

T.C.
DOKUZ EYÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ROL YAPMA
YÖNTEMİNİ KULLANMANIN İLKÖĞRETİM 5.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ZEKÂ GELİŞİM
DÜZEYLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

Nihan SALUR

**İzmir
2009**

T.C.
DOKUZ EYÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ROL YAPMA
YÖNTEMİNİ KULLANMANIN İLKÖĞRETİM 5.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ZEKA GELİŞİM
DÜZEYLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

Nihan SALUR

**Danışman
Yrd.Doç.Dr.Mustafa GÜVENDİ**

**İzmir
2009**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından.....
..... İlköğretim Anabilim Dalı
..... Sınıf. ğretmenliği Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : *Yrd. Doç. Dr. Mustafa G¼vedisi* *M. G.*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. İsmail Buldan* *İbuldan*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. A. M. M. M. M.*

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ğretim t¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

21.12.2009



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Rol Yapma Yöntemini Kullanmanın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Zeka Gelişim Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”adlı çalışmanın, tarafımdan,bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu,bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.

21/12/2009

Nihan SALUR

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv.Kodu:

Tez Yazarının

Soyadı: SALUR

Adı: Nihan

Tezin Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Dersinde Rol Yapma Yöntemini Kullanmanın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Zeka Gelişim Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effect Of Rolling Method On Development Of Social Intelligence And Academic Success Of The Primary School 5th Class Students In The Course Of Social Studies

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü:** Eğitim Bilimleri **Yıl:** 2009

Tezin Türü: (X) Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

() Doktora

Sayfa Sayısı:

() Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı:

Tez Danışmanın

Ünvanı: Yrd.Doç.Dr.

Adı: Mustafa

Soyadı: GÜVENDİ

Türkçe Anahtar Kelimeler :

- 1) Sosyal Bilgiler Öğretimi
- 2) Sosyal Bilgiler Başarı Testi
- 3) Sosyal Zeka Ölçeği

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1) Social Studies Education
- 2) Social Studies Success Test
- 3) Interpersonal Intelligent Scale

TEŞEKKÜR

Rol yapma yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Sosyal Zekalarına Etkisinin incelendiği bu çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin katkısı ve emeği olmuştur:

Her türlü sıkıntımı ve telaşımı paylaştığım,yoluma ışık tutan,bana desteğiyle güç veren,araştırmam için gerekli yönlendirmeleri yapan değerli danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Mustafa GÜVENDİ'ye;

Lisans eğitimimden bu yana çalışmalarımı destekleyen, amaçlarıma ulaşmada beni yüreklendiren, hayatımın her anında sonsuz desteğini ve sevgisini hissettiğim değerli hocam Yrd.Doç.Dr.İsmail BULDAN'a

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde bana çok büyük katkı sağlayan sevgili hocam Araş.Gör.Bülent AYDOĞDU'ya ;

Çalışma saatlerimi yüksek lisans eğitimime devam etmeme ve araştırma yapmama imkan sağlayacak şekilde düzenleyen ve bana araştırmam için gerekli her türlü destek ve izni veren değerli İlçe Milli Eğitim Müdürüm Nuri YILDIZ'a ve Okul Müdür'üm İlhan DURAN'a ;

Pozitif enerjisi,gülen yüzü,güzel yüreğiyle araştırmamın tamamlanmasında en büyük katkılardan birine sahip olan,güzel insan,sevgili ablam Gülay KALKAN'a;

Araştırmamın uygulama çalışmasını yapmak için gerekli imkanları yaratan değerli meslektaşım Aziz YARDIM'a;

Hayatımın mutluluk, araştırmamın ilham kaynağı sevgili öğrencilerime;

Maddi-manevi desteklerini benden esirgemeyen, araştırmam boyunca yaşadığım tüm sıkıntılara ortaklık eden, beni sabırla dinleyen, hayatımın en değerli, en eşsiz kişileri anne ve babama; teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	I
TEŞEKKÜR.....	III
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	XI
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	3
1.1.1. İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi.....	4
1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yararları.....	6
1.1.3.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları.....	8
1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı.....	11
1.1.4.1. Zekâ.....	11
1.1.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı Nedir?.....	14
1.1.4.3. Zekâ Alanları ve Özellikleri	18
1.1.4.4.Sosyal Zekâ ve Sosyal Zekânın Tanımlanması	25
1.1.4.5. Sosyal Zekânın Boyutları.....	30
1.1.4.6. Sosyal Zekânın Ölçülmesi.....	32
1.1.5. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi	34
1.1.5.1. Tanımı, Kapsamı ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı	34
1.1.5.2. Rol Oynama Yöntemi ve Teknikleri	35
1.1.5.3. Rol Oynama Yönteminde Yer Alan Öğeler	38
1.1.5.3. Rol Oynama Yönteminin Uygulama Basamakları	41
1.1.5.4. Rol Oynamanın Faydaları, Sınırlılıkları ve Ekili Kullanımı İçin Rehber İlkeler.....	42
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	44
1.3.ALT PROBLEMLER.....	44
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	45

1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	45
1.5. SAYITLILAR	47
1.6. SINIRLILIKLAR.....	47
1.7. TANIMLAR	48
1.8. KISALTMALAR	48
BÖLÜM 2.....	49
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	49
2.1 SOSYAL BİLGİLERLE İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	49
2.2. SOSYAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	55
2.2.1. Sosyal Zekâ Ölçekleri ile İlgili Araştırmalar	57
2.2.2. Sosyal Zekâ ve Akademik Zekâ ile İlgili Araştırmalar.....	59
2.2.3. Sosyal Zekânın Bir Türü Olan Duygusal Zekâ İle İlgili Araştırmalar.....	61
2.2.4. Rol Yapma Yöntemi ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	62
BÖLÜM 3.....	65
YÖNTEM.....	65
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	65
3.2. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ.....	66
3.2.1. Bağımsız Değişkenler	67
3.2.2. Bağımlı Değişkenler	67
3.3. Evren ve Örneklem	67
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	68
3.4.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Ek 1).....	68
TSIS'in Güvenirlik ve Geçerliği.....	69
TSZÖ'nin Türkçe'ye Çeviri Çalışması.....	69
TSZÖ'nün Türkiye'de yapılan Güvenirlik Çalışmaları.....	69
Testin tekrarı yöntemi.....	70
Cronbach Alfa Katsayısı Yöntemi İle İç Tutarlılığın Hesaplanması.....	70
Test Yarılama Yöntemiyle Yapılan Güvenirlik Çalışması.....	71

<i>TSZÖ'nün Türkiye'de yapılan Geçerlik Çalışmaları</i>	72
3.4.2. <i>Sosyal Bilgiler Başarı Testi (Ek 2)</i>	72
3.5. UYGULAMA.....	74
3.6. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	75
3.6.1. <i>Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi</i>	75
3.6.2. <i>Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Değerlendirilmesi</i>	77
3.7. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	77
BÖLÜM 4	78
BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA	78
4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	78
4.1.1. <i>Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	78
4.1.2. <i>İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	80
4.1.3. <i>Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	81
4.1.4. <i>Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	83
4.1.5. <i>Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	85
4.1.6. <i>Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	86
4.1.7. <i>Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	88
4.1.8. <i>Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	89
4.1.9. <i>Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i>	91
4.2. TARTIŞMA.....	92
BÖLÜM 5	95
SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1. SONUÇLAR	95
5.2. ÖNERİLER.....	98
5.2.1. <i>Uygulamaya Yönelik Öneriler</i>	98
5.2.2. <i>Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler</i>	99
KAYNAKÇA	100
EKLER	111

ÇİZELGE VE TABLOLAR**BÖLÜM 1**

Çizelge 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımları.....9

Çizelge 2.Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....15

BÖLÜM 2

Çizelge 1. Kendini Değerlendirme Tarzı Sosyal Zekâ Ölçekleri.....57

Çizelge 2. Başkaları Tarafından Değerlendirme Esaslı Sosyal Zekâ Ölçekleri..58

Çizelge 4. Başarı Karakteristikli Sosyal Zekâ Ölçekleri.....58

Çizelge 3. Davranışları Değerlendirme Esaslı Sosyal Zekâ Ölçekleri.....59

BÖLÜM 3

Tablo 1. Deney Deseni.....66

Tablo 2. Örneklem Grubu.....67

Tablo 3. TSZÖ'nün Testin Tekrarı Güvenirlik Katsayıları.....70

Tablo 4. TSZÖ'nün İç Tutarlık Yöntemi Güvenirlik Katsayıları.....71

Tablo 5. TSZÖ'nün Testi Yarılama Yöntemi Güvenirlik Katsayıları.....71

Tablo 6. Test Geliştirme İçin Kullanılan Örneklem Grubu.....73

Tablo 7. Test Genel İstatistik Bilgileri.....73

Tablo 8. TSZÖ Olumlu ve Olumsuz Maddeler Puanı.....76

BÖLÜM 4

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	79
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	82
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	85
Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	87
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	88
Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları.....	90
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBBT ile TSZÖ Son Test Puanları Arasındaki İlişki.....	91

ÖZET

Bu çalışmada rol yapma yönteminin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki sosyal zekâ gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılı 1. döneminde Tokat ili, Almus ilçesi Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 32 öğrenci ile çalışılmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ile Silvera ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Türkçeye çeviri çalışmasını Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’de master yapan Tayfun DOĞAN ile bu üniversitede psikolojik danışman alanında master yapan iki İngilizce öğretim görevlisinin yaptığı “ Sosyal Zekâ Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Deney öncesi deney ve kontrol gruplarına başarı testi ile sosyal zekâ ölçeği uygulanmıştır. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki ünitelerden “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri araştırmada uygulama yapılacak üniteler olarak belirlenmiştir. Bu ünitelerin kazanımlarını kapsayan sorulardan oluşan başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmış ve testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun için ölçek önce küçük bir gruba uygulanmış daha sonra Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Hazırlanan başarı testinin güvenirliği .735 olarak bulunmuştur. Ölçeğin içerik, uygulama ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Deney süresince deney grubuna belirlenen ünitelerin kazanımlarını kapsayacak şekilde hazırlanmış dramalar ile dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı üniteler diğer aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmiştir. Deney sonunda deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve sosyal zekâ ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ve sosyal

zeka gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması için SPSS 15.0 paket programında “t” testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Araştırmada uygulanan sosyal zekâ ölçeği ve başarı ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.
- 2) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 3) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 4) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 5) Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 6) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ile başarı son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 7) Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ile başarı son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- 8) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları ile sosyal zeka son test puan ortalamaları arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde uygun konuların seçilip rol oynama yönteminin kullanılması,

Rol oynama yönteminin etkin kullanılabilmesinde öğretmen faktörünün önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimin verilmesi,

Rol oynama yöntemi yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı için bu öğrenme yönteminin gerçekleştirilebileceği dramatizasyon laboratuvarları ya da odalarının oluşturulması,

Rol oynama yönteminin çağdaş bir yöntem olarak eğitim programlarında yerini alması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Zekâ Ölçeği

ABSTRACT

In this study, the effect of rolling method on development of social intelligence and academic success of the primary school 5th class students in the course of Social Studies was examined.

The survey was carried out in 2008-2009 education period, in the 1st term, in Tokat Province, Almus District, in Görümlü Şehit Tuncay Çoban Primary School, on the 5th class students. Pretesting and post-testing control group experimental patterns were used in this survey. 16 students in the experiment group, and 16 students in control group, in total 32 students were involved in this survey.

In the survey, “Social Studies Success Test” which was developed by the surveyor, and “Interpersonal Intelligence Scale” which was developed by Silvera et al, and which was translated into Turkish by Tayfun DOĞAN who is doing his master degree in Sakarya University Social Science Institute and by two instructors of English who are doing their master degree in the same university in the department of Psychological Consultancy, was used as data collection means.

Before the experiment, the success test and interpersonal intelligent scale was applied to experiment and control groups. The units among the social studies course of the 5th class, “Step by step Turkey” and “Lets Know our Region”, was determined as the ones on which application would be done. The success test including the questions related to earnings of these units was prepared by the surveyor and the validity and safety practice was carried out. In this purpose, the scale was first applied to a small group and then Cronbach Alpha Reliability Coefficient was calculated. The reliability of this success test was found out as 735. The studies of content, application and structure validity were carried out. During the experiment, the classes were performed with the dramas prepared as including the earnings of the units on the experiment group. On the other hand, in the control group, the same units were studied with other active learning methods. In the end of the experiment, success test and interpersonal intelligent scale were reapplied to the experiment and control

groups. The values were analyzed by “t” test in SPSS 15.0 packet programme in order to determine whether there is a considerable difference between the academic success points and social interpersonal intelligent level of the experiment and control group students.

The following findings were reached as a result of the analyses:

- 1) It was found out that there is no considerable statistical difference between the experiment and control group students according to the results of the interpersonal intelligent scale and success pretest which were applied in the survey.
- 2) It was found out that there is considerable difference in favor of experiment group students between the average of interpersonal intelligent post-test points of the experiment group students on whom rolling method was used, and the average of interpersonal intelligent post test points of the control group students on whom rolling method was not used.
- 3) It was found out that there is considerable difference in favor of experiment group students between the average of success post-test points of the experiment group students on whom rolling method was used, and the average of success post test points of the control group students on whom rolling method was not used.
- 4) It was found out that there is considerable difference in favor of post tests between the average of interpersonal intelligent pretest points and interpersonal intelligent post test points of the experiment group students on whom rolling method was used.
- 5) It was found out that there is considerable difference in favor of post tests between the average of interpersonal intelligent pretest points and interpersonal intelligent post test points of the control group students on whom rolling method was not used.
- 6) It was found out that there is considerable difference in favor of post tests between the average of success pretest points and success post test points of the experiment group students on whom rolling method was used.

- 7) It was found out that there is considerable difference in favor of post tests between the average of success pretest points and success post test points of the control group students on whom rolling method was not used.
- 8) It was found out that there is a middle level relation between the average of success post test points and interpersonal intelligent post test points of the experiment group students on whom rolling method was used.

Taking the findings of the survey into account;

Some suggestion were made such as:

Using rolling method by determining the appropriate subjects in the education of Social Studies course of Primary Education 5th Class,

Providing the teachers with in service training by referring to the fact that teacher factor is of significance in the effective use of rolling method,

Establishing dramatization laboratories or rooms where learning through role can be carried out, as rolling method enables to learn by practicing,

Using the rolling method as a contemporary method in education programs.

Keywords: Social Studies Education, Social Studies Success Test, Interpersonal Intelligent Scale

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencilerini, her şeyden önce, yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu, birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada, ilk temel bilgileri kazandırmak için, ilköğretim okulları programına öncelikle (1.,2.,3. sınıflara) Hayat Bilgisi;ardından da (4.,5.,6. ve 7. sınıflara) Sosyal bilgiler dersleri konmuştur. (Sözer, 1998)

İlköğretimdeki Sosyal Bilgiler programı, öğrencilere yakın ve uzak çevrelerini tanıtır onları bir yandan toplumsallaştırırken, bir yandan da yukarıda sözü edilen değerleri onlara en iyi şekilde kazandırmaya çalışacaktır. Peki o halde Sosyal Bilgiler Dersi denildiği zaman akla neler gelmeli? Sosyal Bilgiler Dersi nasıl tanımlanmalıdır?

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla ; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir(Kıroğlu, 2006: 620).

Yukarıda sosyal bilgilerin tanımında ve özellikle de yenilenen sosyal bilgiler programının yapısında sosyal bilgiler dersinin artık ezbere dayalı bir ders olmaktan çıktığı, öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayan ve öğrencilere sahip olduğu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandıran bir ders olma özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bunun için bu dersin kazanımlarının toplumsal hayata

transfer edilmeden önce bir provasının yapılması adeta gerçek yaşamın ya da geçmişin küçük bir uygulama alanının oluşturulması derse ilişkin kazanımların daha etkili, kalıcı ve uygulanabilir olmasını sağlayacaktır. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri de rol yapma yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin öğretilmesidir.

Rol yapma yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlar. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünme önemlidir. Rol yapma sosyodrama olarak da adlandırılabilir. Diğer bir tanımla kazanmayı öngören ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir (Oğuzkan,1974:172). Rol yapmada birey kendi olmaktan sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Olaylara başkalarının bakış açılarıyla bakmasını öğrenir. Rol oynama yöntemi sayesinde empati becerileri gelişen öğrenciler dramatizasyon ve oyunlaştırma ile yaşamı yaşama becerisi kazanır.

Rol yapma yönteminde esas amaç öğrencilerin kendilerini çevreleyen sosyal çevredeki rol ve sorumluluklarını öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Rol yapma yöntemi öğrencilerin kişisel, zihinsel ve temel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir ve sosyal bilgilerin yenilenen program amaçlarını kazandırmaya hizmet eden önemli bir yöntemdir. Rol yapma yönteminin özellikleri ile sosyal bilgiler programının amaçları arasında bir paralellik bulunmaktadır.

Gardner'ın sosyal zekaya ilişkin tanımında yer alan kişiler arası ilişkilerde kendini ifade etme ve karşısındaki ile empatik iletişim kurma yetisine ilişkin zeka türü ifadesine bakıldığında rol yapma yönteminin özellikleri, sosyal zeka ve sosyal bilgilerin amaçları arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinin bireye sağladığı yararlarından biri, bireyin problem çözme, karar verme, iletişim, empati, işbirliği yapma, araştırma, inceleme, teknoloji kullanma-üretme, zaman-değişim-süreklilik kavramlarını algılama becerilerini kazanmasını sağlamasıdır (Kıroğlu, 2006). Sosyal zekâsı güçlü olan öğrencilerin kişilik özelliklerine bakıldığında; bu öğrencilerin empati yeteneğinin iyi olduğu, başkalarıyla işbirliği yapabildiği, sosyalleşmeyi sevdiği görülmektedir(Saban,2004:13). Son olarak rol oynamanın faydaları göz önüne alındığında ise ; bu

yöntemin öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirdiği söylenilebilir(Küçükahmet, 1989).

Bu araştırmada rol yapma yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve sosyal zeka gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın gerekçesi olan problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

1.1.Problem Durumu

“Eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir”(Çellek, 2003). Montessori'nin eğitim tanımına bakıldığında eğitimin öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi akışı olmaktan çıktığı, gerçek yaşantıların bir bileşkesi durumuna geldiği görülmektedir. O halde öğrenciler somut yaşantılarla karşı karşıya kalmalı, problemin içerisinde çözüm üreten konumunda olmalı, deneme-yanılma yöntemiyle öğrenmeli kısaca eğitim sürecinin içinde etken olmalı denilebilir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilere bilgiyi nasıl depolayacaklarından çok onlara nasıl ulaşacaklarını öğreten anlayışı eğitim sisteminin temeline almayı gerekli kılmaktadır. Bu durum bilginin öğrencinin bizzat kendisi tarafından keşfedilmesine imkân veren birçok öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin gelişimine sonuç vermiştir. Günümüzde, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olarak görülen rol yapma yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 2000).

Eğitimde rol yapma yönteminin kullanılması çok önemlidir. Çünkü eğitimin en önemli hedeflerinden biri bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Yani birey içinde yaşadığı toplumla uyumlu, güncel sorunlara duyarlı, kültürünü tanıyan, hak ve

sorumluluklarını bilen, küresel dünyanın değişen düzenine ayak uydurabilen kısaca içinde yaşadığı çevrenin yabancısı olmayan bir şekilde yaşamını sürdürmelidir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada, ilk temel bilgileri kazandırmada ilköğretim okullarında (1,2 ve 3. sınıflarda) Hayat Bilgisi ve (4, 5, 6 ve 7.sınıflarda) Sosyal Bilgiler dersleri oldukça önem kazanmaktadır. Özellikle 2005 yılında yapılan müfredat değişikliği ile sosyal bilgiler dersinin kazanımları gözden geçirilmiş, bu ders ezbere bilgilerin öğretildiği mekanik bir ders olmaktan çıkarılmış, özünde çocuğun toplumsallaşmasını amaç edinen ve öğrencilere sahip olduğu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandıran bir ders haline gelmiştir. Bunun için bu dersin kazanımlarının toplumsal hayata transfer edilmeden önce bir provasının yapılması adeta gerçek yaşamın ya da geçmişin küçük bir uygulama alanının oluşturulması derse ilişkin kazanımların daha etkili, kalıcı ve uygulanabilir olmasını sağlayacaktır. İşte bunu gerçekleştirmenin en güzel yollarından biri de rol yapma yöntemi ile sosyal bilgiler dersini öğrenmektir.

