyonunun israf edilmesi. Bu sırada da 10 ekmeğin 9'u tüketiliyor 1'i israf ediliyor.

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslak ve ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Sen ekme israfını önlemek için neler yapabilirsin? Çözüm yolların nelerdir?

- 1- Pakette ve hayvanlara dağıtılmam.
- 2- Ekme artıklarını bir kutu içinde topladım.

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
Puan		3		

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

1. yoldur çünkü pakette ve hayvanlar aç kalıyor bu yüzden en uygun olanı ekmelemler vermeliyiz. Bir de orman müdiresi ülkeler kadrosuna geçiyor.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	3	4	4	

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın?

3 yoldur çünkü bir can alınacak ama bir dinst alınmaz. Eğer savasa devam ederseniz taşıyıcılı alınmaz

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan		3		
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan		3		

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	3	3	

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İYİ Kİ VAR ÜNİTESİ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, aşağıdaki testte problem içeren bazı örnek olaylar yer almaktadır. Bu örnek olaylarla ilgili soruları sorunun altında bulunan dereceli puanlama anahtarını göz önüne alarak cevaplamamız gerekmektedir. Başarılar...

Örnek Olay 1:



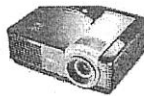
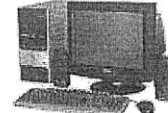
Zeynep, o sabah erken kalkıp kahvaltı için annesine yardım etmek istedi. Banyoya duş almak için gittiğinde babasının ondan önce kalkıp, elektrikli traş makinesi ile traş olduğunu gördü. Babasının ardından banyoya girerek elektrikli şofbenden gelen sıcak su ile duş aldı. Saç kurutma makinesi ile saçlarını kuruttu. Giyinip mutfığa gittiğinde annesinin çay makinesinde çayı çoktan demlemiş olduğunu gördü. Bir yandan da yanar elektrik sobası mutfığı ısıtmıştı. Annesi herkese yumurtasını nasıl yiyeceklerini sordu. Yumurta pişirme makinesini ona göre ayarlayacaktı. Hepsisi de rafadan yumurta yemeye karar verdiler.

Hep birlikte masaya oturdular. Ekmek kızartma makinesinden çıkan sıcak ekmeklerine tereyağı bal sürüp afiyetle yediler. Kahvaltı sofrasını hep birlikte toplayarak kirlileri bulaşık makinesine kaldırdılar. Sofra örtüsünün de oldukça kirlenmiş olduğunu gören annesi, onu da çamaşır makinesine attı.

Birlikte hazırlanarak çıktılar. Babası onları otomobiliyle sağlık ocağına kadar götürdü. Zeynep ve annesi kışı hastalanmadan geçirmek için grip aşısı olacaktı. Doktora gitmişken doktor Zeynep'i stetoskop ile muayene etti. Çok sağlıklı olduğunu söyledi. Doktorun odasından çıkarken annesinin telefonu çaldı. Arayan teyzesiydi. Bugün onlara gelecekti. Zeynep çok sevinmişti.

Eve döndüklerinde Zeynep araştırma ödevini yapmak için bilgisayarın başına oturdu. Çok ilgisini çeken bir resmi arkadaşlarıyla paylaşmak için yazıcıdan çıktısını aldı. Daha önceden hazırladığı sunumunu bir kez daha izledi. Bir sorun olmasını istemiyordu. Çünkü ödevini projeksiyon cihazı ile tüm sınıfa sunacaktı. Her şey hazır. Artık teyzesi de gelmişti. Birlikte bir şeyler yedikten sonra Zeynep giyinmek için izin istedi. Zeynep hazırlandığında servisi de gelmişti. Herkesle vedalaşarak okuluna gitmek üzere servis aracına bindi.

Zeynep öğleden sonra okula gittiğinde o günkü Sosyal Bilgiler dersinin konusu teknolojik ürünlerin sınıflandırılması idi. Öğretmenleri onlardan bir gün boyunca kullandıkları teknolojik ürünleri sınıflandırmalarını istiyordu. Zeynep ne yapacağını bilemiyordu.



Soru 1: Yukarıdaki olayda Zeynep okula gittiğinde karşılaştığı problem durumu nedir?