1.1.1. İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler, insanı ve yaşamı konu aldığı için çeşitli bilim adamları tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Çünkü sosyal bilgiler, disiplinlerarası ve çok disiplinli bir alandır. Ancak iki temel ayırıcı özelliği vardır. Bunlar vatandaş yeterliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur (Doğanay, 2003, 16). Sosyal Bilgiler alanında önemli bir uzman olan Sönmez sosyal bilgileri, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 1999, 17). Yine sosyal bilimler ile ilgili çalışmaları bulunan Erden (1998) ’e göre “sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır” (Erden, 1998, 8). Sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası en önemli kuruluşlardan biri olan ve bu konuda bir çok çalışmalarda bulunan ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies), sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat,

edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülün sistematiik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilimlerin temel amacı birbirine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (Doğanay, 2003, 16).

Bu anlamda sosyal bilgilerin genel amacı, demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Sosyal bilgiler öğretimi ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar alma becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması hedeflenir. Böylesi önemli bir misyonu olan sosyal bilgiler öğretimi dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretimin en önemli derslerinden biridir.

İlköğretim okullarındaki sosyal bilgiler dersi 2005 yılında yapılan müfredat değişikliği ile öğrenciyi gerçek yaşama hazırlayan bir ders haline gelmiştir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı öğrenciyi içinde yaşadığı topluma uyumlu hale getirmek olmuştur. Sosyal bilgiler dersi bir yandan öğrenciyi toplumsallaştırmayı amaçlarken diğer yandan da görev ve sorumluluklarının bilincinde olan iyi yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Sosyal Bilgiler dersi çocuğın içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok ilgilidir. Bu nedenle, çocuk özellikle içinde bulunduğu toplumsal yaşamı bu derste, geçmişini, bugünü ve geleceği ile yakından tanıyacaktır. Sosyal Bilgiler dersi, ayrıca demokrasi ya da Cumhuriyet ülkülerini benimsettiği, toplumsal yaşamın, dünü, bugünü, yarını arasındaki ilişkiyi gösterdiği oranda amacına ulaşmış sayılır (Binbaşioğlu, 1981, ss. 40-42).

Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçları, kişiler, informal gruplar ve kurumlardan oluşan toplumun öğelerini anlama, toplumun öğeleri arasındaki ve

kendi içindeki ilişkileri anlama, çeşitli formal ve informal ilişkileri yürütme beceri ve yeteneği kazanma olarak sıralanabilir (Kaltsounis 1987, s.8).

Dewey'e göre, Sosyal Bilgiler dersinin amacı, çocuğa, uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtır ve sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir (Binbaşoğlu, 1981, s.45).

Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerde gelişecek amaçlar dört kümede açıklanmaktadır:

- Sosyal Bilgiler dersinde çocuğun düşünme yeteneği gelişir.
- Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuğun insanlarla olan ilişkileri gelişir; böylece, çocuklar işbirliği içinde çalışabilen, açık görüşlü, hoşgörülü, kendine güvenen, yaratıcı bireyler olarak yetişir.
- Sosyal Bilgiler derslerinde çocuklara temel yurttaşlık hak ve sorumlulukları kavratılır; anayasanın ve diğer yasaların öngördüğü davranış biçimleri benimsetilir.
- Çocuklara ekonomik bir bakış açısı kazandırılır. Toplumun ekonomik işleyişi, ülke kaynaklarının önemi ve korunması, çevreyi koruma, iş ve meslekleri tanıma, gereksinimleri sıralama gibi özellikleri kazanma Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleştirilmektedir (Kısakürek 1989, ss. 8-9).

1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yararları

Yenilenen Sosyal Bilgiler programlarındaki açıklamalar ve amaçlar bölümü incelenerek (Kıroğlu, 2006) Sosyal Bilgiler dersinin bireye sağladığı yararlarla ilişkin aşağıdaki çıkarımlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler, bireyin kendini, ailesini ve yaşadığı toplumu tanımasına, yetenek ve ilgi alanlarının farkında olmasına ve kendisi dışında diğer bireylerinde bir değer olduğunu kabul etmesine yardımcı olur.

2. Yeniliklere açık, değişimlere ayak uydurabilen, sorumluluk alan, kendine güvenen bireyler yetişmesini sağlar.
3. Bireyin; duygusal, bilişsel, devinişsel ve sosyal gelişiminde büyük rol oynar.
4. Birey, farklı disiplinlere ait (Felsefe, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Ekonomi, Tarih, Coğrafya, Hukuk v.b.) temel kavramları öğrenir ve günlük hayatında kullanır.
5. Problem çözme, karar verme, iletişim, empati, işbirliği yapma, araştırma, inceleme, teknoloji kullanma-üretme, zaman-değişim-süreklilik kavramlarını algılama, sosyal katılım v.b. becerilerin kazanılmasını sağlar ve geliştirilmesine yardımcı olur.
6. Yaşanılan ilçenin, şehrin, ülkenin ve dünyanın fiziksel ve kültürel yapısı hakkında fikir sahibi yapar.
7. Kendi kültürel mirasının ve diğer toplumların kültürlerinin farkındadır. Bunun yanında; kendi kültürel mirasının gelişimine katkı sağlama konusunda bilinçlenir.
8. Dünyada bulunan kaynakların sınırlı olduğunun farkına varır ve mevcut kaynakların korunması gerekliliğine inanır.
9. Yaşadığı toplumun ve dünyanın ekonomik durumunu inceler. Benzerlik ve farklılıkları rahatlıkla ortaya koyar.
10. Bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bağlantı kurmayı öğrenmesine yardımcı olur.
11. Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişmeleri takip etme ve bilime, teknolojiye katkıda bulunma ve bunların topluma etkilerinin farkındadır.
12. Toplumdaki grupları, kurumları, sosyal örgütleri tanıyarak; bunların hayatında oynadığı rolü belirler.

13. Bilinçli bir vatandaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varır. Demokrasi kavramını tanıma ve gereklerini yerine getirme konusunda bilinçlenir.

14. Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Yansıtıcı düşünme vb. düşünme boyutlarının gelişimine katkıda bulunur. Sosyal Bilgiler dersi programı; özellikle, hedef ve içerik yönünden “en uygun olan derstir” denilebilir. Çünkü bu düşünme boyutlarının becerileri, hedef ve içerikte direkt veya dolaylı olarak yer almaktadır.

15. Bir meslek sahibi olmanın birey ve vatandaş olarak gerekliliğini kavratır. İnsanoğlu için “yaşam becerileri” son zamanlarda görsel, işitsel ve yazılı basında üzerinde durulan bir konudur. Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri incelendiğinde bahsedilen yaşamsal becerilerin önemli bir kısmının bu derste kazandırılmaya başlandığı görülmektedir.

Yaşam becerileri; bireyin toplum, aile, çalışma, eğitim ortamlarında mutlu, rahat, üretken olmasına; kendini, başkalarını ve toplumları tanımasına; toplumla uyum içinde yaşamasına; kendini gerçekleştirmesine; modern hayatın gereklerini yerine getirmesine yardımcı olan becerilerdir. Çeşitli kaynaklardan yararlanarak su yaşamsal becerileri sıralayabiliriz: Duygularını etkili biçimde yönetme, stres, öfke vb. duygularla basa çıkma; arkadaşlık ve aile ilişkileri; anlaşmazlıkları belirleme ve basa çıkma; problem çözme ve karar verme; “HAYIR” diyebilme; duyarlı ve güvenilir olma; yardım isteyebilme; öğrenmeyi öğrenme; empati; düşünme ve neden sonuç üretme; eleştirel ve yaratıcı düşünme; katılım, sorumluluk alma, işbirliği; öz değerlendirme; kendine ve başkalarına saygı duyma; iletişim araçlarını etkili ve doğru kullanma; zamanı ve kaynakları etkili kullanma.

1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları

Barr, Barth ve Shermis Sosyal Bilgiler öğretiminin doğası hakkında üç farklı yaklaşım tanımlamışlardır (1997; Akt:Doğanay 2002:20):1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler aktarımı 2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler 3. Yansıtmacı inceleme olarak sosyal bilgiler (Çizelge 1)

Çizelge 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımları

	Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler	Yansıtmacı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler
Dayandığı Eğitim Felsefi	Daimicilik ve Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık
Eğitim Programı Yaklaşımı	Konu Merkezli Yaklaşım	Konu ve Öğrenen Merkezli Yaklaşım	Sorun Merkezli Yaklaşım
Amaç	Kültürün temel değer ve inançlarını genç kuşaklara aktarmak.	Çocukların sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmak ve sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemleri öğretmek.	Öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır.
İçerik	Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duymak, otoriteye bağlılık	Değişik sosyal bilimlerin bilgi temellerinin (sosyal bilim disiplinlerinin) konuları içeriği oluşturur.	Öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunlardan seçilir. Önemli olan da problem çözme ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı karar verme becerisidir.
Yöntem	Aktarma yöntemi	Araştırma-inceleme yöntemi	Yansıtıcı inceleme:
Öğretme Öğrenme Süreci	Öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecidir.	Öğrenci merkezli öğrenme öğretme sürecidir.	Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme sürecidir.

1998 yılında, 2484 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yurttaşlık aktarımı olarak görülmüştür. Açıklamalar kısmında, programın uygulanması ile ilgili ilkeler, strateji, yöntem, teknik ve yerine getirilmesi gereken koşullar yer almaktadır. Ayrıca, açıklamalar kısmında, 32. maddede “Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, yardımlaşma, işbirliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme... becerileri geliştirilir.” şeklinde bir açıklama olmasına rağmen bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine değinilmemiştir. Bu programda üniteler; dört ana kategoriden oluşmuştur:

- Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları
- Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri
- Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri
- Ekonomik yasama fikri ve yeteneklerini geliştirme.

1998 yılında uygulanmaya başlayan ve günümüze kadar takip edilen Sosyal Bilgiler programı incelenerek; 2004 yılında hazırlanan Taslak Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı 2004-2005 öğretim yılında denenmiştir. Bu taslak program hazırlanırken; “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışına önem verilmiştir. Beceri kazanmak ön planda tutulmuştur. Taslak Programda yer verilen beceriler şunlardır:

1. Eleştirel Düşünme Becerileri
2. Yaratıcı Düşünme Becerileri
3. İletişim ve Empati Becerileri
4. Araştırma Becerileri
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma becerisi
8. Girişimcilik Becerisi

9. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekanı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi

1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Öğrenme ve öğretim çalışmalarına etki eden aktif öğrenme yaklaşımlarından çoklu zeka kuramının alanlarından biri olan Sosyal Zeka bu çalışmada incelenmiştir. Bu kavramı açıklamadan önce zekaya ve çoklu zeka kuramına açıklık getirmekte yarar vardır.

1.1.4.1. Zekâ

Yüzyıllardır bilim adamları ve filozoflar zekâ, zekânın oluşumu çalışması, gelişimi, bölümleri ve ölçülmesi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmıştır. İnsanlar arasında öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve bunun gibi farklılıklar binlerce yıldır dikkat çekmektedir. Bireysel farklılıklar içinde en göze çarpan özellik olan zekâ ile ilgili farklı kuram, ölçüm tekniği ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Zekânın ne olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Wechsler (1958) zekâyı, bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresiyle etkilice bas etmek için kullandığı bütünsel kapasite; Glover ve Bruning (1990), bireyin öğrenme yeteneği, eğitimi alıcılığı, yeni durumlarla bas etme yeteneği, soyut düşünme, sözel ve matematiksel akıl yürütme; Woolfolk (1990) ise bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri; bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme, dünyaya uyum sağlamada kullanma yeteneği ya da yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Açıkgöz, 2003a: 35).

Zekâyı, Storddad (1943) “Bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik gayeye uygunluk, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği” olarak ele alınmıştır (Özguven, 1999:163).

Psikolog Jean Piaget ise, zekâyı, üç önemli özelliği açısından tanımlamaktadır. Ona göre zekâ; (1)Çevre ile etkileşim sonucunda, kişinin çevreye yaptığı uyumun özel bir halidir (2)Zihinsel yapı ile çevre arasındaki bir tür devingen (dinamik) denge halidir (3)Bir zihinsel eylemler dizgesidir. Eğitim, bu uyumu, dengeyi ve eylemleri arttırmalıdır. Eğitim, gerçeği zihinde yapılaşdırır. Çocuk araştırma ve deneyler yaparak, bu “zihinsel yapı” yı kurar. Ona göre, okul ya da zekâ, deneyden çıkar. Piaget, bu yapıya “akıl yapıları” adını verir. Akıl yapıları geliştikçe çocuk bunları kullanır. Piaget bu görüşüyle zihin gelişiminde bir tür “olgunlaşma” yı kabul ediyor demektir (Binbasioğlu, 1982: 103).

Zekâ testlerinin yapımcılarından Fransız psikologu Alfred Binet’ in belirttiğine göre zekânın başlıca üç özelliği vardır: (1) Verilen bir yönergeyi (direktifi) anlamak ve bunu zihinde tutabilme yeteneği; (2) Bir duruma başarı ile uyum yapabilmesi ya da istenildiği gibi davranışta bulunabilme yeteneği; (3) Bireyin kendi kendini eleştirip yaptığı bir davranışın doğru olup olmadığını denetleyebilme yeteneğidir (Binbasioğlu, 1982: 103). William Stern (1912) zekâyı, “Bireyin düşüncelerini, yeni durumlara bilinçli olarak uyum sağlaması ile ilgili genel bir yetenek” olarak tanımlamıştır. Zekânın ölçülmesi konusunda önemli katkıları olan Terman (1912) ise “soyut semboller üzerinde düşünebilme” yeteneğinin bireyler arasında zekâ farklılıklarını ayırabilen en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir (Özgüven, 1999: 162). Geçmişten günümüze yapılan zekâ tanımlarına bakıldığında bu tanımların bazı ortak noktaları olduğu göze çarpmaktadır. Bunlar; karşılaşılan yeni durum ve problemlerin çözümünde bilişsel becerilerini kullanma, sembol ve kavramları kullanarak soyut düşünme becerisi, orijinal nitelikler taşıyan ürünler ortaya koyması ve öğrenme yeteneğidir. Bununla birlikte zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zeka bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir (Saban, 2004: 1). Zekâ, canlıyı bilinçli davranışa yöneltten bir güçtür. Böylece psikologlar zekânın ortaya koyduğu is yahut yapıt ile tanınabileceği sonucunu çıkartır. Bu nedenle zeki olan kimsenin ortaya koyduğu iş

ya da başarı, aynı zamanda zekânın da bir ölçütü sayılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1982: 101).

Zekâ bireyin zihinsel yeteneklerinin değişik yönleri sayısal olarak ölçülmek suretiyle değerlendirilmektedir. Gerçekte zekânın ne olduğu açık olarak bilinmemektedir. Zekâ, ancak gözlenebilir. Zihinsel davranışlar halindeki özelliklere göre tarif edilebilir ve ölçülür. Bu aynen elektriği tanımlamada izlenen yol gibidir. Elektrik gözle görülen bir nitelik olmadığı halde bir enerji olarak kabul edilmekte kimyasal ve magnetik etkileri ısı, ışık, hareket ve enerji halinde gözlenebilen özellikleri ile sayısal olarak ölçülebilmektedir (Özgüven, 1999:162).

Yukarıdaki paragrafta belirtildiği gibi, zekâ soyut bir kavramdır. Bireyin zekâsı konusunda karar vermek için ölçümlere ihtiyaç vardır. Zekâyı ilk kez Galton (1822-1911) temel duyuların duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır. Bu dönemde zekâ, bilgileri yapılaşdırma ve kullanma anlamıyla kabul ediliyordu. Daha sonra bu yüzyılın başında Fransız hükümetinin, okuldan yararlanamayacak kadar durgun zekadaki çocukların yeterli zeka potansiyeli olduğu halde gerekli çabayı göstermedikleri için başarısız olan çocuklardan ayırt edebilmek için Binet ve Simon' dan zeka testi geliştirmeleri istenmiştir. Bunun üzerine ortaya çıkan zekâ testi 1905'te Stanford Üniversitesi'nde, Terman tarafından adapte edildi. 1916'da Stanford- Binet testi olarak yayınlandı. Bundan sonra geliştirilen zeka testleri temelde Binet' in ölçüğü türündedir ve onun gelişmişidir (Ülgen, 1997 :26).

Son yıllarda zekâ testleri, öğrencileri damgalamada kullanıldığı ve haksız bir uygulama olduğu için eleştirilmektedir. Bu zekâ testlerinde bireylerin kültürel farklılıkları göz ardı edilmektedir. Bunun yanında dilsel ve mantıksal kapasiteler zekâ testlerinde en çok önemsenen özelliklerdir. Bu da bireysel farklılıkları yok saymaktadır. Bilim adamları zekânın sadece nasıl ölçüldüğü ile ilgili değil, zekânın oluşumu, bölümleri, ne olduğu ile ilgili sorulara da cevap aramışlardır. Zeka ile ilgili ilk akla gelenlerden biri de Spearman' dır. Spearman 1927' de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörlerden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörlerden

(s faktörü) oluşmuştur. Thorndike, Spearman'ın g faktörünü reddeder ve zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Buna göre faktörler birbirinden bağımsızdır., genel bir zeka yoktur; zeka değil, zekalar vardır. Bu faktörler 1)Kelime anlamı, 2)Aritmetik akıl yürütme, 3) Kavrama, 4) İlişkileri görsel algılamadır. Thorndike zekayı üçe ayırır: Soyut zeka, Sosyal zeka, Mekanik zekadır (Bümen, 2002 :2).

Zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ise Guilford' dur. Guilford' un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayalıdır. Guilford' un bu modeline göre zekânın üç boyutu vardır. İçerik boyutu figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşur. Ürünler boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardır. İşlem boyutu ise, biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Ülgen, 1997: 27).

Zekâ ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalardaki en son gelişme ve bu çalışmanın konusu çoklu zekâ kuramıdır. Eğitim alanındaki yeni yönelimlerden biri olan çoklu zekâ kuramını ve eğitimdeki yerini incelemekte fayda vardır.

1.1.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı Nedir?

Nöro- psikolog Prof. Howard Gardner, dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmalar yaparak ve zekâ konusunda bilinenleri inceleyerek Çoklu Zekâ Kuramını geliştirmiştir (Açıkgöz, 2003: 283). Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıktı. Beynin farklı yarımkürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teori "Split- Brain Theory" IQ ya karşı olan ilk çalışmaydı. Beyin hasarlarından doğan zeka bozuklukları üzerinde elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beyin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebiliyor ve yaşamlarına devam edebiliyorlardı (Yavuz, 2001:13). Bu da Gardner'ın zekâya bakış açısını

değiştirmesine neden olmuştur. Gardner (1983, 1999) insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek, zekânın tek bir faktörle açıklanmayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı bir kişinin 1) Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, 2) Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve 3) Çözüme kavuşturulması gereken yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saban,2004: 5). Bu tanıma göre zekâ, bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Kültürel değerler zekâ olarak ele alınan davranışları derinden etkiler. Bu tanım, zekâyı insanların neler yaptığı ve hangi ürünleri yarattığı noktasına yerleştirir ki, bu yeni anlayış test yoluyla belirlenen geleneksel zekâ anlayışından farklıdır (Bümen,2002:5).

Zekâ ile ilgili eski ve yeni anlayışların kısa bir karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir (Saban, 2004: 4).

Çizelge 2: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞLAR	ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞLAR
1- Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez. 2- Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. 3- Zekâ, tekildir. 4- Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zekâ testleri ile) ölçülür. 5- Zekâ, öğrencilerin belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	1- Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. 2- Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. 3- Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. 4- Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. 5- Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak

Gardner zekâya ilişkin yeni anlayışlardan olan Çoklu Zekâ Kuramı' nın temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Kùltürler de farklı zekâ türlerine verdikleri değerle, zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla değer verilen zekâ türleri de diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu arttırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir (Demirel, 2000:203). Bununla birlikte Armstrong (1994) çoklu zekâ kuramının dayandığı temel fikirleri şöyle özetlemektedir (Gürkan,2001:13) :

- 1- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar değişik düzeylerde olabilmektedir.
- 2- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- 3- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.
- 4- Bir insanın herhangi bir alanda zeki olmasının tek değil bir çok yolu vardır.

Gardner sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Bu zekâlar karmaşık bir yolla hep birlikte çalışır. Bu zekâ alanlarının belirlenmesinde, kuramla ilgili ilk çalışmalarda öncelikle, zekâ olarak kabul edilecek aday kapasitelerinin mutlaka özerk ve bağımsız bir tabanda oluşturulmasına karar verilmiştir. Çünkü beyin araştırmalarına göre, dil kapasitesinin zarar görmesi durumunda diğer bilişsel fonksiyonlar bozulmamaktadır. Bu durumda dil kapasitesi diğerlerinden ayrı bir özellik göstermektedir. Buna göre temel biyolojik bölümlerin belirlenmesinde sekiz ölçüt kullanılarak zekâlar özelleştirilmiştir. Yani psikometrik bir aracın sonuçlarına dayanmadan, beyin araştırmalarından, insan gelişiminden, evrimden ve kùltürler arası karşılaştırmalardan yararlanarak “zekâ” olarak düşünebilecek aday yetenekleri belirlenmek üzere sekiz ölçüt geliştirilmiştir. Bu ölçütler (Gardner, 1993: akt. Bümen, 2002:7):

- 1- Beyin hasarıyla potansiyel izolasyon/ nörolojik delil,
- 2- Evrimsel tarih ve evrimsel olasılık,

- 3- Tanımlanabilir çekirdek işlemler seti,
- 4- Bir sembol sistemine şifrelenmede hassasiyet,
- 5- Tanınabilir son asama ve ayırıcı gelişimsel eğri,
- 6- Özel bir becerinin mevcudiyeti ile ayırt edilmiş bireylerin varlığı (üstün yetenekliler, dahiler, idiotlar),
- 7- Deneysel psikolojik görevlerle desteklenme,
- 8- Psikometrik bulgularla desteklenme,

Gardner ve arkadaşları çok sayıda yetenek içinden seçtiklerini, bu ölçütlerle karşılaştırarak akla uygun olanları seçmiş ve bunlar zekâ olarak tanımlanmıştır. Buna göre ölçütlerle uyum göstermeyen yetenekler elenmiştir. Gardner bu alanlara neden bir yetenek değil de bir zekâ dediğini açıklarken, bu kapasitelere yetenek değil de zekâ diyerek insanları sarsıp düşündürmek istediğini söylemiştir. Çünkü bugüne kadar aklımıza gelmeyen bazı şeyleri zekâ olarak vurgulamak istemiştir. Bununla birlikte Gardner bu kapasitelere yetenek demenin yanlış olmadığını fakat bazılarını yetenek, bazılarını da zekâ demenin hata olduğunu belirtmiştir. Bunu “Mozart’a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktır” diyerek açıklamıştır (Armstrong, 1994: 3,4; Checkley, 1997: 12; akt.Bümen ,2002:7). Bireylerde, belirtilen bu zekaların gelişimi de farklılıklar göstermektedir. Armstrong, zekaların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır (Talu, 1999: 165):

1-Kaynaklara ulaşım sansı: Örneğin, aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek enstrümanlar olmadığından bu zekânın güçlenmesi zorlaşabilir.

2-Tarihsel- kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa mantık- matematiksel zekâ gelişir.

3-Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.

4-Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, avukat olmasını istiyorsa dil zekâsı desteklenecektir.

5-Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Çoklu zekâ kuramında zekâ çoğul olarak nitelendirilir. Kuskusuz bu kuramı daha iyi anlayıp, eğitim çalışmalarında uygulayabilmek için bu zekâ alanlarının özelliklerinin bilinmesinde gerekir.

1.1.4.3. Zekâ Alanları ve Özellikleri

Dilsel/ Sözel Zekâ: Değişik kültürlerle yaşayan insan dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilir. Dil zekâsı da iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite sözel (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazım yeteneği (sair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir (Demirel, 2000. 203). Sözel –dilsel zekâ, dili, başkalarına bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel- dilsel zekâsına sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dil de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel- dil zekâsı güçlü olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004:7):

- 1-Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- 2-Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- 3-İsimler, yerler ve tarih hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- 4-Yasına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
- 5-Yasına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
- 6-Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- 7-Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.

8-Kitap okumayı çok sever.

9-Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.

10-Dinleyerek öğrenmeyi sever.

Mantıksal- Matematiksel Zekâ: Günümüzde zekâyı en çok açıklayan bilişsel yeteneklerden biridir. Bilimsel düşünme ya da tümevarım muhakeme ve tündengelim olarak adlandırdığımız düşünme biçimleri bu zekânın kapsamı içindedir (Küçükahmet, 2001: 34). Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar programcıları bu zekâsı güçlü bireylere örnek verilebilir (Demirel, 2000: 203).

Mantıksal- matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 8):

1-Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.

2-Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.

3-Matematik dersini çok sever.

4-Mantıksal bulmacaları çözmeyi, satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.

5-Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.

6-Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.

7-Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.

8-Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler yapmayı denemeyi sever.

9-Yaşlıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep- sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.

10-Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

Görsel- Uzamsal Zekâ: Uzamsal zekâdaki yeteneğimiz üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur (Gardner uzamsal zekânın görme özürülülerde de şekillendiğini vurgulamaktadır). Uzamsal zekâ görsel düşünme ve şekil/ uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar (Demirel, 2000: 203). Bu zekanın temel dayanak noktası, zihinsel imgeler yapma ve biçimler oluşturma yanında görme alanını tüm ayrıntıları ile algılayabilmektedir (Küçükahmet, 2001:34). Avcı, izci, rehber, mimar, dekoratör, ressam ve tasarımcılar bu zekâsı güçlü bireylere örnek olarak düşünülebilir.

Görsel- Uzamsal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 9):

- 1-Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- 2-Haritalar, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
- 3-Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- 4-Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- 5-Yasına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
- 6-Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- 7-Yasına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
- 8-Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- 9-Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- 10-Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.

Müziksel- Ritmik Zekâ: Ritim ve ses örüntülerini tanıma ve kullanma, çevredeki seslere ve enstrüman seslerine duyarlı olma yeteneği olarak tanımlanabilir. Çarpım tablosunu, ABC' yi hep belli bir ritimle öğrendiğimizi hatırlayacak olursak, müzik ve ritmin insan beyni üzerindeki etkisi her çeşit zekâyı bilinçli olarak ayaklandırmada, oldukça büyüktür (Küçükahmet, 2001: 34).

Bu zekâ, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Bu zekâları güçlü bireyler genellikle müzisyenlik, koro solistliği, orkestra şefliği gibi işlerle uğraşırlar (Demirel, 2000: 204).

Lazear (2000), müziksel zekâyla ilgili olarak önemli bir nüansa dikkat çekmektedir. Ona göre, çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlarda müzikal zekâ dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zeka aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeyen başlayan ilk zekasıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlanır (Bümen,2002 :13).

Müziksel- ritmik zekası güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 10):

- 1-Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar
- 2-Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
- 3-Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
- 4-Müzik dersini çok sever.
- 5-Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- 6-Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- 7-Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- 8-Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
- 9-Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eslik eder.
- 10-Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

Bedensel- Kinestetik Zeka: Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bedensel zekası yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli (ritmik) oyunları kolayca uygulayabilir (Demirel, 2002: 204). Kinestetik zeka, problem çözme, değerli bir ürün meydana getirmek için vücudun ya da vücut kaslarının kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekanın, objeleri becerili bir biçimde tutma vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır. Farklı form ve

bileşenleri gözlenebilir. Becerili dansçılar, atletler, operatörler ve enstrüman çalanlar kinestetik yeterliliğin örneklerini oluştururlar. Kinestetik yeteneğin merkezi beyinde motor alandadır (Ülgen, 1997: 29).

Bedensel- Kinestetik zekası güçlü olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 12):

- 1-Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdırlar.
- 2-Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kıvılcılamaya baslar.
- 3-Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
- 4-Gördüğü bir nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
- 5-Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketler yapmayı çok sever.
- 6-El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
- 7-Kendi veya meramını anlatmada kendine özgü dinamik bir yolu vardır.
- 8-Çamurla oynamayı, yontmayı ve diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
- 9-Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
- 10- Bir şeyi en iyi yaparak ve yasayarak öğrenir.

Sosyal (Kişilerarası) Zeka: Bu zeka türüne sahip insanlar karsısındaki bireylerin huy, mizaç ve yöntemlerini hemen fark ederler. İnsan ilişkileriyle ilgili kazanılan bilgi; bireye, diğer insanların açık ya da gizli olarak istek ve eğilimlerini bilme; bu bilgilere dayanarak, farklı bireylerden oluşan bir grubu etkileme ve istenilen doğrultuda davranmalarını sağlama olanağı verir. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu zeka türünü iyi kullanan insanlardır.

Sosyal zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 13):

- 1-Arkadaşları ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
- 2-Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- 3-Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.

- 4-Dışarıda iken kendi basının çaresine bakabilir.
- 5-Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı çok sever.
- 6-En az iki ya da üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
- 7-Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- 8-Başkalarına selam verir, hatırlarını sorar ve önemser.
- 9-Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- 10-Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretirek öğrenmeyi sever.

İçsel (Bireysel) Zeka: Bu zeka bireyin kendini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekamızla ilgilidir. Bu zekası yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisini gösterirler (Demirel, 2000: 204). Bu zeka, filozoflarda, psikiyatristlerde, ruhani liderlerde, bilişsel örüntü araştırmacılarında gözlemlenebilir.

İçsel zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 14):

- 1-Bağımsız olma eğilimindedir.
- 2-Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
- 3-Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- 4-Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
- 5-Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- 6-Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- 7-Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- 8-Kendisine güveni yüksektir.
- 9-Yaptığı işin bilincindedir.
- 10-Kendisine saygısı yüksektir.

Doğa (Doğacı) Zekası: Gardner 1980'lerin başlarında yedi tür zeka tanımlamasına karşın 1996 yılında doğa zekası olarak adlandırılan sekizinci zekayı eklemiştir. Bu zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi

yasayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasını bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğa zekası güçlü bireyler, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdır. Nitekim, Gardner (1995) doğa zekası gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Saban, 2004: 15). Bu zeka ziraat mühendisi, çiçekçi, zoolog, bahçıvan, biyolog, jeolog, veteriner, çevre bilimci, peyzaj mimarı, astronomda gözlemlenebilir.

Doğal zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 15):

- 1-Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- 2-Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- 3-Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
- 4-Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- 5-Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- 6-Kus beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
- 7-Doğa ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- 8-Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
- 9-Mevsimplere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
- 10-Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.

Gardner kendisine yöneltilen “zeka olarak adlandırmayı düşünebileceğimiz başka yetenek var mı?” sorusunu; insanın varolcusuyla ilgili en temel soruları sorma eğilimini anlatan “varoluşçu zeka olabilir” şeklinde yanıtlamaktadır. Ancak varoluşçu zekayı onaylayamayışının nedenini de “varlığına dair sinir sisteminde

yeterli kanıtları bulamayışı” olarak açıklamıştır. Bu da zekanın kriterlerinden biridir (Tarman, 2000: 11).

1.1.4.4.Sosyal Zekâ ve Sosyal Zekânın Tanımlanması

Zeka ile ilgili ilk tanımlar incelendiğinde zekanın çevreye uyum yeteneği olarak tanımlandığı görülmektedir (Daniel, 1997). Burada kastedilen çevrenin içerisine insanlar ve onlarla olan ilişkiler de girmektedir. Dolayısıyla aslında farkında olmadan zeka ile ilgili ilk tanımlarda da sosyal zeka kavramına değinilmiştir. Belirgin olarak ise sosyal zeka kavramı ilk kez 1920’de Thorndike’in zekayı, sosyal zeka, mekanik zeka ve soyut zeka olarak tanımlamasıyla gündeme gelmiştir. Sosyal zeka konusu zaman zaman unutulmuş, zaman zaman büyük ilgi çekmiştir. 1920’li yıllardan beri yapılan çalışmalara rağmen sosyal zeka kavramı konusunda bir mutabakata varılamamıştır. Sosyal zekanın tanımlanması, ölçülmesi, genel zeka ile olan ilişkisi ve hangi alt boyutları içerdiği ile ilgili problemler konusundaki tartışmalar hala devam etmektedir (Somazo,1990).

Sosyal zeka kavramının ortaya çıktığı ilk yıllardaki çalışmalara bakıldığında Thorndike (1920) sosyal zekayı 1. insanları anlama ve idare etme yeteneği 2. insan ilişkilerinde ustaca davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanım bilişsel bir unsur olan “anlama” ile davranışsal bir unsur olan “idare etme” (menage) ve akıllıca davranma arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Daha sonraki çalışmalarda hep bu tanımın temel alınarak sosyal zeka ile ilgili tanımlar yapılmıştır (Kosmitzki and John, 1993:12).

Moss ve Hunt (1927) sosyal zekayı “insanlarla geçinebilme ve anlaşma becerisi olarak tanımlamıştır. Strang (1930) ise sosyal zekayı insanlarla anlaşabilme becerisi olarak tanımlamış ve sosyal zekanın iki boyutu olduğunu belirtmiştir: 1.bilgi (insanlar hakkındaki bilgi) 2. fonksiyon (sosyal zekanın pratiği). Vernon (1933) tanımı biraz daha genişletmiş ve sosyal zekanın, insanlarla geçinebilme yeteneği, insan ilişkilerinde rahatlık, sosyal konularda bilgi, başkalarının özelliklerini veya durumlarını anlayabilmenin yanında başkalarından veya bir gruptan gelen uyarıcıya da duyarlılığı içerdiğini belirtmiştir. Wedeck (1947) sosyal zekayı insanların

duygularını, ruh hallerini ve güdülerini doğru olarak değerlendirme olarak tanımlamıştır. Weschler (1958) ise sosyal zekayı bağımsız bir yapı olarak değil, genel zekanın sosyal durumlara uygulanması ve sosyal ortamlarda kullanılması olarak belirtmişti (Somazo, 1990).

Yakın dönemde yapılan çalışmalarda sosyal zeka ve sosyal yeterlik kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır. Ford (1986) ya göre sosyal zeka belirli sosyal durumlarda bu durumlarla ilgili hedeflere ulaşabilme yeteneğidir. Mercer , gomezpalacio & padilla (1986) ya göre insanlarla kişilerarası ilişkiler kurabilme,sürdürebilme ve sözel olmayan davranışları yorumlayabilme yeteneğidir. Archer (1980)'e göre ise başkalarının endişelerini , duygularını ve ilişkilerini doğru olarak yorumlayabilmektir (Akt.Somazo,1990).

Gardner (1983) çoklu zeka kuramında kişilerarası zeka terimini bir bireyin diğer insanların ruh hallerini, huylarını, güdülerini ve diğer arzularını uygun bir şekilde ayırt edebilmesi ve onlara cevap verebilme kapasitesi olarak açıklamıştır (Kaukiainen, 1999:82).

Sosyal zeka diğer bireylerle anlaşabilme ve onlarla işbirliğinde bulunabilme yeteneğidir. Bazen sadece “insan ilişkileri becerileri” olarak tanımlanırken bazen de sosyal zeka; olayların ve durumların bilincinde olmak ve onları etkileyen sosyal hareketlilik ve bir bireyin diğerlerini idare ederken hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olan etkileşim tarzı ve strateji bilgisi olarak tanımlanır. Bu tanıma ayrıca kişisel sezgi ve bir kişinin kendi düşüncesini bilmesi ile karşı tepki geliştirme olgusunu da dahil edebiliriz (Albretch, 2006).

Sosyal zeka ile ilgili tanımlardaki belirsizlik ve zorluk, sosyal zekanın genel zekadaki sözel akıl yürütme becerisinden ayrılmasının zor oluşundan kaynaklanmaktadır. Sosyal zekanın genel zekadan bağımsız bir yapısı olup olmadığı konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu düşünceye göre genel zekası yüksek olan bireyler insanların davranış, düşünce ve duygularındaki ipuçlarını iyi değerlendirerek bunu performanslarına yansıtmaktadırlar.

Walker ve foley (1973)'e göre sosyal zeka şöyle tanımlanmıştır:

- İnsanlarla ilgilenme yeteneği.
- Başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama yeteneği.
- Bireylerin duygu, mizaç ve motivasyonlarıyla ilgili doğru bir şekilde yargıda bulunma (çıkarsama) yeteneği.)

Marlowe (1986) da sosyal zekanın birbirleriyle ilişkili ama kısmen de farklı 5 tanımı olduğunu söylemektedir:

- Organizmanın hedef geliştirme ve hedefe yönelik etkinlik gösterme yetenekliliği (motivasyonel tanım),
- Bireyin kişisel yeterlik ve başarı beklentisi (kendine yeterlik)
- Olumlu pekiştireç getirecek eylemlerde bulunma becerisi
- Sosyal açıdan yararlı davranışları yerine getirmede etkililik (performansa yoğunlaşan tanım)
- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlev görme örüntülerinde ortaya çıkan kişilik özelliği.

Marlowe, sosyal zekayı “sosyal zeka ya da sosyal yeterlik, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dahil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir.” diye tanımlamıştır. Ayrıca Marlowe sosyal zeka tanımına birde “problem çözme becerisini” koymuştur.

Marlowe çalışmasının sonunda çeşitli çalışmaları bütünleştirerek, şöyle bir sosyal zeka modeli geliştirmiştir.

- Sosyal ilgi (başkalarına ilgi duymak) ,
- Sosyal kendine yeterlik ,
- Empati becerileri (başkalarını bilişsel ve duygusal olarak anlama yeteneği) ,
- Sosyal performans becerileri (gözlenebilir sosyal davranışlar)(Bacanlı,1999)

Cantor ve Kihlstrom (1989) ise konuya daha farklı bir bakış açısı getirmişlerdir. “Sosyal zeka kuramı” sosyal zekayı “zeka” (intelligence) olarak değil , “zeki” (intelligent) kavramından yola çıkarak kişilik özelliği olarak ele alan bir kuramdır. Onlara göre sosyal zeka herhangi bir biliş yapısını ya da süreçlerini

içermez. Onlar sosyal zekayı sosyal yaşamdaki işlerde uyumlu ve onlara odaklı ve işlevsel bilgi olarak tanımlarlar. Sosyal zeka; kendini, diğerlerini ve sosyal durumları anlamaktır. Aynı zamanda etki oluşumu, düzensiz tavır ve diğer sosyal yargı ve çıkarımları içeren bütün kurallar sosyal zeka alanına girer. Ayrıca amaç belirleme, planlama, gözetleme ve sosyal eylem formlarının değerlendirilmesinde de kullanılan üstbiliş, sosyal zekanın önemli bir parçasını teşkil etmektedir (Kaukiainen, 1999:82). Problemlerini formüle ederken insanlar sosyal zekalarının dağılımlarından yararlanırlar. Sosyal zekanın düzeni ve içeriği kişiye özgü olan birçok şeyi içerir. Böylelikle , sosyal zeka kişiliğin bilişsel temelini oluşturur.” demektedirler.

Cantor ve Kihlstrom (1985) sosyal zekanın tanımından çok kişilik özelliği olarak görülmesinin sonucu olarak işleyişine ağırlık vermektedirler. Onlara göre bireyin sosyal davranışlarındaki ustalıkları bireylerin zihinlerindeki bilgilerden ileri gelmektedir. Bu yönüyle, sosyal zeka kuramı bilişsel ağırlıklı bir kuramdır. Bireyler sosyal ortamlarda bu bilgilerini kullanarak “ustaca” davranışlarda bulunabilmektedirler. Kısaca, Cantor ve Kihlstrom’un sosyal zekası öğrenilebilmektedir, öğrenilen bir kişisel niteliktir (Bacanlı, 1999).

Sosyal zekânın tanımlanmasındaki anlaşmazlıklar psikologların hangi bireysel farklılıkların sosyal zekâ başlığı altında toplanması gerektiğinde kararsız olmalarından kaynaklanmaktadır. Sosyal zekânın olası pek çok anlamı vardır. Genellikle literatürde yer alan yorumlarda sosyal zekâ üç kriter gerektirir. İlk kriter biraz sınırlıdır ve özellikle sosyal bilginin şifresini çözmek olarak tanımlanır. Bu perspektiften de ele alındığında sosyal zekâ, sözlü olmayan davranışları yorumlayabilme ya da doğru sosyal çıkarımlar yapabilme yeteneği gibi becerilerle örneklendirilebilir. Rol alma, kişileri anlayabilme yeteneği, sosyal sezgi ve kişilerin birbirlerinin sorunlarından haberdar olmaları tanımlayıcı yapılarıdır. Sosyal zekayı tanımlanmak için kullanılan ikinci kriter, kişinin sosyal performanslarda etkin olması ve onlara uyum göstermesidir. Bu kriterde sosyal zekâ davranışsal sonuçlar çerçevesinde tanımlanmaktadır. Ancak yukarıda listelenen beceriler gibi sosyal-bilişsel beceriler bu sonuçlardan önce gelir. Son olarak da bazı sosyal zeka çalışmaları beceri içeriği olan her sosyal ölçümü kapsayarak çok daha

geniş bir kriter uygulamıştır. Buna göre sosyal zekâ üstü kapalı bir şekilde sosyal zeka testlerinin ölçtüğü şey olarak açıklanmıştır (Ford ve Tisak, 1983:197).