Bir gün içinde çok teknolojik makine kullanır. Öğretmeninde bir gün içinde kullandığımız teknolojik makinenin söyleyince söyleyemedi.

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçıır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaklıdır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Sen Zeynep'in yerinde olsan bu durumun üstesinden gelebilmek için oluşturacağın çözüm yolları neler olurdu? *Bununun yanı sıra bir gün içinde kullandığımız eşyaları da yazdım.*

2- Onları hangi bölüme göre sınıflandırdım !!

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
		3		

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

Onları hangi bölüme göre sınıflandırdım, örneği: Bulaşıcı = iletken, çay makinesi = deşyaları vb. gibi anlattım.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	3	4	4	

Örnek Olay 2:

İnsanoğlu başlangıçtan bu yana zaman denilen anlaşılması zor kavramla uğraşmış, yıldızlara ve güneşe bakarak zamanı anlamaya ve hesaplamaya çalışmıştır. İlk başta insanlar için sadece yağmurun, karın, soğğun, sıcakın zamanını bilmek yetiyor, mevsimler insanların hayatlarını yönetip, hasat zamanını, göç zamanını, barınma zamanını söylüyorlardı. Gittikçe daha küçük zaman birimlerine ihtiyaç duyan insanlar, yılı aylara ve haftalara bölmeye başlamışlardır. Zamanın geçişinin en belirgin göstergesi

olan gün, güneş doğunca başlıyor ve çalışma süresi aydınlık zamanı kaplıyordu. İnsanların geceyi gündüze benzer kılma çabaları, günü daha küçük zaman birimlerine ayırmayı gerektiriyordu. Dakika ve saniyeler daha çağdaş dönemlerin ürünü olmakla birlikte, insanlar günü birkaç bölüme ayırmaya çalışmışlar ve gittikçe daha küçük zaman dilimlerine ihtiyaç duymuşlardır. Daha küçük zaman birimlerinin tarihi takvimle paralellik gösterir. Yılı ilk olarak birimlere bölen Sümerler, günü de ilk bölenler olmuşlar ve zamanı ölçmeye başlamışlardır. Mısırlılarla devam eden bu çabalar Yunanlılar ve Romalılarla iyice gelişmiştir.

Kendinin çok eski dönemlerde yaşayan bir bilim adamı olduğunu düşün. Senin yaşadığın toplumda henüz herhangi bir zaman ölçme aracı geliştirilmediği için zaman ile ilgili konularda çok güçlükler yaşıyorsunuz. Sen de bir bilim adamı olarak bu konuda bir şeyler yapmak istiyorsun.

Soru 1: Acaba senin için zaman ölçme araçlarından hangisinin yokluğu en büyük sorunu teşkil eder? Neden?

En büyük sorun, günün saat olarak bölünmesi zamanında yapılmaz, yapamazdı, işlerini geç bulurduk. Tabii ki başka saatleri kullanamaz işlerini yapamazdık.

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslak ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Sen o dönemlerde yaşayan bir bilim adamı olarak bu soruna çözüm bulabilmek için hangi değişik yolları düşündün?

*1-) Belki bir hafta yapardım, karnesi 1, Sene 4, ay 3 gibi olabilir. Bise, Ste adları ve diğer ölçümlerle giderdik.
2-) Saatleri kullanırsak Sadece kullandık. Bir basamaklı saatler için kasa madele saatleri gösterir: 1-13, 2-14 gibi, 103-ayın 1, 200-ayın 25 gibi olurdu.*

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıkla mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

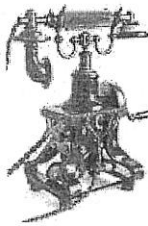
*Sosyalistlerin 1920 sayıları kullandım. Mesela 3=15 4=16
Haberin 300-ayın bütçesindedir.*

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4			

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	4	4	4	

Örnek Olay 3:



Telefon ilk olarak telgraf sistemine benzer iki tel bağlantı üzerinden konuşulacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Konuşma sayıları arttıkça tel sayıları da artmıştır. Daha sonra aynı anda çok görüşme yapmaya izin verecek bir aygıt geliştirilmiştir. Bu gelişmeyi uydular aracılığıyla yapılan konuşmalar izlemiştir.