Sosyal zekâyı bir bireyin bazı özel sosyal alanlardaki hedeflere ulaşabilme yeteneği olarak tanımlamak pek çok açıdan yararlı olacaktır. Öncelikle herhangi bir beceri araştırması ile belirli bir süre zarfında yapılan tanımlar ile kıyaslanacak olursa bu tanım bu alanın iyi bir şekilde tanımlanması için iyi bir kriter oluşturmaktadır. İkinci olarak bu tanım hem uzman hem de uzman olmayan kişilerin sosyal açıdan zeki ya da sosyal olarak yetkin kişilerin doğası ile ilgili olan örtük kavramlarla benzerlik göstermektedir (Ford ve Tisak, 1983:197).

Sosyal zekâ sözlü olmayan kanıtları anlama ve diğerlerinin davranışlarından çıkarım yapma gibi beceriler olarak da karakterize edilir. Rol alma, sosyal algı, sezgi ve kişileri anlama yeteneği belirtme unsurlarıdır. Ayrıca sosyal zekâ sosyal performansa adapte olmak olarak da tanımlanmıştır. Bir ebeveyne çocuklarının kaza geçirdiğini söylemek sosyal zekâ gerektiren bir duruma örnektir. Sosyal açıdan zeki birisi esnek davranışlar sergiler ve durumlara şartlara göre tavrını değiştirir. Sosyal zeka ayrıca davranış sonuçları kapsamında yani diğerlerinin ihtiyari davranış becerileri, hatta istenilen şekilde yeteneklerine sahip olma olarak da tanımlanabilir (Kaukamen ve diğ., (1999:82).

Sosyal zekâyı sahip kişiler diğer insanların ruh hallerini, istek ve arzularını, sevinç ve kızgınlıklarını, dürtülerini, iniş-çıkışlarını anlayabilme ve bunlara göre davranışlarını ayarlayabilme yeteneğine; başkalarıyla iyi geçinebilme, iyi iletişim kurabilme becerisine sahiptirler. Grup içerisindeki etkileşimleri fark edebilir ve ilişkide olduğu insanların beklentilerini fark edip onların duygu dünyasına girebilir. Başka kişilere dönük olan bu zekâ türü kişilerarası farklılıkları görme veya farkına varma olarak da değerlendirilebilir. Sosyal zekâsı olan kişi karşısındakine belli etmese de onun niyetlerini, arzularını ve düşündüklerini kolayca anlayabilir ve onları etkileyip yönlendirebilir (Kızıltepe, 2004).

Sosyal zekâsı yüksek insanlar başka insanları anlamak ve onlarla iletişim kurmak için bütün vücutlarını ve bedenlerini etkili bir şekilde kullanırlar. Nasıl

arkadaş edineceklerini ve bunu sürdüreceklerini bilirler. Sosyal zekâyâ sahip insanlar iyi iletişimcidirler ve dinleyicidirler ve tüm insanlarla başarılı bir şekilde ilişki kurabilirler. Sosyal zekası yüksek insanlar değişik kültür , yaş , ırk ve toplumdan insanlarla rahat bir ilişki kurabilir ve onların kendilerini rahat hissetmesini sağlayabilirler. İş yaşamında ise insanlarla yakın ilişki kurmayı gerektiren alanlarda çalışan bireyler özellikle yüksek bir sosyal zekâyâ sahip olmalıdır. (Buzan, 2002:4)

Kişilerarası zekâ diğer insanları tanımak ve onlarla başarılı bir etkileşim kurmak için kullanılır. İnsanlarla ilgilenmek, birlikte çalışmak, onlarla öğrenmek, onlara öğretmek bu zekâsı baskın olanların hoşlandığı şeylerdir. Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme sosyal zekâsı yüksek olanların en belirgin özellikleridir. Hayattaki başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden birisi kişilerarası zekâdır. Kişilerarası zekâ alanı gelişmiş olan bireyler insanları kolayca okuyabilir. Kendilerini bir başkasının yerine rahatlıkla koyabilir. Çatışmaları çözümlenmede ve aile anlaşmazlıklarını çözmekte başarılıdır. İyi etkileşime girerler ve buldukları ortamda doğal bir lider gibidirler (Selçuk ve diğ., 2002).

1.1.4.5. Sosyal Zekânın Boyutları

İlk tanımlarda sosyal zekâ tek boyutlu olarak ele alınsa da sonraki tanımlarda sosyal algı ya da sezgi sosyal zekânın temeli olarak vurgulansa da pek çok sosyal zekâ tanımı sosyal zekânın akademik zekâ gibi çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Sosyal zekânın hangi alt boyutlardan oluştuğu ile ilgili yapılan çalışmalarda tam bir mutabakat olmamasına rağmen yapılan çalışmalar genel olarak birbirleriyle örtüşmektedir. Sosyal zeka tanımları incelendiği zaman pek çoğu yapının çok boyutlu bir yapısı olduğunu göstermektedir (Marlowe,1986:52).

Kozmitzki ve John(1993) sosyal zekânın yedi bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. (1) diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama (2) insanlarla ilişki kurmada genel beceri (3) sosyal kuramlar ve yaşam hakkında bilgi (4) karmaşık sosyal durumlarda sosyal sezgi ve duyarlılık (5) başkalarını idare etmek

için gerekli sosyal teknikleri kullanma (6) başkalarının bakış açısına sahip olma (empati) ve (7) sosyal uyum (Akt. Silvera ve diğ. 2001:1).

Silberman(2000) sosyal zekâyı ve sosyal zekaya sahip bireylerin sahip oldukları özellikleri sekiz boyutta incelemiştir. 1- İnsanları anlama 2- duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme 3- ihtiyaçlarını dile getirmek(atılğanlık) 4- iletişimde olduğu kişiye geribildirim vermek ve ondan geri bildirim almak 5- başkalarını etkileme, motive etme ve ikna etme 6- karmaşık durumlara yaratıcı çözümler getirmek 7- bireysel olarak çalışmak yerine işbirliği içinde çalışmak, iyi bir takım üyesi olmak 8- ilişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergilemek (Silberman , 2000).

Lazear 2000'e göre sosyal zekânın özündeki kapasiteler, a) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma b) Bireylerin ruhsal durumunu duygularını okuma c.) Grupta işbirliği içinde çalışma d) Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme (kendi zihnini kapatarak karşıdaki kişinin söylediklerine konsantre olma) e) Empati kurma f) Sinerji kazanma ve yaratma (Bümen, 2004).

Orlic(1978) soysal zekânın beş önemli unsurunu şöyle belirlemiştir. (1) diğerlerinin içsel durumlarının ve ruh hallerinin anlaşılması (perspectiveness), (2) insanlarla ilgilenmek ve iletişim kurmak için genel yetenek (3) sosyal hayatın normları ve kuralları hakkında bilgili olma (4) karmaşık sosyal durumları sezme ve bu durumlara karşı duyarlı olma (5) sosyal becerileri diğer insanları ustaca idare etmek için kullanma (Akt.(Kosmitzki and John, 1993:13).

Albretch sosyal zekânın beş boyutu olduğundan bahsetmiştir. (1) Durumsal radar, sosyal bilinç olarak ta adlandırılabilen bu boyut, içinde bulunduğumuz durumu gözleme ve anlama yeteneği ile bir kişinin takındığı tavrı etkileyen ve şekillendiren sebepleri anlama yeteneğidir. (2) Tavr (presence) kişinin davranışlarıyla gönderdiği mesaj ya da bıraktığı etki anlamına gelir. İnsanlar sizin tüm tavırlarını gözlemleyerek kişiliğiniz, yetkinliğiniz ve kendinizi nasıl değerlendirdiğiniz hakkında çıkarım yapar.(3) Gerçeklik (authenticity) insanların

sizin ne kadar dürüst ve ahlaklı davrandığınızı ve bu davranışların kişisel değerlerinizle ne kadar uyumlu olduğudur. (4) Netlik (clarity), fikirleri, etkili, tesirli ve net bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir. Dinleme, geri iletim, farklı sözcüklerle ifade etme, anlamsal (esneklik, dilin etkili kullanılması, bazı şeyleri açık ve net bir şekilde açıklayabilme yeteneği gibi bazı iletişim becerilerinden oluşur. (5) Empati, insanlar ile bağlantı kurma yeteneği, insanların sizi saygı ile karşılayabilme kapasitesi ve işbirliği yapmakta istekli olmaktır. Empati bu bağlamda karşınızdaki kişi gibi düşünme şeklinde ki tanımdan yola çıkarak kendiniz ve diğer kişi arasında karşılıklı bir his yaratma anlamına gelir.

Sosyal zekâda önemli 8 faktör vardır. (1) insanları okumak: insanların beden dillerinden sözlü ve sözlü olmayan iletişim verilerinden yararlanarak onları anlamak ve tanımaktır. (2) dinleme: sosyal zekâsı yüksek insanlar dinleme becerilerinde oldukça etkindir. (3) sosyal: doğal olarak her insan başkalarıyla kolayca iletişim kurmak, popüler olmak ve anlaşabilmek becerisine sahip olmak ister. (4) başkalarını etkileme (5) sosyal ortamda etkin olma (popülerlik) (6) müzakere, sosyal problem çözme (7) insanları etkileme, ikna (8) ne zaman ne yapacağını bilmek (Buzan, 2002).

1.1.4.6. Sosyal Zekânın Ölçülmesi

Sosyal zekâ araştırmalarında en önemli sorun yapının işlevselleştirilmesi ve ölçülmesi ile ilgili olmuştur. Sosyal zekânın ölçülmesindeki bu zorluk onun tam olarak tanımlanamaması, akademik zekâyla birlikte değerlendirilmesi ve hangi alt boyutları içerdiği gibi konularda ortaya çıkan belirsizlikten kaynaklanmıştır. Bununla birlikte sosyal zeka ile ilgili herkesin mutabakata vardığı bir ölçek yerine sosyal beceri, empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal yeterlik gibi sosyal zeka kapsamı içerisinde bulunan farklı boyutlarda ölçekler geliştirilmiştir (Doğan,2006)

Sosyal zekâ üzerine yapılan önceki testler (örneğin Moss, Hunt, Omwake ve Ronning,1927) deneysel açıdan, genel akademik zekâ testlerinden ayrı tutmayan anlamsal bir içeriğe bağlı idi. Guilford ve arkadaşları sosyal zekânın 30 faktörünü

içeren zihin modeli yapısından yararlanarak sözlü olmayan sosyal zekâ testi geliştirdiler.

Yakın zamanda sosyal zekâ ölçümleri için sosyal zekâyı ölçen pek çok ölçek kullanıldı. Örneğin, Keating (1978) sosyal zekâyı ahlaki ve mantıklı düşünme ve kişilerarası muhakeme/sezgi gibi kavramların birleşimi olarak değerlendirmiştir. Ahlaki ve mantıklı düşünmeyi değerlendirebilmek için kişilerin çeşitli ahlaki ikilemlerle “sosyal açıdan doğru” kararları verebilme yeteneklerinin ölçüldüğü Problem Tanımlama Testi (Problem Defining Issues Test) kullandı. Sosyal Sezgi Testi (Sosyal Insight Test) (Chapin, 1924) sosyal zekânın algı boyutunun ölçülebilmesi için kullanılmıştır. Ford ve Tisak(1983), Hogan Empati Ölçeğini, akranların ve öğretmenlerin sosyal zekâ değerlendirmesinde kullandılar. Marlowe (1986) sosyal zekânın çok boyutlu değerlendirmesini geliştirmek amacıyla öz-fayda, öz-saygı, empati, sosyal beceriler, gönderme (şifreleme) ve alma (şifre çözme) becerisi ölçekleri kullanmıştır (Messamer ve diğ. 1991:695).

Sosyal zekâ testlerinin bilişsel becerilerin ölçüldüğü testlerden ne kadar farklı olabileceğini görmek için pek çok araştırma yapılmıştır. İlk testlerden olan George Washington Sosyal Zekâ Testi(1931) sosyal durumlar için yargıda bulunma, isimleri ve yüzleri hatırlama gibi becerileri ölçmeyi amaçlayan bir çok çoktan seçmeli problemden oluşmaktaydı (Frederiksen,1984:318).

Sosyal zekâ ölçeği, temel etkileşim becerileri ve daha sonra da bunların davranışsal olarak değerlendirilmesinden meydana gelir. Şu ya da bu bağlamda insanlar etkileşimde bulunur ve etki için etkileşim olarak tanımlanan bağlamlarda usta olmak gerekir. Bu yüzden, bu sonuca göre sosyal zekâ, bağlamları anlamak, farklı bağlamlarda nasıl davranılacağını bilmek ve hedeflerine ulaşabilmesi bir bireyin farklı bağlamlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini bilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle sosyal zekâ davranıştan kaynaklanmaktadır, bu nedenle incelenebilir pek çok davranış sosyal zekâ göstergesi olarak kullanılmaktadır (Albretch, 2006)

1.1.5. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi

1.1.5.1. Tanımı, Kapsamı ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı

Dramatizasyon yöntemi, çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemidir. Başka bir deyişle ise, bir takım durum ve olayların, hareket, konuşma ve taklit gibi öğelerden yararlanılarak hayali bir ortam içinde canlandırılmasıdır. Psikolojik terapide “psikodrama”, okullarda “sosyodrama” olarak kullanılan bu yöntemde dramatizasyon yani rol oynama esastır (Hesapçioğlu 1994 : 218).

Rol oynama yöntemi özel bir değere sahiptir.Çünkü bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü, etkide bulunduğunu anlama fırsatı imkanına sahip olur (Küçükahmet 1989 : 54). Bu yöntemde öğrenci o gün işlenecek konuyla bağlantılı olan rolü hazırlıklı veya hazırlıksız olarak oynayabilir.Rol yapma öğrencileri güdüler, kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar (Purcell 1993: 912). Ayrıca yaratıcı drama çocuklara etkileşime girme, yaşantı geçirme, gerçeği ortaya çıkarmaya kadar yaratma olanağı tanır (Gelfer and Perkins 1992:30).

Öğrencilerin kendi katılım ve deneyimleriyle,%80 öğrenme ve hatırlama gerçekleştiğinden, öğrencileri tarihi, siyasal ve toplumsal olaylarla iç içe getirdiğinden, Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin işlenmesinde kullanılması faydalıdır.Bu nedenlerden dolayı bugün öğretmenlerin çoğu bu yöntemi kullanmaya başlamışlardır (Barth ve Demirtaş 1997 :5.12-13).

Rol oynama süreci şu adımları içerir (Hesapçioğlu 1994:239-240):

- 1) Sorunun spesifikasyonu: Yönetici sorunu spesifik duruma getirir.
- 2) Rol dağıtımı
- 3) Gözlemcilerin hazırlanması: Öğretmen gözlemcilerden belli konulara dikkat etmelerini, kendi duygularını açıklamalarını ve nasıl davranmak isteyecekleri ve hangi çözüm yollarına gideceklerini tasavvur etmelerini ister.

- 4) Sahneyi oluşturmak: Gerçek ortam oluşacak şekilde ve gerekli araç gereçlerle sahne düzenlenmelidir.
- 5) Rol oynama: Farklı roller grup önünde oynanır.
- 6) Tartışma ve değerlendirme.
- 7) Temsilin tekrarlanması.
- 8) Yeni rol oynamanın tartışılması ve değerlendirilmesi.
- 9) Transfer ve uygulama: Ortaya konan davranış tarzları ve tavırlar tartışılır.

Öğretmen tartışmayı rol oynamada gerçekleştirilen çözümlerin denendiği alanlara aktarmayı dener. Bu yolla laboratuarda bulunan çözümleri günlük yaşama aktarmak ister. Hiçbir tepki ile karşılaşmayacağını ve cezalandırılma tehlikesinin olmadığını bilen öğrenci, başkası gibi düşünür, hisseder ve davranır. Daha önemlisi de özel sorunlarını bir bunalım hissetmeksizin tartışabilir (Küçükahmet 1989:54).

Ayrıca dramatizasyon yönteminin bir birinden farklılık gösteren belli türleri vardır. Bunlar; parmak oyunu, kukla, pandomim, yarım bırakılmış hikaye, informal drama, formal drama ve rol oynamadır. Kimi zaman bunlar ayrı bir yöntem ya da teknik olarak ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sosyal becerilerin, tarihi olguların, problem çözme becerisinin öğretiminde bu yöntem ve türleri uygulanabilir (Erden 1998: 139).

1.1.5.2. Rol Oynama Yöntemi ve Teknikleri

Rol oynama yöntemi; düşünce, durum, problem olay vb. nin bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir öğretim yöntemidir (Çebi, 1985, s.32).

Rol oynama ön hazırlık ve temel özellikler açısından informal drama ile formal drama arasında yer alır. Rol oynamada öğrenciler, informal dramada olduğu gibi, verilen rolü kendi yorumlarıyla istedikleri gibi oynarlar. Ancak formal dramaya göre öğretmen tarafından planlı bir biçimde düzenlenirler (Erden, 2003, s.141).

Rol oynama yöntemi dramatik etkinlik esasına dayanır. Dramatik etkinlik ise, yapma ve yaşamayı içerir. Bura da oyun etkinliklerinin öğretimde amaçlar doğrultusunda kullanılması yanında, bu etkinliklerin öğretim yöntemlerinin yapı taşlarını meydana getirir (Courtney, 1980, s.2).

Rol oynama etkinlikleri yaşayarak öğrenme etkinlikleridir. Öğretimde özel bir öneme sahiptir. Öğrenciler bu öğretim yöntemi sayesinde başkalarının kimliğine bürünerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı bulurlar. Rol oynama değişik amaçlarla kullanılabilir. Bunların en önemlileri aşağıdaki gibi sınırlanabilir.

- a) Tutum ve kavram geliştirme
- b) Tutum ve kavramları gösterme
- c) Sosyal durumları derinlemesine anlama
- d) Toplumsal problemleri çözme
- e) Problemlerle ilgili denenceleri test etme
- f) Liderlik ve diğer sosyal becerileri uygulama (Erden, 1996, s.141).

Öğretimde böylesi bir değer taşıyan rol oynama yöntemi, uygulamada birbirinden farklılık gösteren belli türlere ayrılmaktadır (Çebi, 1985, s.35).

A. Parmak Oyunu:

Oldukça basit bir rol oynama yöntemidir. Kimi şiir ve manzum öykücüklerin parmak hareketleriyle canlandırılması şeklinde kendini gösterir. Sınıfta parmak oyunu türünün uygulanmasında öğretmen, metni öncede yorumlayarak, metinde geçen duruma uygun olarak yapılacak hareketleri parmaklarla gösterin ve çocuklardan yapmalarını ister (Özdemir, 1965, s.3).

B. Modellerle Rol Oyunu:

Bir konu ya da durumun kukla vb. çeşitli modellerden yararlanarak oyunlaştırması eylemidir. Sınıfın uygun bir köşesinde yerleştirilecek bir masa ve üzerine konulan basit bir perde, oyunun modellerle canlandırılmasının ilk şartıdır.

Oyunu sunacak olan öğrenciler, hazırlanan perdenin arkasına geçer ve ilgili figürleri oynatarak konuyu ya da durumu seslendirip canlandırırılar. Oyunun etkili olabilmesi, figürleri oynatan öğrencilerin verdikleri sesleri, figürlerin sembolize ettiği karakterlerin özelliklerine göre uyarlamalarıyla mümkündür. Parmak oyunu gibi ilköğretimin birinci kademesinde bir takım durumların kavratılmasında ve çeşitli konuların öğretilmesinde etkili bir yoldur.

C. Sözsüz Rol Oyunu:

Düşünce, duygu, olay ve olguların, konuşmaksızın, vücut, el, kol ve yüz hareketleriyle anlatılmasıdır. Pantomim olarak ta adlandırılır. Çocuklar genelde bedenlerinin bazı bölümlerini ya da tümünü kullanmaktan hoşlanırlar. Pantomim; gözlem, dikkatini yoğunlaştırma ve bedensel becerilerin gücüne dayanan bir ifade biçimidir. İlköğretimin ikinci kademesinde de uygulanabilecek bir yöntemdir (Önder, 1999, s.143).

D. Bağımsız Rol Oyunu:

Bir grup öğrencinin yazılı metne bağlı kalmaksızın kendi hayal güçlerine dayanarak bir olay, olgu ya da durumu oyunlaştırmalarıdır. Bağımsız rol oyununda konuşmalar ezberlenmez ve hareketler belli kalıplara dökülmez; aynı olgu, olay ya da durum başka bir grup tarafından canlandırıldığında konuşma ve hareketlerde değişir. Bağımsız rol oyununun tümüyle öğrencilerin hayal güçlerine dayanan bir etkinlik olmasından ötürü rol alan öğrencilerin konuya yabancı kalmamaları, ilgili konuya hakim olmaları gerekir. Öğrencilerin ancak böylece bir metne bağlı kalmaksızın konuşma ve hareketleri konunun sınırları içerisinde ortaya koyabilir, oyun sergileyebilirler. Günümüzde “yaratıcı drama” diye de bilinen bu yöntem tarih öğretiminde bir çok olayın, olgunun kavratılmasında başvurulacak etkili yöntemlerden birisidir.

E. Bağımlı Rol Oyunu:

Yazılı bir metinle birlikte olay, olgu ve durumların oyunlaştırılmasıdır. Burada öğrencilerin konuşma ve hareketlerinde belirleyicilik hakimdir. Öğretmenin

tarihi olguları, olayları senaryolaştırmada öğrencilere görev vermesi günümüzde gittikçe yaygınlaşan bir çalışma şekli olarak kendini göstermektedir (Herse, 1977, s. 73-83). Bu yöntem diğer rol oynama yöntemlerine göre daha planlı ve zaman alıcıdır. İlköğretimin ikinci kademesi ve orta öğretiminde uygulama alanı daha fazladır. Rol oynama yöntemi sadece konunun canlandırılması ya da oyunun sergilenmesi etkinliğinden ibaret değildir. zorlu çalışma isteyen oyun öncesi çalışması ile oyun sırasında ve sonrasında tartışma ve değerlendirme aşamalarını içerir. Rol oynama yönteminin uygulama aşamasında öğretmen önemli rol oynarken oyun başladığından ise belirlenen amaçlar doğrultusundan sapma gibi herhangi bir problemle karşılaşılmadığı sürece, yöntemin yapısı gereği öğrenci aktif bir haldedir. Öğretmen bu süreçte öğrenciye rehberlikte bulunur (Taymaz, 1982, s.141).

1.1.5.3. Rol Oynama Yönteminde Yer Alan Öğeler

A. Çalışma Mekanı (Çevre, Araç ve Gereçler)

Rol oynama ve diğer drama etkinlikleri için öncelikle uygun bir çevre olmalıdır. Çevre ya da alan çok büyük olmak durumunda değildir. Ancak çocuklarla yeterli bir alan sağlanması önemlidir. Sınıf ortamı bunun için düzenlenebilir. Ayrıca tarih eğitimi için tarihi mekanlar, müzeler, kalıntılar bu etkinliğin gerçekleştirilebileceği önemli alanlar olabilir. Tarihi herkes için ulaşılabilir yapma yollarından biri de onu dram aracılığıyla konuşmaktır diyen Eral müzelerde yaptığı drama çalışmaları amacı olarak geçmiş yorumlamak ve böylece şimdiki zamana eğilebilmek olduğunu ifade etmiştir (Eral, 1995, s.35).

Müzelere ve tarihi yerlere gezilerin pedagojik önemini vurgulayan Ata ülkemizde ki gazi prosedürleri ve bürokratik engellerin bu çalışmaları engellediğini belirterek ülkemize özgü bir gerçeği de vurgulamaktadır (Ata, 2005, s.83).

Rol oynama etkinliklerinde kullanılarak araç, gereçler imkânlar ölçüsünde kullanılmalıdır. Ancak önemli olan bu araç-gereçlerin çocukların duyularına yönelik ve çocuğun ilgi alanına uygun olmalıdır. Tarih bu konuda da bize sonsuz araç gereç sunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: tarihi eşyalar, resimler,

fotoğraflar, belgeler, müzik eserleri, gazeteler, filimler. Bu araç gereçler yaş gruplarına göre oluşturulabilir. Örneğin ilköğretim çocukları için karagöz ve hacivat oyunları seçilebilir. Çoruh'a göre bu tür oyunlar Yavuz Sultan Selimden, itibaren gerçekleştirilmektedir ve bu oyunlarla Türklük gururu, civan mertliği, dürüstlüğü ve saflığı işlenir, karagöz güldürür. Fakat hiçbir zaman gülünç mevkiye düşmez (Çoruh, 1950, s.116). And'a göre de bu tür oyunlarda kullanılan materyaller, oyuncaklar kültürel aktarımın bir aracıdır (And 1993, s. 153).

Rol oynamada kullanılacak araç gereçler ekonomik, kolay kullanılabilen, fiziksel açıdan zarar vermeyen, hareket özgürlüğünü kısıtlamayan araç gereçler olması tercih edilmelidir (Aral, 2003, s.98).

B. Katılımcılar

Rol oynama ve dramatik etkinliklerde çalışma grup bireylerinden oluşur. Bunlar rol alan öğrenciler ve diğer öğrencilerdir. Rol almayan öğrencide bu grup çalışmasının bir parçasıdır, pasif durumda değildir. Zaman zaman oyun etkinliği içerisinde oyuna katılımı gerçekleşir.

Gruplarda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma, süreci yaşadığından tüm paylaşımlardan haz alınması için gönüllülük esas tutulmalıdır (Önder, 1999, s.106).

C. Uygulama

Her drama etkinliğinin belirli bir yapısı ve düzeyi vardır. Etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir mekân ve oynanacak roller bulunur. Bunu da planlaması yapılması gerekir. Bu başarılı bir uygulamanın gerçekleşmesine neden olacaktır (Aral, 2003, s.100-101).

Hazırlanan planda bazı noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Tema seçimi: Çocukların ne öğrenmesi isteniyor?

Örneğin: Cumhuriyetin ilanı ve önemi

2. Çevre düzenlenmesi: Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleştirilebilir?

Örneğin: İlk Meclis, sınıfın meclis ortamına benzer şekillendirilmesi

3. Çocukların rol seçimi: Çocuklar hangi rolleri seçecekler?

Örneğin: Milletvekili, meclis başkanı, Atatürk

4. Öğretmenin rol seçimi: Öğretmen etkinlikte nasıl bir rol alacağını belirlemelidir.

Örneğin: Zabıt kâtibi, öğretmen olarak kalıp dramayı yönlendirme

5. Çerçevenin belirlenmesi: Rollerin hangi bakış açısına göre ele alınacağı belirlenir.

Örneğin: Bakanları seçemeyen milletvekilleri

6. Odak noktasının seçimi:

Örneğin: Hükümet kurma bunalımı nasıl çözülecek?

7. Eylem seçimi:

Örneğin: Mecliste tartışan milletvekilleri

8. Püf noktası: Öğrencilerin dikkatini çekmek için yapılacak etkinlik ne olacak.

Örneğin: Kargaşa ortamı oluşturmak, gürültü içerisinde hiçbir şeyin anlaşılması.

D. Öğretmen

Rol oynama yönteminde istenilen sonuca varılabilmesi için öğretme çok önemlidir. Öğretmen yönlendirici, öğrencilere rehberlik yapan kişidir. Etkinlikte komutlar veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişidir (Önder, 1999, s.108).

Öğretmen, yani etkinlikteki lider planlayan, uygulayan, değerlendiren kişi olarak bu konuda pedagojik formasyona sahip olması beklenir. Bir liderin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Öğretmenin kendi değerleri olmalı,
- 2) Atölyede yaşananlar orada kalmalı,
- 3) Lider demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli,
- 4) Sürekli araştırmak ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı,
- 5) İyi bir dinleyici olmalı,
- 6) Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme haklarına saygı göstermeli
- 7) Sempatik ve doğal olmalı,
- 8) Grubu olumlu yönde geliştirmeyi, birleştirmeye çalışmalı,
- 9) Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin de farkında olmalı,

- 10) Etkinliğin sınırlarını bilmeli,
- 11) İşbirliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmelidir.
- 12) Etkinliğe katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır (Aral, 2003,, s.103).

1.1.5.3. Rol Oynama Yönteminin Uygulama Basamakları

Rol oynama yönteminin sınıf ortamında gerçekleştirilmesinde izlenecek çeşitli aşamalar vardır. Rol oynama etkinliklerinin yapılandırılmasında Joyce ve Weil ve Shower'ın çalışmaları önemli bir yer tutar.

Öğretim ortamlarında rol oynama etkinliklerini uygulama adımları:

1. Etkinliğe Katılacak Grubu Isındırma

- Problem, olay, kişi ya da kavramı tanımlama
- Problem, olay, kişi ya da kavramı netleştirme
- Yorumlama ve araştırma
- Rol oynama etkinliğinin hedeflerini ve yöntemini açıklama

2. Etkinlik Katılımcılarının Seçimi

- Rolü analiz etme
- Oyuncuları seçme

3. Etkinlik Ortamının Mekânının Hazırlanması

- Rol oynama esnasında uygulanacak hareketleri jest ve mimikleri belirleme
- Rolü açıklama
- Rolün içine girme

4. Etkinlik Seyircilerini Hazırlama

- İzleme esnasında dikkat edilecek noktaları belirtme
- İzleme esnasında izleyicilerin uymaları gereken kuralları açıklama
- İzleme esnasında izleyici görevlerini açıklama

5. Rol Oynama Etkinliğini Uygulama

- Rol oynama etkinliğine başlama
- Rol oynama sürecini sona erdirme

6. Rol Oynama Etkinliğini Değerlendirme

- Rol oynama sürecinin gözden geçirme
- Oyun esnasında odaklanılan noktayı açıklama ve tartışma

7. Etkinliğin Tekrarı

- Değerlendirme aşaması sonrası rolü gözden geçirerek odak noktalarını yeniden ele alma
- Rol esnasında sergilenecek davranış seçeneklerini görüşme

8. Etkinlik Sürecini Gerçek Yaşamla Birleştirme

- Rol oynanılan durumu gerçek yaşamla ilişkilendirme
- Durumla ilgili tartışma
- Genellemeler yapma
- Sonuçlar çıkarma

1.1.5.4. Rol Oynamanın Faydaları, Sınırlılıkları ve Ekili Kullanımı İçin Rehber İlkeler

Rol oynamanın faydaları, sınırlılıkları ve etkili kullanımı için rehber ilkelerini Küçükahmet (1989 : 54-56), Çilenti (1988 : 66) ve Alıcıgüzel (1973: 254) özetle şu şekilde sıralamışlardır:

Faydaları

- 1- Karmaşık olayları anlamlı hale getirir.
- 2- Öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden daha fazla tecrübe edinirler.
- 3- Daha açık ve iyi iletişimde bulunmayı sağlar.
- 4- Öğrencilere gerçek hayatta oynadıkları ve oynayacakları rollerin önemi üzerinde görüş kazandırır, onları gerçek hayata hazırlar.

- 5- Öğrencilere hislerini ve tutumlarını açıklama imkanı sağlar.
- 6- İletişim sözden çok harekete dayalıdır.
- 7- Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır.
- 8- Öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirir.
- 9- Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir.
- 10- İççe dönük, utangaç, kendini aşağı gören öğrencilerin iyileşmesine yardım eder.
- 11- Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- 12- Etkif öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir.

Sınırlılıkları

- 1- Küçük grup gerektirir ve fazla zaman alır.
- 2- Bu etkinlikler, kostüm ve dekoru gerektirdiği zaman çok pahalıya mal olur.
- 3- Bazı öğrenciler karakterleri ya da olayı anlamakta güçlük çekebilirler.
- 4- Yetenekli öğrenciler durumu tekelinde bulundurur.
- 5- Öğrenciler rollerini abartarak oynamaya eğilimli oldukları için gerçek sonuçlara ulaşmayı engeller.
- 6- Çekingenlik ya da konuşma problemi gibi gerekli beceri eksikliği olan öğrenciler için iyi bir yöntem değildir.
- 7- Öğrencilerle ya da derslerle ilgisi kurulmazsa yöntem işe yaramaz hale gelebilir.
- 8- Amaçları açıklıkla belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.

Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- 1- Rol oynama yönteminin gruba uygun olup olmadığına karar verilmeli.
- 2- Dersten önce olayın yeterli ayrıntısı planlanmalı.
- 3- Grup özel bir sorun üzerinde çalışmaya isteklendirilmeli.
- 4- Rol oynama düzeni kurulmalı.
- 5- Öğrenci karakterlerini göze alarak “roller” belirlenmeli.
- 6- Grubun diğer üyelerinin gayri resmi bir durumda oturmaları sağlanmalı.
- 7- İzleyeceklerin neyi gözleyecekleri belirtilmeli ve not almaları sağlanmalı.

- 8- Gerekirse belirli bölümler tekrarlanmalı.
- 9- Gerekirse belirli bölümler tekrarlanmalı.
- 10- Etkinliğin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirmelerine yer verilmeli.

1.2. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal zeka gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi.

1.3. Alt Problemler

- 1) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön testi puan ortalamaları ile sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 6) Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön testi puan ortalamaları ile sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları ile başarı son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8) Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları ile başarı son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 9) Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları ile sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı rol yapma yöntemini ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal zekâ gelişim düzeylerine etkisini belirlemektir. Rol yapma yöntemi ile diğer aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki akademik başarı düzeyleri ile sosyal zekâ gelişimi yönünden anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek çalışmanın amacına ulaşmak için yapılacak olan çalışmalardır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Uzun yıllardan beri karmaşık ve kaotik hale gelen sorunlar, her geçen gün artan bir biçimde, dünyanın sosyal yapısını zorlamaktadır. Herhangi bir gazeteye göz attığımızda ya da bir haber bültenine kulak verdiğimizde her an kitlesel açlık, dini veya etnik gruplar arası çatışmalar, ahlaki konular üzerine yapılan hoşgöründen yoksun tartışmalar vb. ile yüz yüze gelinmektedir. Bu umutsuz ve ürütücü görüntü, toplumu fizyolojik ve psikolojik bakımdan olumsuz olarak etkilemekte, insanların

performansını düşürmektedir. Demokratik ülkelerde insanlar, bu tür gelişmelere yönelik gelişmelerini seçimlerde göstermekte, bunların önüne geçemeyen iktidarları değiştirmektedir. Fakat bu tip olayların halk üzerindeki olumsuz etkileri, seçimlerde gösterilen demokratik tepkilerle sınırlı kalmamaktadır. Diğer birçok etkiden belki de en önemlisi, halkın söz konusu olayları önlemekte yetersiz kalan ülkenin temel kurumlarına olan güvenini kaybetmesidir. Benzer bir güven kaybına kendisi de uğramasına rağmen eğitim, çoğu ülkede hala içine düşülen sosyal çıkmazdan kurtulmanın en önemli aracı olarak görülmeye devam etmektedir. Örneğin Savage ve Amstrong (1996)'un belirttiği gibi, şaşkıncu bir biçimde ABD'de insanlar, yöneltilen tüm eleştirilere rağmen okulları toplumu değiştirebilecek asıl kurumlar olarak görmeye devam etmektedir. Benzer bir saptamayı, Türkiye için de yapmak mümkündür. Eğitim alanında gözlemlenen pek çok yetersizliğe rağmen halk, ülkenin aydınlık geleceği için eğitime bel bağlamayı sürdürmektedir (Öztürk, 2006:22).

Böylesine ciddi bir rol yüklenen okulların programlarında Sosyal Bilgiler dersi ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Sosyal Bilgiler doğrudan vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanmış tek ders olma özelliğine sahiptir (Öztürk, 2006:22)

Günümüzde eğitim alanında görülen gelişmeler, gerek Sosyal Bilim dallarının, gerekse Sosyal Bilgilerin öğretiminde uygulanabilecek yeni yaklaşımlarla değişik seçeneklerin neler olabileceği konusunda araştırmalar yapmayı gerekli kılmaktadır. Yeni gelişmeler, ortaya çıkan toplumsal, kültürel ve teknolojik sorunlar, çözüm önerileri, izlenen eğitim politikaları, yeni gereksinimler özellikle sosyal bilim alanlarına ilişkin program geliştirme etkinliklerini önemli ölçüde etkilemekte yapılması gerekenleri daha da önemli duruma getirmektedir. Çağımızdaki olgular ve çağdaş insanın yaşam biçimi, beklentileri, insanın eğitimine ilişkin bilgilerin artması ve giderek gelişmesi, işe koşulabilecek teknolojik olanakların çoğalması, “bilgi-eğitim-insan” üçlüsü arasındaki ilişkilerde değişiklikler yapmayı; amaçlarda, içerikte, eğitim ve sınav durumlarında yeni yaklaşımlar uygulamayı gerektirmektedir. Gerçekten de, dünyamızdaki, toplumsal, ekonomik, bilimsel değişme ve gelişmeler insanların yaşamını ve insanlar arası ilişkileri önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etkileme doğal olarak eğitim programlarına da yansımakta, bu çerçevede Sosyal

Bilgilerin öğretiminde de bir takım yeni yaklaşımların uygulanması kaçınılmaz olmaktadır.

İlköğretim çağı bireyin etkilenme gücünün en yüksek olduğu, yeni öğrenmelere en hızlı uyum sağlandığı ve verimin en yüksek olduğu dönemdir. Bireyin hayatı boyunca ihtiyacı olacağı düşünülen; bilgi, beceri, değer ve tutumun temellerinin en sağlam olarak atılabileceği, geliştirilebileceği ve “söz konusu gelişim sürecinin en yoğun olarak yaşandığı yıllar, ilköğretimin ilk kademesi, yani ilk beş yıldır” (Öztürk ve Dilek, 2003:57).

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve işgücünün niteliğinde yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimler eğitim sistemine yansımaktadır. Özellikle İlköğretim Sosyal Bilgiler programı dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını da dikkate almaktadır.

1.6. Sayıtlılar

- 1) Tokat Almus Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu öğrencileri kendilerine verilen başarı testini bilgilerini yansıtabilecek şekilde yanıtlamışlardır.
- 3) Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu eşit düzeyde etkileyeceği varsayılmıştır.
- 4) Her iki grup öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin eşit olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri;

- 1) Tokat ili, Almus ilçesi, Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu, 5/A sınıfı öğrencileri ile,
- 2) 2008-2009 Öğretim yılı birinci dönemi ile,

3) Dokuz hafta sürecek olan uygulama süresi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Öztürk ve Dilek, 2004).

Sosyal Zeka: Bir bireyin diğer insanların ruh hallerini, huylarını, güdülerini ve diğer arzularını uygun bir şekilde ayırt edebilmesi ve onlara cevap verebilme kapasitesi olarak açıklanmıştır (Kaukiainen, 1999:82).

Rol Yapma: çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemidir (Hesapçioğlu 1994 : 218).

1.9.Kısaltmalar

TSZÖ : Bireylerin sosyal zekalarını ölçmek amacıyla Silvera ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş 21 maddelik Tromso Sosyal Zeka Ölçeği.

SBBT: İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri kapsamındaki kazanımlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş Sosyal Bilgiler Başarı Testi.

Kullanılan İstatiksel Kısaltmalar

\bar{X} : Aritmetik ortalama

SS : Standart Sapma

n : Katılımcı Sayısı

r : Korelasyon

t : T test

BÖLÜM 2

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında Sosyal Bilgiler, Sosyal Zekâ ve Rol Yapma Yöntemi ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Sosyal Bilgilerle ilgili Yapılan Araştırmalar

Westwood (1993); Bu çalışmada, öğretmenler, eleştirel düşünmenin yer almaması nedeniyle, Sosyal Bilgiler programından pek hoşnut olmadıklarını ve programın, çalışma kâğıtlarına aşırı bir bağlılık yaratmakla beraber, öğrencilere çevrelerini keşfetmeleri için fırsat vermediğini belirtmişlerdir. Bu nedenlerle, çalımsa için, 3. sınıf Sosyal Bilgiler müfredatını düşünme becerileriyle bütünleştirmeyi işaret eden özel stratejiler geliştirilmiştir. Düşünme becerilerini stratejilerini öğretme; problem çözme teknikleri, işbirlikli öğrenmenin kullanımı, zaman tanıma (verme) ve yüksek soru sorma teknikleri aracılığıyla yapılmıştır. Öğretmenler için 6 Sosyal Bilgiler ünitesi yazılıp yayımlanmıştır. Çalışmada bütün amaçlara ulaşılmamasına rağmen, düşünme becerilerinde önemli bir gelişme meydana gelmiştir. Çocukların çoğu uygulama, analiz ve sentez becerilerinde ilerleme kaydetmiş; ayrıca, yaratıcı düşünme bir buluş etkinliğine dâhil edilerek arttırılmıştır.