Böylelikle kıtalar arasında konuşmaya imkan sağlanmıştır. Geçen 20 yıllık sürede hücreli telefonlar, otomobillerden başlayarak, diğer tip taşıtlarda da kullanılacak şekilde gelişmiş ve sonunda da taşınabilir (cep telefonu) bir özelliğe kavuşmuştur. Bu gelişmeyle birlikte görüntülü telefon, konuşma ve görüntüyü aynı anda aktaran sistem de artık yaygınlaşma aşamasındadır. İnternet kullanımı için de bir telefon hattına ihtiyaç duyulmaktadır.

Soru 1: Zaman içerisinde bu şekilde gelişim ve değişime uğrayan telefonun gelişim aşamalarından biri olan uydu aracılığıyla konuşmaya geçiş gerçekleştirilmeseydi nasıl bir durum olurdu? Açıklar mısınız? *Bulaz konuşurduk konuşmaları kesitirdi.*

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaklıdır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN		3		

Soru 2: Bu durumun çözümünü için sen hangi değişik yolları düşündüün?

*1- Tekrarla yeni bir buluş buldum, konuşmalarını his kesilmesini,
2- yeni küçük bir şey icat ettim.*

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
		3		

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin? *Yeni büyük bir şey icat ederdim. Tek tıpuna bastığımızda gelir seslerim nöroloji benzeri yasa ve benzeri konuşuruz.*

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan		3		

ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan	4	0		

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
3	3	3	4	

Örnek olay 4:

Bundan 200 sene önce 1810 yılında yaşayan bir aile ile kendi aileni karşılaştı. Bir çok teknolojik aletin henüz icad bile edilmediği o dönemde insanlar birçok işini çok zaman ve çaba harcayarak yapmak zorundaydılar. Şimdi bizim tek parmağımızla yapabildiğimiz birçok iş için saatlerce zamana ayırmaları ve çok çalışmaları gerekmektedir.



Soru 1: Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeleri düşünerek, bu ailenin karşılaştığı en büyük problem sence ne olabilir? *Çünkü 200 sene önce yaşayan aile zamanın değerini bilmiyorlardı.*

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırmış ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslak ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN		3		

Soru 2: Bu problemin çözülebilmesi için önerebileceğin çözüm yolları nelerdir?

- 1-) Zamanlarda kolay şeyler abartıldım.
- 2-) Zorluk yoktu.

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
		3		

Soru 3: Bu çözüm yollarından en uygun olanını seçerek sebebiyle birlikte açıkla mısın?
Çözümü iyice ayrıntılandırır mısın?

Daha kolay şeyler yaptım. Masela benoselot ellediğilde onlara fikir verirdim masela kiti benoselot buyun altına koyardım.

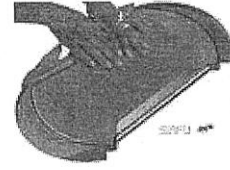
ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan			2	
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan			2	

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
3	3	2	2	

Örnek Olay 5:

Kimi zaman evinizde, kimi zaman otobüste, belki yatmadan önce, belki uzanarak, belki kahvenizi yudumlayarak kitap okuyorsunuz. Sizin okuduğunuz satırları göremeyen, yeni çıkan bir romanın sözcükleri arasında dolaşamayacak durumda olanları hiç düşündünüz mü? İşte onlar görme engelliler. Bizler bu kadar rahat bir şekilde kitap okuyup, dilediğimiz bilgiye dilediğimiz zaman ulaşabilirken; onlar bu rahatlıktan mahrum kalmaktadırlar.



Soru 1: Yukarıdaki olayda problem durumu nedir? *Görme engellilerin rahat bir şekilde*

Okuyamazları.

PROBLEMİ ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN	4			

Soru 2: Sen görme engellilerin yaşadığı bu problemi çözebilmek için teknolojiyi de kullanarak hangi farklı çözüm yollarını tasarlayabilirsin?

- 1- Bazı kitapları kaba işle yapodum
2- Görme engelliler için konuşan kitap yapodum.