Yanpar-Şahin (1994); Bu çalışmanın amacı, İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın sonunda akademik benlik kavramı ile başarı ilişkisi üst sosyo-ekonomik okullarda yüksek, ders içi öğrenme stratejileri ile başarı ilişkisi düşük çıkmıştır. Ayrıca ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi yüksek bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzey

okulundaki öğrenciler, alt sosyo-ekonomik düzey okulundaki öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur.

Yanpar-Sahin (1997); Yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini öğretirken karşılaştıkları en önemli sorunlar; çeşitli yöntem ve teknikleri kullanamama, bu alandaki yenilikleri takip edememe, konuların soyut kalması, ezberleyerek öğrenme ve araştırma-incelemeye yönlendirmede güçlük çekilmesi, okullardaki araç gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olması olarak tespit edilmiştir. Bu konuda öneriler de sunulmuştur.

Yangın ve Yıldızlar (1999); Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ders dışı öğrenme yolları, Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma şekli ile Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve cinsiyetleri arasında; başarıları ile ezberleyerek ya da anlamlandırarak öğrenmeleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ezberleyerek ve anlamlandırarak öğrenme ile cinsiyet arasında; önemli bilgiyi ayırt edip edememe ile başarı, cinsiyet, ezberleyerek ya da yapılandırarak öğrenme ve kendi kendine soru sorma arasında; kendi kendine soru sorma ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oral (2000); Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. İşbirlikli öğrenme (Birleştirme II) yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışmasının uygulandığı kontrol grubunun son test erişi puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dascan (2000); “İlköğretim 6. ve 7. Sınıflarda Okutulan Sosyal Bilgiler Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisi Konusunda Uzman, Denetçi, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Nelerdir?” adlı çalışmasında 30 soruluk bir anket kullanılarak; araştırmaya, Ankara ilinde görev yapan 18720 öğretmen, 368 okul müdürü, 186 denetçi ve üniversitelerde görevli 35 uzman katılmıştır. Araştırma sonucunda var olan ders kitaplarının öğrenci başarısını etkileme düzeylerinin düşük olduğu saptanmış ve ders kitaplarının içerik, üretim, tasarım ve dil açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Çullu 2003:59).

Aybek(2000); İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evreni, tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilen 25 ilköğretim okulundaki toplam 106 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma için gerekli veriler; anket ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, Kay-kare tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları “Genellikle” diğer Sosyal Bilimler dallarıyla ilişkilendirebildikleri ve öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersiyile “Her zaman”, Matematik, Fen Bilgisi ve Resim dersleriyle “Ara sıra” ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Emir (2001); Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisinin bulunması amaçlandığı çalışma, deneysel modelde yapılmıştır. Veriler, ön test, son test, kalıcılık testi, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda Yaratıcı Düşünmenin uygulandığı deney grubu ve Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında: bilgi, kavrama, Sentez düzeyi erişiyeye puanları anlamlı bir fark bulunuyorken uygulama düzeyi erişiyeye puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen toplam erişiyeye puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kalıcılık puanları, derse karşı tutumları yaratıcılık puanları açısından ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı çalışmasında, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öneriler de sunmuştur.

Dilcioglu (2001); Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları, ünite hedefleri, içeriği ve eğitim durumlarının eğitim akımlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre Sosyal Bilgiler Dersinin genel amaçları, hedef davranışlarda ve eğitim durumlarının değerlendirilmesinde daimicilik ve esasicilik akımlarının etkili olduğu, bu akımların yanında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının da yakın değerlerle etkili olduğu saptanmıştır (Akt: Çullu 2003: 59).

Kalaycı (2001); İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan problem çözme yönteminde yer alan etkinliklerin kullanılma düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem sonuçları, başka bir deyişle söylemler ve eylemler arasında önemli farklar bulunmuştur. Öğretmenler görüşme esnasında problem çözme yönteminin aşamalarını ve içinde yer alan etkinlikleri yeterince bilmedikleri için uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz kaldıklarını hizmet içi eğitimle be yetersizliklerin ortadan kaldırılması gerektiğini önermişlerdir.

Güler (2001); “İlköğretim 6. ve 7. sınıflarda Okutulan Sosyal Bilgiler Derslerinin islenişiyle ilgili Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasında, veriler araştırmacının hazırladığı 30 soruluk bir anketle toplanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde 6. sınıfta okuyan 238 ve 7. sınıflardan 237 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin öğretme-öğrenme ilkelerini çoğu zaman yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler genellikle, sunuş yolu ve buluş yolu stratejisi ile soru- cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Problem çözme yeteneğini geliştirici yöntemlerle yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere yer vermemektedirler. Ayrıca öğrenme stratejileri de (anlamlandırma, örgütleme gibi) sınıfta kullanılmamıştır (Akt: Çullu 2003: 59).

Kılıç, Attila ve Baykan (2002); Bu çalışma, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi amacıyla 100 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin derse hazırlık ve planlama

çalışmalarını yürütürken “çok az” güçlük çektikleri, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında çekilen güçlüğün “bazen” düzeyi ile daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlere uygulama ve değerlendirme çalışmaları konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Özcan (2002); İlköğretim Sosyal Bilgiler ders programı genel amaçların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada, örneklem, Kilis ilinde görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Verileri toplamak amacıyla, programın genel amaçları, öğrenmenin üç boyutu olan bilgi, değer-tutum ve beceri kategorilerinde, davranış şeklinde ifadelendirilerek anket maddeleri oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılarak su sonuca ulaşılmıştır: Örnekleme de yer alan öğretmenler tarafından, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı genel amaçlarının gerçekleşme durumlarının, öğrenmenin üç boyutunda da birbirinden farklı oranlarda gerçekleştiği, ancak; öğretmenler, hedeflerin üç boyutta da gerçekleşme durumlarını yeterli bulmayarak, daha fazla gerçekleştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Akkuş (2002); “İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Derslerinde Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Konusunun Öğretimi” konulu çalışmasında betimleyici araştırma yaklaşımını kullanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde Sosyal Bilgiler dersinde okutulmaya izin verilmiş olan ders kitapları karşılaştırılarak içerikleri ve ünite içindeki görsel unsurların eleştirisi yapılmıştır. İkinci bölümde araştırmanın temelini oluşturan konuların yapısına uygun olarak anlatım, soru-cevap, rol yapma, örnek olay, dramatizasyon, grup çalışmaları, benzetişim ile eğitici-eğlendirici yöntem tekniklerin yanında tepegöz, episkop, slayt makinesi, data-show, video, harita, resim, grafik, sözlük ansiklopedi gibi araç gereçlerle nasıl sunulacağı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ders kitaplarının hazırlanmasında, fiziki durum ve içeriklerle birlikte öğretmenlerinde alan bilgisinde yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yukarıda belirtilen yöntem, teknik ve stratejileri kullanmadan, araç-gereçlerden yararlanmadan öğretime devam ettikleri saptanmıştır (Akt: Çullu 2003: 60).

Çullu (2003); Aktif öğrenmenin yüklemeler, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkilerinin araştırıldığı ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmada, deney grubuna aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemleriyle ders anlatılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Klasik Sınavları, Öğrenci Yüklemeleri Ölçeği, Görüşme Kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t test ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre şu sonuçlara varılmıştır: Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin başarısını artırmada daha etkilidir ve kalıcılık sağladığı gibi iki grup arasında başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık olduğu görülmüş ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri öğrencilerin dersi heyecanla beklemelerine ve derse neşeli, istekli bir şekilde katılmalarına yardımcı olmuştur.

Forsythe (2003); çalışmasında, sosyal Bilgiler alanında çok boyutlu deneysel işlemlerin orta ve düşük başarılı öğrencilere yardım etme durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya orta-sosyo ekonomik düzeydeki okuldan 37 besinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere (n=18) belirlenen çalımsa becerileriyle ilgili özel eğitim verilmiştir. Bu beceriler inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme, örgütleme ve okuma becerileri, göz gezdirme, not alma ve okuma semaları, haritala ve diyagramlardır. Dokuz haftalık süreden sonra deney grubundaki öğrenciler, Sosyal Bilgiler içerik alanında akademik başarı açısından önemli bir artış göstermiştir. Araştırmacı, öğretmenlere öğretimsel stratejileri geliştirmeyi ve kullanmayı önermiştir.(Akt: Tok 2003:142)

2.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımız zaman sosyal zekânın farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmalara rastlamaktayız. Fakat literatür taraması yapıldığında Sosyal Bilgiler dersinin sosyal zekaya etkisi üzerinde yapılmış bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Sosyal zekânın farklı değişkenlerle incelendiği çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Harshbarger (1981), bu çalışmada ikinci bir dil öğrenme yeteneği ile iletişimsel yeterliliğin bir unsuru olarak ele alınan sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İngilizce dil programına başlayan 48 Japon öğrenciye bir sosyal zekâ testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları öğrencilerin dil programındaki yeterlilik düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar ikinci dil öğrenme yeteneği ile sosyal zekâ arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Barnes ve Sternberg (1989)'un sözlü olmayan işaretlerin şifresini çözmek ile sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada deneklere gösterilen fotoğraflardaki çiftlerin arasında gerçek bir akrabalık mı var yoksa iki yabancı mı olduklarını ve fotoğraftaki iki kişiden hangisinin patron olduğunu söylemeleri istendi. Araştırmanın sonucuna göre sosyal bilginin şifresini çözme becerisinin sosyal zekânın önemli bir unsurunu oluşturduğu sonucuna varıldı.

Brown ve Randall (1990)'ın sosyal ve akademik formlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada akademik zekâ ve sosyal zekânın kısmen örtüşse de ayrı alanlar olduğu sonucuna varmışlardır.

Somazo (1990), 161 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada sosyal zekâ, çevresi tarafından sevilme ve genel zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan araştırmada; sosyal zekâ, genel zekâ ve çevre tarafından sevilme yapıları bağımsız yapılar olarak bulunmuştur. Beklenildiğinin aksine sosyal zekâ ile çevresi tarafından sevilme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel zekâ ile sosyal zekâ arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmuştur. Sosyal zekâ literatürüne paralel olarak bu iki yapının birbiriyle örtüştüğü saptanmıştır.

Messamer ve B. Throckmorton (1991)'in 170 lisans öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada sosyal zekânın çok boyutlu ölçekleri arasındaki ilişkilere ve akademik zeka ile ilişkisine bakılmıştır. Sosyal zekâ ve akademik zekâyla ilgili ölçeklerden elde edilen korelasyonel analizler ve faktör analizlerine göre sosyal ve akademik zekâların kavramsal olarak birbirlerinden farklı oldukları ancak bu iki yapının birbiriyle çok fazla örtüşen ölçümler olduğu saptanmıştır.

Gilbert (1994), sosyal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 1364 askeri lider katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal zekâ ve sosyal bilgi yapıları liderlerin etkililiğinde ve örgütsel liderlik düzeyleri üzerinde bilişsel becerilere göre daha yordayıcı bulunmuştur.

Wong ve diğerleri (1995)' sosyal zekânın çok boyutluluğunu ve akademik zeka ile ilişkisini iki çalışma kapsamında araştırmışlardır. İlk çalışmalarına bir sosyal-bilişsel faktörün çoklu ölçeklerini ve genel bir akademik zeka faktörünü dahil ettiler. Verilerin incelenmesi ile sosyal zekânın bilişsel ve davranışsal boyutlarının ayrılabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmada sosyal zekâ ve akademik zekâ ayrımı ortaya konmuştur (Akt. Karen Jones ve Day).

Zhan (1995), öğrencilerin sosyal zekâları ile sosyal deneyimlerinin çeşitli yönleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3 ile 6 sınıfta okuyan 199 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin sosyal zekâları ile sosyal deneyimlerinin bazı yönleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle sıcak ve yakın ebeveyn-çocuk ilişkisi yaşayan öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Dinamik ve sıcak komşuluk ilişkilerinin de aynı şekilde öğrencilerin sosyal zekâlarının gelişmesinde yararlı etkileri olduğu görülmüştür.

Kaukainen (1999), sosyal zeka, empati ve üç tür saldırgan davranışın arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yaşları 10 ile 14 arasında değişen 526 Finlandiyalı çocuk üzerinde çalışmıştır. Sonuçta dolaylı saldırganlıkla sosyal zeka arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Fiziksel ve sözlü saldırganlıkla sosyal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2.2.1. Sosyal Zekâ Ölçekleri ile İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde birkaç tip sosyal zekâ ölçeği görülmektedir. Birincisi başarı karakteristiği olan ölçekler, bunlar klasik zekâ testleriyle eşdeğerde ölçümü sosyal çerçevede yapan testlerdir. İkincisi kendini değerlendirme temelli ölçeklerdir. Kendini değerlendirmede taraf tutma riskiyle beraber kullanılabilir. Üçüncü tip sosyal zekâ ölçekleri ise daha çok çocuklar için kullanılan ve çocukların sosyal zekâlarının başkaları tarafından (anne, baba, öğretmen vb.) ölçüldüğü testlerdir. Dördüncüsü ise davranışların değerlendirilmesinin esas alındığı testlerdir. Bahsedilen testlerin örnekleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Çizelge 1. Kendini Değerlendirme Tarzı Sosyal Zekâ Ölçekleri

Yöntem	Yazar(Yıl)	Alt Ölçekler, Faktörler ve SI Boyutları
Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme MESSY	Matson, Rotatori and HELSEL (1983)	<ul style="list-style-type: none"> • Uygun Sosyal Beceriler • Uygun Olmayan Girişkenlik • Düşüncesizce davranış / İnatçı, söz dinlemez davranış • Kendine Güvenme • Geri çekilme
Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi SSRS	GRESHAM and ELLIOTT (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Beceriler • Problem Davranışlar • Academic Yeterlik • – Ebeveyn desteği
Sosyal Beceri Envanteri	LORR, YOUNISS and STEFIC (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Beceriler • – Empati

Çizelge 2. Başkaları Tarafından Değerlendirme Esaslı Sosyal Zekâ Ölçekleri

Yöntem	Yazar(Yıl)	Alt Ölçekler, Faktörler ve SI Boyutları
Sosyal Yeterlik Ölçeği – Ebeveyn Versionu	CORRIGAN (2003)	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal iletişim becerileri Duygusal düzenleme becerileri
Akran Sosyal Zekâ Değerlendirmesi PESİ	BJÖRKQVIST, ÖSTERMAN and KAUKIAINEN (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Başkalarını algılama Sosyal esneklik Başarı amacı Davranışsal sonuçlar
	WONG, DAY, MAXWELL and MEARA (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal algı Sosyal İçgörü Sosyal Bilgi

Çizelge 3. Davranışları Değerlendirme Esaslı Sosyal Zekâ Ölçekleri

Yöntem	Yazar(Yıl)	Alt Ölçekler, Faktörler ve SI Boyutları
Eylem Sıklığı Yaklaşımı AFA	BUSS and CRAIK (1983)	<ul style="list-style-type: none"> Genel Davranışlar Davranışların değerlendirilmesi Prototipdavranışlarındeğerlendirilmesi Kendin ve akranını değerlendirme
Sosyal Yeterlik Video Testi	FUNKE and SCHULER (1998) HENDRICKS (1969)	<ul style="list-style-type: none"> Divergent production of conative units Divergent production of conative classes Divergent production of conative relations Divergent production of conative systems Divergent production of conative transformations Divergent production of conative implications

Çizelge 4. Başarı Karakteristikli Sosyal Zekâ Ölçekleri

Yöntem	Yazar(Yıl)	Alt Ölçekler, Faktörler ve SI Boyutları
George Washington Sosyal Zeka Testi (GWIST)	Hunt (1928), Moss (1931), Omwake (1949) and Woodward (1955)	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal durumlarda değerlendirme • İsimleri ve yüzleri hatırlama • İnsan davranışlarını gözlemleme • Sözcüklerin ötesindeki zihinsel durumu anlama • Yüz ifadelerinin ardındaki zihinsel durumu anlama • Sosyal Bilgi • Mizah duygusu
Altı Faktörlü Sosyal Zeka Ölçeği	O'sullivan (1966)	<ul style="list-style-type: none"> • Cognition of behavioral units • Cognition of behavioral classes • Cognition of behavioral relations • Cognition of behavioral systems • Cognition of behavioral transformations • Cognition of behavioral implications
Sternberg Üçlü Yetenek Testi (STAT)	Sternberg ve diğerleri (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Analitik yetenekler • Yaratıcı yetenekler • Pratik Yetenekler

2.2.2. Sosyal Zekâ ve Akademik Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Weschler (1958) sosyal zekânın bağımsız bir yapı olmadığını, genel zekânın sosyal durumlara uygulanması ve sosyal ortamlarda kullanılması olarak değerlendirirse de (Akt. Somazo,1990) sosyal zekânın bağımsız bir yapı olduğunu ortaya koymak üzere pek çok çalışma yapılmıştır. Erken dönemlerde yapılan çalışmalarda pek tatmin edici sonuçlar bulunamamıştır. Bunda sosyal zekâ ile ilgili ölçeklerin ayırt edici özelliğinin yeterli olmaması da etkili olmuştur. Yakın zamanda yapılan çalışmalarda ise sosyal zekâ ve akademik zekânın birbirinden bağımsız ama birbirini destekleyen iki ayrı yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Barnes ve sternberg (1989) sosyal zekânın iki bileşeni olan bilişsel ve davranışsal yönü üzerinde çalıştılar ve sosyal zekânın bu iki bileşenin birbirleriyle anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koydular. Ayrıca sosyal zekânın bilişsel boyutunun akademik zekâyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaştılar (Lee, 1999).

Sosyal zekânın akademik zekâdan farklı bir yapı olduğu günlük yaşamımızda da gözlemleyebileceğimiz bir durumdur. Sosyal zekâ akademik zekâdan farklıdır. Akademik konularda problem çözmeye oldukça başarılı olan kimi insanlar sosyal durumlarda ki konularda problemleri çözmekte zorlanabilmektedirler. Başkalarıyla geçinmekte zorluklar yaşamaktadırlar. Bunun tersi olarak ta bazı insanlar akademik problem çözmeye sorun yaşarlarken sosyal durumlarda daha başarılı olmaktadır (Lee, 1999).

Ford ve tisak (1983), lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada sosyal zekânın ayrı bir faktör olduğunu kanıtlamışlardır. Bilişsel yetkinlik; derece-puan ortalaması ile sözlü ve matematiksel beceriler için geleneksel testler ile gösterildi, sosyal alan; akran, öğretmen ve kişisel değerlendirme ve bir mülakattaki yetkinlik değerlendirmesi ile kişilik testinin empati ölçeği (Hogan,1969) ile ölçüldü. İki faktör için açık kanıtlar bulundu: akademik başarı faktörü ve sosyal zekâ faktörü. Bilişsel ve sosyal değişkenler arasındaki olumlu korelasyonlar sosyal beceri faktörünün zeka alanına girmiş olduğunu göstermektedir (Akt. Frederiksen,1984).

Marlowe ve Bedel (1982) sosyal zekânın yapısının bağımsızlığı üzerine yaptığı araştırmalarda sosyal zekâ ölçeği olarak MMPI Sosyal İçedönüklük Ölçeğini (SI) kullanmıştır. SI'yi seçmelerinin nedeni SI'nin sosyal becerinin tanımlayıcısı olarak davranışsal role ile benzerlik gösterdiğinin bulunmuş olmasıdır. Ayrıca SI'nin doğru yanlış formatı akademik yetenek ihtiyacını en aza indiriyordu. Sosyal zekâ ile genel akademik zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Marlowe ve Babell, SI skorları ile 479 yetişkin danışanın soyut ve sözlü zekâ skorları arasındaki ilişkiyi incelediler. Önemli olmayan korelasyonlar buldular ve sosyal zekanın, okuma, yazma ve diğer akademik becerilere dayanan değerlendirilmeler ile maskelenmiş farklı bir alan olduğunu savunmuşlardır (Marlowe,1986)

2.2.3. Sosyal Zekânın Bir Türü Olan Duygusal Zekâ İle İlgili Araştırmalar

Duygusal zekâ kavramına ilişkin ilgi son 10-15 yıldan beri daha fazla artmış olmasına rağmen, araştırmacılar bu konuyla 20. yüzyılın çok büyük bir bölümünde çalışmışlardır. Bununla birlikte duygusal zekânın tarihsel kökleri 19. yy.'a kadar dayanmaktadır. Bu eski çalışmaların çoğu, sosyal olarak yeterli olacak davranışların tanımlanması, belirlenmesi ve değerlendirmesi üzerine odaklanmıştır. Sosyal yönden zekice olan davranışları ölçen ve çocuklara uygun olan ilk araç Edgar Doll tarafından, 1935'te hazırlanmıştır. Wechsler ise bilişsel testler arasında en bilinen testlerden biri olan kendi geliştirdiği teste, büyük bir ihtimalle Thorndike ve Doll'dan etkilenecek, sosyal zekânın bazı yönlerini ölçmek üzere hazırladığı iki farklı alttest ilave etmiştir (resim düzenleme ve okuduğunu anlama). Bunun ardından Wechsler, 1940'da, bilişsel olmayan faktörlerin zekâ üzerindeki etkisini tanımlamıştır. Zamanla bilim adamları, dikkatlerini sosyal zekâyı tanımlama ve değerlendirmeden, kişiler arası ilişkilerdeki davranışın etkili uyum üzerindeki rolünü anlamaya yöneltilmişlerdir (Zirkel, 2000). Tüm bu çalışmalar, sosyal zekânın genel zekânın bir parçası olmasına yardımcı olmuştur. Duygusal-sosyal zekâ, bir dizi bireylerarası ve birey içi yeterlilikler ve becerilerden oluşur. Darwin'den günümüze, duygusal-sosyal zekanın birçok tanımlanması, belirlenmesi ve kavramsallaştırılması bir takım ortak bileşenler içermektedir. Bunlar; (a) duyguları fark etme, anlama ve ifade etme yeteneği, (b) diğerlerini anlama ve onlarla ilişki kurabilme yeteneği, (c) duyguları yönetebilme ve

kontrol edebilme yeteneği, (d) değişimleri yönetebilme, uyum ve kişisel veya kişilerarası problemleri çözebilme yeteneği, (e) olumlu hava yaratabilme ve içten denetimli olabilme yeteneği. Zekânın kavramlaştırılması ve ölçümü, bir asırdan daha uzun bir zamandır psikolojinin önemli bir odak noktası olmuştur. Aynı zamanda “duygusal” kelimesi de bir o kadar çekici olmuştur çünkü duygular, psikososyal işlevlerle, motivasyonla, iyi oluşla ve yaşam tatminiyle bağlantılıdır. Duygular ilişkilerin yapısını oluşturur ve bireylerarası interaksiyonların bir noktasında mutlaka bulunur. Duygusal zekânın çekiciliği de, ilişkilere karşı geliştirilmesi gereken uyumu ve optimal düzeyde bir sosyal işlevselliği sağlamakta faydalı olacağından kaynaklanmaktadır. İlk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından, 1990’da, farklı bir duygu-ilişkili yeterlikler setini tanımladıkları bir makale ile ortaya atılan duygusal zeka terimi, zamanla kavramsal olarak birbiriyle örtüşen yönleri olmasına rağmen, belli bir takım farklılıklar da içeren üç temel duygusal zeka modelinin oluşmasına sebep olmuştur. Bu farklılıklar, duygusal zekânın parametreleri ve tanımlanması konusunda karmaşa yaratabilir çünkü duygusal zekâ olarak tanımlanan şey birçok şey anlamına gelebilmektedir. Bununla birlikte duygusal zekâ en genel anlamda, ya bir yeterlikler kümesi ya da bir kişilik özellikleri kümesi olarak kavramsallaştırılabilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Ancak duygusal zekâ ile yapılacak çalışmalarda farklı modellerin sunduğu kavramsal tanımlamaları ve ölçüm yaklaşımlarını göz ardı etmemek çok önemlidir. Sözü edilen üç temel duygusal zekâ modelinin duygusal zekâ kapsamına aldığı özellikler de farklı olduğu için neyin duygusal zekâ içinde değerlendirilip neyin değerlendirilemeyeceğini bilmek gerekmektedir.

2.2.4. Rol Yapma Yöntemi ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Clark (1981)’a göre rol oynama etkinlikleri yaşayarak öğrenme etkinlikleri ve öğrenme sürecinin farklı zamanlarında farklı amaçlar için kullanılabilir. Olumlu davranışları ve tutumları gösterir ve geliştirirken, kavramları netleştirirken, toplumsal olayları ele alıp tartışırken, problemleri açıklarken ve çözüm yolları ararken, öğrencileri gerçek yaşamla ilgili durumlara hazırlarken kullanılabilir (Aktaran Yavuz, 2005, s.317).

Çebi (1985) “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama” adlı yüksek lisans tezi ile rol oynama yönteminin öğrenciyi merkeze alan aktif bir öğretim yöntemi olduğunu belirterek, diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırmasını yaparak öğrenme kuramlarıyla ilişkisini incelemiştir.

Üstündağ (1988) tarafından hazırlanan “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” adlı Yüksek Lisans tezi ile ilkökul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin taktir yönteminden daha etkili olduğunu ispatlamıştır.

Safranın (1993) tarihe yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini ihtiva eden çalışmasında, öğrencilerin %60,5’ine göre tarih dersi ezbere dayanmaktadır. Bu da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Öğrencilerin %63,8’i tarih konularını sıkıcı bulmaktadır. Öğretmenlerin derste kullandıkları yönteme ilişkin cevaplarda ise düz anlatım yöntemi %72,5 ile sık sık, %27,5 ile de arasına kullanılan durumuyla en çok tercih edilen yöntem olmuştur (Safran, 1993, s.60-63).

Barh ve Demirtaş (1996)’a göre düz anlatım, belki bilgi aktarımda en etkili yol olabilir. Ama aynı zamanda da en az bilginin akılda tutulabileceği yoldur (Aktaran; Şimşek 2000, s.75).

Koç (1998) “Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin tarihsel olayları canlandırmalarının ve yaratıcı drama etkinliklerinin tarihe olan ilgilerini artırarak, tarihsel olayların neden ve sonuçlarını daha iyi kavrayabileceğini belirtmiştir.

Şimşek (2000) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikaye Anlatım Yönteminin Kullanımı” yüksek lisans tezinde öğrencilerin tarihsel hikayeleri ilgiyle dinledikleri bir başkasının bunları çocuğa anlatmasından daha fazla zevk aldıklarını belirterek, bu hikayelerin çocuk gruplarına basit bir rol oynama biçiminde kullanılabileceğini vurgulamıştır (Şimşek, 2000;17).

Üstündağ (2001)’a göre doğaçlama ve canlandırmalarının eğitim ve öğretimde belirlenen hedef ve davranışların kazandırılmasının yanı sıra yaratıcılığı

geliştirme, eleştirel düşünme yeteneğini kazandırma soyut kavramları ve ya da yaşantıları somutlaştırma gibi temel becerilerin gelişmesinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir (Üstündağ, 2001: 78).

Bakar (2001), Ankara özelinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde yöntem seçimini etkileyen faktörler araştırmasında öğretmenlerin sırasıyla en çok kullanılmayı tercih ettikleri yöntem olarak soru cevap yöntemi, anlatım yöntemi ve grup tartışması yöntemi olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Bakar, 2001, s.47).

Açıkgöz (2002) yaptığı kapsamlı literatür çalışmasında aktif öğretim yöntemleriyle hazırlanan öğrenme deneyimlerinin öğrenci başarısına olan etkisini değerlendirmiş, farklı sınıf düzeylerinde yaklaşık 100 den fazla araştırma sonucunu da dikkate alarak bu sonuçların %90'ında aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkılarının olduğu tablosunu ortaya çıkarmıştır.

Safran (2004) tarih öğretimi bağlamında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek, kronolojik tarih yerine problem merkezli tarih öğretimine geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Safran, 2004, s.112).

Yurtalan (2005)'in yaptığı yüksek lisans çalışmasında 6. sınıf tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin yaptığı etkinliklerle öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini artıracığı sonucuna varmıştır (Yurtalan, 2005).

Ata (2005)'ya göre oluşturmacı anlayışla tarih dersleri yeniden programlanmalı, bu amaçla tarih dersleri için öğrencilerin tarihi yaparak ve yaşayarak öğrenilebilecekleri tarih laboratuvarları oluşturulmalıdır. Böylece öğrencilerin bu odalarda bir tarihçi gibi çalışması tarihi yeniden yazarak, ürünler ortaya koymaları sağlanmış olacaktır (Ata, 2005, s. 83)

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırma için geliştirilen veri toplama araçları ve özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları, araştırmacı tarafından yapılan uygulama ve bulguların elde edilmesinde kullanılan veri çözümleme teknikleri üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel bir çalışmadır. Deneysel modeller neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir(Karasar, 1995, s.s 87). Yapılan bu çalışmada da ilköğretim okullarının 5. sınıfında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde rol yapma yönteminin bu dersi alan öğrencilerin sosyal zeka gelişim düzeyleri ile akademik başarılarına yönelik etkisi incelenmiştir.

Araştırmada deneysel modellerden Büyüköztürk (2002:21) ve Karasar(2003:97)'in işaret ettiği “ön test-son test kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Model 2008-2009 eğitim-öğretim yılı 1.yarılında Tokat ili Almus ilçesi Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu'nda uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ön test- son test kontrol gruplu desenin simgesel olarak gösterimi aşağıdaki gibidir:

$G_{(DENEY)}$	Ö1	X	Ö3
$G_{(KONTROL)}$	Ö2		Ö4

Verilen simgesel gösterimde; Ö1, Ö3 deney grubuna yapılan ön ve son ölçümü, Ö2 ve Ö4 kontrol grubuna yapılan ön ve son ölçümü, X ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni temsil etmektedir.

Araştırmada kullanılan deney deseni tablolaştırılarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi (Ön Test)	Deney Süreci	Deney Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	TSZÖ SBBT	Rol yapma yöntemi ile öğrenme	TSZÖ SBBT
Kontrol Grubu	TSZÖ SBBT	Diğer aktif öğrenme yöntemleri ile öğrenme	TSZÖ SBBT

TSZÖ: Tromso Sosyal Zeka Ölçeği

SBBT: Sosyal Bilgiler Başarı Testi

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmacının gözlediği, ölçtüğü, değişimlediği, mukayese ve kontrol ettiği olaylara, şartlara veya unsurlara **değişken** denir. Derecelerini, düzeylerini ve farklılığını ölçebildiğimiz herhangi bir özellik veya kalite bir değişkendir (Bulduk,2003).

Bir araştırma probleminde iki tane değişken bulunmaktadır:

1) Bağımsız Değişken:Bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen değişkene bağımsız değişken denir (Hovardaoğlu, 2000).

- 2) **Bağımlı Değişken:**Bağımsız değişkendeki farklılaşmalardan etkilenen yani bu farklılaşmalara bağlı olarak değişiklik gösteren değişkendir.

3.2.1. Bağımsız Değişkenler

Araştırma süresince kullanılan “Rol Yapma Yöntemi” ile diğer “Aktif Öğrenme Yöntemleri” araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2.2. Bağımlı Değişkenler

Öğrencilerin sosyal zeka gelişim düzeyleri ile akademik başarıları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı Tokat ili Almus ilçesine bağlı köy ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Tokat Almus Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencilerinden 32 kişilik bir grup öğrenci temsil etmektedir. Örneklemdeki deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Örneklem Grubu

GRUBUN ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
Deney Grubu	16
Kontrol Grubu	16
Toplam	32

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği”(TSZÖ) ile “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”(SBBT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Ek 1)

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) (Tromso Social Intelligence Scale-TSIS) Silvera ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı Tayfun DOĞAN tarafından yapılmıştır. Sosyal zekâ ölçeği, sosyal zekâ düzeyini ortaya koymak üzere hazırlanmış 21 maddelik kendini tanımlama (self-report) türünde bir araçtır. TSZÖ sosyal zekâyı üç ayrı alanda ölçmektedir. Ayrıca sosyal zekâ düzeyini toplam olarak ortaya koymaktadır. Alt ölçekleri şunlardır

1. Sosyal bilgi süreci (social information processing)
2. Sosyal beceriler (social skills)
3. Sosyal farkındalık (social awareness)

Bu alt boyutlardan sosyal bilgi süreci 8, sosyal beceriler 6 ve sosyal farkındalık 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için beşli likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarda en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105'tir. Alt ölçeklerde ise sosyal bilgi alt ölçeğinden en yüksek 40 en düşük 8, sosyal beceriler alt ölçeğinde en yüksek 30 en düşük 6 ve sosyal farkındalık ölçeğinden en yüksek 35 en düşük ise 7 puan alınabilmektedir.

TSIS'in Güvenirlik ve Geçerliği

Silvera ve arkadaşları(2001) tarafından yapılan cronbach alfa içtutarlılık katsayıları social processing (sosyal bilgi süreci) için .81, social skills (sosyal beceri) için .86 ve social awareness için .79 bulunmuştur. Geçerlik alışmaları ile ilgili ölçeğin orjinalinde uzman kanısına başvurulmuş, yapı geçerliği yapılmış ve benzer ölçekler geçerliği uygulanmıştır. Madde havuzunda bulunan 103 maddeden faktör yükü .045'den büyük ve korelasyonu .30 olan 21 madde seçilmiştir. 21 maddeye varimax faktör analizi yapıldığında kuramsal temelle örtüşen 3 faktör bulunmuştur. Benzer ölçek geçerliğine ise Marlowe Crowne Social Desirability Scale (MSCD) ile bakılmış ve .22 korelasyon bulunmuştur.

TSZÖ'nin Türkçe'ye eviri alışması

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçek Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde master yapan Tayfun DOĞAN ile psikolojik danışma alanında master yapan iki İngilizce öğretim görevlisi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu eviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünölen Türkçe ifadeler benimsenmiştir. Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve psikoloji alanından bir öğretim üyesi tarafından tekrar incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddeler ele alınmıştır. Elde edilen Türkçe form Sakarya Üniversitesi Eğitim Faköltesi'nden 15 öğrenciye uygulanmış ve dilin anlaşılrlığı sınanmıştır. Son olarak ölçeğin Türkçe evirisinin orijinal metne eşdeğerliği kabul edilmiş ve son hali verilmiştir (Doğan, 2006).

TSZÖ'nün Türkiye'de yapılan Güvenirlik alışmaları

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin güvenirliği içtutarlılık, testin tekrarı ve test yarılama yöntemleriyle Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tayfun DOĞAN tarafından ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Testin tekrarı yöntemi

Tromso Sosyal Zeka Ölçeği araştırmacı tarafından 101 üniversite öğrencisine iki hafta ara ile iki kez verilmiş ve testin testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .80 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise Sosyal bilgi alt ölçeğinde .68 , sosyal beceriler alt ölçeğinde .81 ve sosyal farkındalık ölçeğinde .95 bulunmuştur. TSZÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin bütünü için testin tekrarı yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayıları Tablo 3'de verilmiştir (Doğan, 2006)

Tablo 3
TSZÖ'nün Testin Tekrarı Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekleri	R
Sosyal Bilgi	.68**
Sosyal Beceriler	.81**
Sosyal Farkındalık	.95**
Ölçeğin Bütünü İçin	.80**

N=101 P* < .01; P** < .001

Cronbach Alfa Katsayısı Yöntemi İle İç Tutarlılığın Hesaplanması

719 öğrenciye uygulanan Tromso Sosyal Zeka Ölçeği'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise .67 ile .85 arasında değişmektedir. Tablo 4'de alfa katsayısı ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları verilmiştir (Doğan, 2006).

Tablo 4
TSZÖ'nün İç Tutarlık Yöntemi İle Hesaplanan Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	İç Tutarlık Katsayıları
Sosyal Bilgi Süreci	.77
Sosyal Beceriler	.85
Sosyal Farkındalık	.67
Ölçeğin Bütünü İçin	.83

N= 719 P* < .01 ; P** < .001

Test Yarılama Yöntemiyle Yapılan Güvenirlik Çalışması

719 öğrenciye uygulanan TSZÖ'nün test yarılama yöntemiyle yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin tamamı için .75 Güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Alt ölçeklerde ise güvenirlik katsayıları .71 ile .83 arasında değişmektedir. Tablo 5'te test yarılama yöntemiyle bulunan güvenirlik katsayıları verilmiştir (Doğan, 2006).

Tablo 5
TSZÖ'nün Test Yarılama Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekleri	R
Sosyal Bilgi	.76
Sosyal Beceriler	.83
Sosyal Farkındalık	.71
Ölçeğin Bütünü İçin	.75

N= 719 P* < .01 ; P** < .001

Tablolarda da görüldüğü gibi TSZÖ'nün gerek alt ölçekleri gerekse bütünü için güvenirlik katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur

TSZÖ'nün Türkiye'de yapılan Geçerlik Çalışmaları

Tromso Sosyal Zeka Ölçeğinin geçerlik çalışması olarak araştırmacı Tayfun DOĞAN yapı geçerliği ve kapsam geçerliği olmak üzere 2 yöntem kullanmıştır.

Araştırmacı Tayfun DOĞAN kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada uzman kanısına başvurmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler TSZÖ'nün incelenmesi sonucu sosyal zeka düzeyini ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Doğan, 2006).

3.4.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testi (Ek 2)

Sosyal Bilgiler Başarı testi 2008 yılında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan testin soruları ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” ünitelerinin kazanımlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. İlgili ünitelerin kazanımları ve ünitelerin belirtke tabloları eklerde sunulmuştur (Ek 3 ve Ek 4). Başarı testi geliştirilmeden önce daha önce bu ünitelerle ilgili geliştirilmiş testler incelenmiş, araştırmanın problem ve at problemleri analiz edilmiş, belirlenen ünitelerin her bir kazanımı ile ilgili en az iki soru teste konulmuştur. Hazırlanan test iki ünitadaki toplam 13 kazanıma hizmet edecek nitelikte 44 sorudan oluşmuştur. Test maddeleri 4 seçenekli olarak hazırlanmıştır.

Başarı testinin kapsam ve yapı geçerliği konusunda alanında uzman 5 öğretim uzmanının testi incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bunlardan 3'ünü alanında uzman öğretim üyeleri, 2'sini deneyimli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda test, dil ve anlatım, içerik ve kapsam geçerliği yönünden tekrar değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Düzeltilen bu 44 soruluk test 5 kişilik ilköğretim 5.sınıf öğrencisine uygulanarak soruların anlaşılabilirliği ve başarıyı testini cevaplama süresi hakkında gerekli dönütler alınmıştır. Buna göre İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine uygulanacak bu testin 60 dakikalık bir zaman süreci içinde uygulanmasının öğrenciler açısından yeterli olacağı kanısına varılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu alışma İzmir ilinden 4 okuldan toplam 284 öğrenciye uygulanarak aracın güvenirlik düzeyi belirlenmiştir.Bu okullarda yapılan güvenirlik çalışması için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izinleri alınmıştır (Ek 5)

Tablo 6
Test Geliştirme İçin Kullanılan rneklem Grubu

İL / İLE	OKUL	ÖĞRENCİ SAYISI
İzmir / Karşıyaka	Emlak Bankası İ.Ö.O.	71
İzmir / Karşıyaka	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	71
İzmir / Karşıyaka	Hasan Pınaralı İ.Ö.O	71
İzmir / Karşıyaka	Emine Lahur İ.Ö.O.	71
TOPLAM		284

284 kişilik ğrenci üzerinde uygulanan 44 maddelik test sorularından elde edilen puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış, %27'lik dilime giren st ve alt grup ğrencilerinin sonuçları SPSS 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.Yapılan analizler sonunda 24 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 soruluk başarı testinin güvenirliği SPSS 15 paket programında hesaplanarak .735 bulunmuştur. Bu sonuç, ileride yapılması amaçlanan deneysel araştırma kullanımları için yeterli bulunmuştur. Yapılan değişikliklerle ulaşılan nihai testin istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Test Genel İstatistik Bilgileri

Standart Sapma(S_x)	8.35
Cronbach's Alpha	.735
N	154

3.5. Uygulama

1. Araştırmanın uygulama çalışması, 22/12/2008- 21/03/2009 tarihleri arasında Tokat ili Almus ilçesi Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.
2. Uygulamaya başlamadan önce okul idaresi ile görüşülmüş, uygulanacak olan tez çalışması hakkında bilgi verilmiştir.
3. Uygulama çalışmasına 16'sı deney grubu, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci katılmıştır.
4. Deney ve kontrol grubuna öğrenciler tesadüfi (yansız) olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere bilimsel bir çalışmada yer alan denek oldukları çalışmanın geçerliğini etkilememesi açısından söylenmemiştir.
5. Uygulamanın başladığı ilk gün deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Tromso Sosyal Zeka Testi” ile “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır .
6. Ön testlerin uygulanması ile birlikte, elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiş, deney ve kontrol grupları arasında uygulanan “Tromso Sosyal Zeka Ölçeği” ile “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmiştir.
7. Araştırmanın uygulama çalışması deney ve kontrol gruplarının her birinde haftada 3'er ders saati olmak üzere toplam 10 haftada 60 ders saati sürmüştür.
8. Deney grubu öğrencileriyle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde rol yapma yöntemi kullanılmış, dersin içeriği oyunlaştırma, dramatize etme ve rol oynama ile işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde ise

diğer aktif öğrenme yöntemleri ile zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci oluşturulmuştur.