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
		3		

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

görme engelliler için konuşan kitap yapodum, orbu kindlede kitap okudu

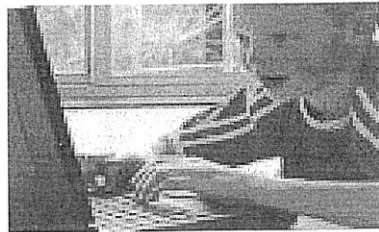
ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan		4		
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan		3		

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
4	3	4	3	

Örnek olay 6:

Onur akşamları okuldan çıktığında doğru evine koşuyor, ellerini yüzünü bile yıkamadan bilgisayarın başına oturuyordu. Annesinin uyarılarına rağmen bütün günün yorgunluğunu atma bahanesiyle oyun sitelerinde dolaşıyordu. Annesinin hazırladığı sofraya son dakika oturuyor, hızlı hızlı yiyip, kalkıyordu. Tekrar bilgisayarın başına oturup, arkadaşlarıyla sohbet etmeye



ve oyunlara daldıyordu. Annesinin uyarılarını dinlemeyip, geç vakitlere kadar bilgisayarın başından kalkmıyordu. Ancak uykusuzluktan bayılmak üzere olduğunda kendini yatağa zor atıyordu.

Sabahları ise öyle geç kalkıyordu ki, kahvaltısını tek başına yapmak zorunda kalıyordu. Çünkü herkes ondan önce kalkıp yapmış oluyordu. Kalan zamanda, eğer varsa araştırma ödevleri için tekrar bilgisayarın başına geçiyordu. Diğer ödevlerini de apar topar yaparak, önlüğünün düğmelerini bile ilikleyemeden, okula yetişmek için koşurmaya başlıyordu. Genelde de sınıfa öğretmeninden sonra geliyordu.

Onur'un bu şekilde bilgisayar kullanımı kendisine ve başkalarına zarar vermekteydi.

Soru 1: Yukarıdaki olayda Onur ile ilgili problem durumu nedir?

Çok bilgisayar kullanması.

PROBLEMİN ANLAMA ve AÇIKLAMA	Yaptığı açıklamada problemi çok net bir şekilde adım adım ifade eder. Tüm detaylarını ortaya koyar.	Problemi net bir şekilde ifade eder, fakat bazı detayları kaçırır ya da bazı ifade yanlışlıkları yapar.	Açıklama problemi kısmen ifade eder. Net bir açıklama için yardıma ihtiyaç duyar.	Açıklama oldukça taslaktır ya da oldukça karmaşıktır. Problemi ifade etmez.
PUAN		3		

Soru 2: Bu problem durumunu ortadan kaldırmak için ne gibi çözüm önerileri getirebilirsin?

- 1- Annesi olmayınca çok kalırdım ona yazmaya başladım.
- 2- Bilgisayarı kaldırırdım, rezervan düşülürce çıkarırdım.
- 3- Bilgisayarı kötü yapıyorlardı, anlatırdım.

ÇÖZÜM YOLLARI ÜRETME	Değişik çözüm yolları üretir ve bunların her birinde kullanılacak stratejileri de belirtir.	Değişik çözüm yolları üretir.	Değişik çözüm yolları üretmez. Tek bir çözüm yolu üretir.	Hiçbir çözüm önerisi üretmez ya da tek ve eksikleri olan bir çözüm yolu üretir.
	4			

Soru 3: Bu yollardan en uygun olanını sebebiyle birlikte açıklar mısın? Çözümünü iyice detaylandırabilir misin?

Bilgisayarı kötü yapıyorlardı, anlatırdım. Anlatınca çok kalırdım, çok kalırdım.

ÇÖZÜM VE PROBLEM İLİŞKİSİ	Problem ve çözüm arasında çok iyi bir eşleşme vardır.	Problem ve çözüm arasında iyi bir eşleşme vardır.	Problem için en iyi çözümü bulamaz.	Çözüm ya yoktur ya da problemle ilişkisi yoktur.
Puan	4			
ÇÖZÜMÜN NETLİĞİ	Çözümü oldukça açık bir şekilde ifade eder.	Çözümü açıkça ifade eder ancak bazı açıklamalara ihtiyaç duyar.	Çözümün anlaşılabilmesi için çok fazla açıklamaya ihtiyaç duyar.	Çözüm hiçbir şekilde anlaşılabilir.
Puan		3		

Puan:

Problemi Anlama ve Açıklama	Çözüm Yolları Üretme	Çözüm ve Problem İlişkisi	Çözümün Netliği	Toplam
3	4	4	3	