9. Uygulama çalışmasının bittiği 21/03/2009 tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Tromso Sosyal Zeka Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır.
10. Son testlerin uygulanması ile birlikte, elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiş, deney ve kontrol grupları arasında uygulanan “Tromso Sosyal Zeka Ölçeği” ile “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmiştir.
11. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılıp, rol yapma yönteminin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zeka gelişim düzeyleri ile akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.
12. Bu testlerden elde edilecek niceliksel verilerin yanı sıra betimsel verilerin de araştırma bulguları için önemlilik arz etmesi nedeniyle deney ve kontrol grubu öğrencilerinden uygulama çalışması boyunca yapılan öğrenme sürecini, etkinliklerini değerlendirmeleri yazılı olarak istenmiştir .

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

3.6.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği”nde öğrencilerin kendileriyle ilgili düşünce ve duygularını ifade eden cümleler yer almaktadır. Öğrencilerden, bu ifadelerin kendilerine göre uygunluk derecesini belirleyip, **“Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Biraz Uygun”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil”** seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçekte bulunan 21 maddeden 10 tanesi olumlu, 11 tanesi olumsuz sorudan oluşmuştur. Ölçekteki olumlu ve olumsuz maddelerin puanlanması Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
TSZÖ Olumlu ve Olumsuz Maddeler Puanları

	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler
Tamamen Uygun	5	1
Uygun	4	2
Biraz Uygun	3	3
Uygun Değil	2	4
Hiç Uygun Değil	1	5

Ölçekte; olumlu olan maddelerin tamamına “Tamamen Uygun” olumsuz maddelerin tamamına “Hiç Uygun Değil” diyen bir öğrenci $21 \times 5 = 105$ puan,

Olumlu olan maddelerin tamamına “Uygun” olumsuz olan maddelerin tamamına “Uygun Değil” diyen bir öğrenci $21 \times 4 = 84$ puan,

Olumlu olan maddelerin tamamına “Uygun Değil ” olumsuz olan maddelerin tamamına “Uygun” diyen bir öğrenci $21 \times 2 = 42$ puan,

Olumlu olan maddelerin tamamına “Hiç Uygun Değil” olumsuz olan maddelerin tamamına “Tamamen Uygun” diyen bir öğrenci $21 \times 1 = 21$ puan alabilecektir.

Uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan bu sosyal zeka ölçeğinden elde edilen sonuçlar öğrencilerin uygunluk derecelerine göre verdikleri cevaplar doğrultusunda t testi ile analiz edilerek elde edilen sonuçlar bulgular ve yorumlar bölümünde tartışılmıştır.

3.6.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Adım Adım Türkiye” ile “Bölgemizi Tanıyalım” öğrenme alanlarındaki kazanımları ne derecede kazandıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş başarı testi toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin her doğru cevabına 5 puan verilerek toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Hiçbir soruyu doğru yapmayan öğrenci 0 puan almıştır. Puanların 0 ile 100 arasında olması beklenmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama çalışması sonrasında başarı testinden elde ettikleri puanlar t testi ile değerlendirilerek elde edilen sonuçlar bulgular ve yorumlar bölümünde tartışılmıştır.

3.7. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu ile diğer aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında, sosyal zeka gelişim düzeyleri ve akademik başarıları açısından fark olup olmadığını test etmek için SPSS 15.00 paket istatistik programı analiz yöntemlerinden t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile bağımsız gruplar için t testi, grupların kendi içinde, araştırma ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ise; bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ile bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Araştırma verilerinin analizinde “İlişkili örneklem T-testi ve ilişkisiz örneklem T testi” kullanılmıştır. Ön test- Son test kontrol gruplu desen deneysel işlemin etkililiğini test etmede kullanılan, hesaplama ve yorumlama bakımından en kolay olan teknik, iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan “İlişkisiz gruplar için T-testi”dir (Kaptan,1998; 38.).

İlişkili T-testi, ilişkili iki ölçüm yada puanların elde edildiği deneysel yada tarama çalışmalarında kullanılabilir. Aynı deneklerin, bir deneysel işlemin, öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçmeleri alındığında, deneklerin zaman bağılı tekrarlı ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2002; 67).

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zeka ön testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin

kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zeka ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde belirlenmişti.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna TSZÖ ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında TSZÖ ön test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	T	p
Deney	16	49,87	3,61	1.143	.262
Kontrol	16	48,43	3,50		

Tablo 1’e bakıldığı zaman deney grubunun ön test ortalamasının 49,87, standart sapmasının 3,61 olduğu ve kontrol grubu ön test ortalamasının 48,43, standart sapmasının 3,50 olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi uygulamanın başlangıcında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre, Kontrol Grubu öğrencileri ile Deney Grubu öğrencilerinin uygulamadan önce birbirine denk olduğu görülmüştür.

Yapılan başka araştırmalarda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Bu farklılığın birçok sebebi bulunmaktadır. Seçilen gruplardaki öğrencilerin heterojen olması, araştırmacıdan kaynaklanan hatalar veya gruplardaki öğrenci sayısının fazla olması bu farklılığın sebeplerinden birkaçı olarak

belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ve kültürel yaşama sahip olmaları olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin içinde buldukları aile yapıları, ekonomik durumları, yaşam tarzları, kültürleri ve sosyal yaşamları birbirine oldukça yakındır. Özetle, öğrencilerin sosyal zekâ ön test sonuçlarının içinde yaşadıkları sosyo-ekonomik ve kültürel yapıyla alakalı olduğu düşünülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna SBBT ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında SBBT ön test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	16	4,93	1,80	-0,276	0.784
Kontrol	16	5,12	2,02		

Tablo 2’ye bakıldığı zaman deney grubunun başarı ön test ortalamasının 4,93, standart sapmasının 1,80 olduğu ve kontrol grubu ön test ortalamasının 5,12 standart sapmasının 2,02 olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi uygulamanın başlangıcında Deney Grubu ile Kontrol Grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT) ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre, Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önce birbirine denk olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Bu farklılığın birçok sebebi bulunmaktadır. Seçilen gruplardaki öğrencilerin heterojen olması, istenmedik değişkenlerin (büyük ve kalabalık sınıflı merkez okullarında öğrencilerden bazılarının dershaneye gitmesi, özel ders alması gibi değişkenler) araştırmayı etkilemesi bu farklılığın sebeplerinden en önemlisi olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni öğrencilerin benzer hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmasıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin içinde buldukları aile yapıları, ekonomik durumları, yaşadıkları yerin fiziksel ve coğrafi koşulları öğrencilere, onların akademik başarılarına yönelik sunulabilecek imkânları eşit kılmaktadır. Bu nedenle hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi hazır bulunuşluk düzeyi birbirine benzer çıkmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna TSZÖ son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında TSZÖ son test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Son Test Puanlarının t-testi
Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	16	80,12	3,70	8.59	0.000*
Kontrol	16	67,62	4,48		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TSZÖ son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalara da rastlanmıştır. Çalışmalar incelenmiş ve bu farklılığın olmamasının sebepleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Çalışmaların bazılarında deney grubuna uygulanan yöntem veya teknik öğrencilerin ilgisini çekmemiştir.
- Deney grubu öğrencileri uygulama süresince kullanılan yöntem ve teknikten zevk alsalar bile istenmedik değişkenlerin araştırmaya katılması araştırma sonucunu olumsuz yönde etkilemiştir.
- Uygulamadan veya uygulayıcıdan kaynaklanan hatalar olmuştur.

Bu araştırmada ise sosyal zekâ son test sonuçlarının deney grubu öğrencilerinin lehine çıkması şu şekilde açıklanabilir:

Uygulamanın yapıldığı Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlköğretim Okulu Tokat İlinin Almus İlçesine bağlı, coğrafi ve fiziksel koşulların oldukça kötü olduğu bir kasaba okuludur. Öğrenciler coğrafi koşullar ile ailelerinin ekonomik ve eğitim durumu nedeniyle onların sosyalleşmesini sağlayacak birçok sosyal ve kültürel ortamdaki uzak olarak yaşamaktadır. Kasabada öğrencilere yönelik sportif, sanatsal veya kültürel hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi ilkokul olup, okuma- yazma bilmeyen anne-baba sayısı oldukça fazladır. Öğrenciler ailede birey olarak değerli görülmemektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı öğrenciler, içe kapanık, kendilerini ifade etmekten yoksun, sosyal ilişkileri zayıf ve sosyalleşmemiş durumdadır. Bu anlamda öğrencinin kendini ifade edebildiği ve sosyal ilişkileri öğrendiği tek yer okuldur. Dolayısıyla deney grubu öğrencileri dokuz haftalık uygulama süreci boyunca, ders içinde rol oynama yöntemi sayesinde çeşitli oyun ve dramalarla bazı sosyal becerileri kazanmışlardır. Öğrencilerin her şeyden önce toplum önünde konuşabilme ve empati kurma yetenekleri gelişmiştir. Rol yapma yöntemi sayesinde öğrenciler bu derslerde çeşitli sosyal ilişkiler öğrenmiş, özgüvenlerini artırmış ve kendilerini önemli hissetmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal zekâ son test puanları deney grubu öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken, deney ve kontrol grubuna SBBT son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında SBBT son test verilerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	16	17,31	1,66	3,663	0.001*
Kontrol	16	14,62	2,41		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Literatür taraması yapıldığında rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisinin incelendiği bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Ancak; rol oynama yönteminin T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde öğrencilerin öğrenme düzeylerine (Doğan,2006) , fen eğitiminde atom kavramı hakkında imaj oluşturmalarına (Bozoğlu,2007) ve çevre kazanımlarının kazandırılmasına etkisi (Erşahan,2007) olmak üzere üç araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalardaki sonuçlar incelendiğinde rol yapma yönteminin incelenen değişkene etkisinin deney grubu lehine çıktığı görülmüştür. Nitekim rol yapma yönteminin akademik başarıya etkisinin incelendiği bu çalışmada da öğrencilerin başarı son test puan ortalamaları deney grubu öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Bunun sebepleri şu şekilde açıklanabilir:

Rol yapma yöntemi soyut kavramların öğrenilmesinde önemlidir. Dolayısıyla deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde geçen soyut kavram, olay ve olguları zihinde somutlaştırabilmiştir.

Rol yapma yöntemi soyut kavramları somutlaştırırken, aynı zamanda da öğrencilerin eğlenerek öğrenmemelerini sağlamaktadır. Bu nedenle rol yapma yönteminin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin hepsi derse katılmıştır. Derste genelde sessiz kalan öğrenciler bile etkinliklerde rol almak istemişlerdir. Diğer aktif öğretim yöntemleriyle dersin işlendiği kontrol grubunda ise öğrenciler zaman zaman sıkılmış, derse ilgisiz kalmışlardır. Bu nedenle deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zeka son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin veriler elde edilirken, deney grubu öğrencilerine rol yapma yöntemi ile etkinliklerin bulunduğu öğrenme süreci başlamadan önce TSZÖ ön test olarak uygulanmıştır. Dokuz hafta süren uygulama çalışması sonrasında rol yapma yöntemi ile öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerine TSZÖ son test olarak tekrar uygulanmıştır. Grubun ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Deney Grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı ilişkili örneklem T-testi ile değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney ön test	16	49,87	3,61	-23.38	.000*
Deney son test	16	80,12	3,70		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin TSZÖ ön-son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların son testler lehine olduğu görülmüştür.

Yapılan bazı araştırmalarda, deney grubu öğrencilerinin incelenen değişkenler açısından ön- son test puanlarının genelde son testler lehine çıktığı görülmüştür(Yılmaz,2006). Sosyal zekâ ile ilgili literatür taraması yapıldığında ise karşılaşılan bir çalışmada da sosyal zekâ ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmada da sosyal zekâ ön-son test sonuçlarının son testler lehine çıkması özetle şu şekilde yorumlanabilir:

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu ile coğrafi koşulları üçüncü alt probleme ait yorumlarda betimlenmişti. Öğrencilerin yaşadıkların yerin fiziksel ve coğrafi koşulları ile ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu nedeniyle sosyal ilişkiler kurabildikleri tek yerin okul olduğu söylenmişti. Bu nedenle okulda öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve becerilerini geliştirebilecek her çalışma sosyal zekâlarını olumlu yönde etkilemektedir. Deney grubu öğrencilerine de dokuz hafta boyunca uygulanan rol yapma yöntemi, onların sosyal zekâlarını geliştirmeyi destekleyici etkinlikler içerdiği için sosyal zekâ ön-son test puanları son testler lehine çıkmıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti.

Altıncı alt probleme ilişkin veriler elde edilirken, kontrol grubu öğrencilerine rol yapma yöntemi dışındaki diğer aktif öğrenme etkinliklerinin bulunduğu öğrenme süreci başlamadan önce TSZÖ ön test olarak uygulanmıştır. Dokuz hafta süren uygulama çalışması sonrasında rol yapma yöntemi dışında aktif öğrenme etkinlikleri ile öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerine TSZÖ son test olarak tekrar

uygulanmıştır. Grubun ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı ilişkili örneklem T-testi ile değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSZÖ Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Kontrol ön test	16	48,43	3,50	-13,48	0.000*
Kontrol son test	16	67,62	4,48		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin TSZÖ ön-son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların son testler lehine olduğu görülmüştür.

Yapılan bazı araştırmalarda, kontrol grubu öğrencilerinin incelenen değişkenler açısından ön- son test puanlarının genelde son testler lehine çıktığı görülmüştür(Doğan,2008). Sosyal zekâ ile ilgili literatür taraması yapıldığında ise karşılaşılan bir çalışmada da kontrol grubu sosyal zekâ ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir (Doğan,2006). Yapılan bu araştırmada da sosyal zekâ kontrol grubu ön-son test sonuçlarının son testler lehine çıkması özetle şu şekilde yorumlanabilir:

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu ile coğrafi koşulları üçüncü alt probleme ait yorumlarda betimlenmişti. Öğrencilerin yaşadıklarının yerin fiziksel ve coğrafi koşulları ile ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu nedeniyle sosyal ilişkiler kurabildikleri tek yerin okul olduğu söylenmişti. Bu nedenle okulda

öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve becerilerini geliştirebilecek her çalışma sosyal zekâlarını olumlu yönde etkilemektedir. Kontrol grubu öğrencilerine de dokuz hafta boyunca uygulanan çeşitli aktif öğretim yöntemleri, onların sosyal zekâlarını geliştirmeyi destekleyici etkinlikler içerdiği için kontrol grubunun da sosyal zekâ ön-son test puanları son testler lehine çıkmıştır. Fakat beşinci alt probleme ait bulgulara baktığımızda, deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın kontrol grubu öğrencilerine göre daha belirgin olduğu görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ile başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti.

Yedinci alt probleme ilişkin veriler elde edilirken, deney grubu öğrencilerine rol yapma yöntemi ile etkinliklerin bulunduğu öğrenme süreci başlamadan önce SBBT ön test olarak uygulanmıştır. Dokuz hafta süren uygulama çalışması sonrasında rol yapma yöntemi ile öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerine SBBT son test olarak tekrar uygulanmıştır. Grubun ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Deney Grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı ilişkili örneklem T-testi ile değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney ön test	16	4,93	1,80	-20.166	.000*
Deney son test	16	17,31	1,66		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı ön-son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların son test lehine olduğu görülmüştür.

Literatür taraması yapıldığında bazı değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Deveci,2002). Gerek yapılan bu çalışmada gerekse diğer çalışmalarda deney grubu öğrencilerin başarı ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Erdoğan 2008). Bunun sebebi özetle şu şekilde yorumlanabilir:

Öğrenciler uygulama öncesinde, belirlenen uygulama süreci sonunda ulaşılması istenen kazanımlara sahip değildirler. Rol yapma yöntemiyle etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde belirlenen ünitelere ilişkin kazanımlara ulaşmaya yönelik öğrenme-öğretme süreci içine girdikleri için uygulama sonunda ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ile başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmişti.

Sekizinci alt probleme ilişkin veriler elde edilirken, kontrol grubu öğrencilerine rol yapma yöntemi dışındaki diğer aktif öğrenme etkinliklerinin bulunduğu öğrenme süreci başlamadan önce SBTT ön test olarak uygulanmıştır. Dokuz hafta süren uygulama çalışması sonrasında rol yapma yöntemi dışında aktif öğrenme etkinlikleri ile öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerine SBTT son test olarak tekrar uygulanmıştır. Grubun ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı ilişkili örneklem T-testi ile değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön-Son Test Puanlarının t-testi Sonuçları

Uygulama Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Kontrol ön test	16	5,12	2,02	-12.03	0.000*
Kontrol son test	16	14,62	2,41		

*p<0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 8’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı ön-son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların son test lehine olduğu görülmüştür.

Literatür taraması yapıldığında, ilköğretimde sosyal bilgiler dersinde bazı değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Kılıç,2006). Gerek yapılan bu araştırmada gerekse diğer araştırmalarda kontrol grubu öğrencilerin başarı ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sebebi özetle şu şekilde yorumlanabilir:

Öğrenciler uygulama öncesinde, belirlenen uygulama süreci sonunda ulaşılması istenen kazanımlara sahip değildir. Aktif öğrenme yöntemleriyle etkinliklerin gerçekleştiği kontrol grubu öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde belirlenen ünitelere ilişkin kazanımlara ulaşmaya yönelik öğrenme-öğretme süreci içine girdikleri için uygulama sonunda ön-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Fakat , yedinci alt probleme ait bulgulara baktığımızda son testler lehine çıkan farklılığın deney grubunda daha belirgin olduğu

saptanmıştır.Bu durumda rol yapma yönteminin , deney grubu öğrencilerinin başar son test puanları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları ile sosyal zekâ son testi puan ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin veriler elde edilirken rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları karşılaştırılarak Tablo 9’da elde edilen verilere ulaşılmıştır.

Tablo 9
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBBT ile TSZÖ Son Test Puanları
Arasındaki İlişki

	SBBT TSZÖ
Pearson Correlation	,507**
Sig. (2-tailed)	,003
Sum of Squares and Cross-products	290,875
Covariance	9,383

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

İki değişken için hesaplanan bir Pearson korelasyon katsayısı;

- a) Kuvvet (düşük-orta-yüksek),
- b) Yön (pozitif-negatif),
- c) Açıklanan varyans (determinasyon katsayısı, r^2),
- d) Pratik anlamlılık açısından yorumlanabilir (Büyüköztürk,2007,s.s.32)

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi;-1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların

sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir. 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 düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk,2007,s.s.32).

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBBT ve TSZÖ arasındaki korelasyon 0.507 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.70-.0.30 aralığında olduğundan SBBT puanları ile TSZÖ puanları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

4.2.Tartışma

Bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulu, deneklerin deneysel işlem koşullarına, yansız (seçkisiz, random) atanmış olmasıdır (Hovardaoğlu, 2000). Deneklerin gruplara yansız atanmaması ya da eşleştirilmenin olmaması durumunda; deneklerin başlangıçtaki farklılıklarının bağımlı değişkene ait puanlardaki varyansa olan katkısının artmasına neden olacaktır. Deneklerin deneysel koşullara yansız seçim işleminden önce, benzer geçmişlere sahip bir denek havuzunun oluşturulması, yansız atama ile oluşacak hataların en aza indirgenmesi bakımından önemlidir(Büyüköztürk, 2007).

Birinci ve ikinci alt problemlere ait bulgulara baktığımızda deney ve kontrol grubuna yansız olarak seçilen öğrencilerin sosyal zekâ gelişim düzeyleri ve akademik başarıları açısından aralarında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Buradan, yukarıda işaret edildiği gibi benzer geçmişlere sahip deneklerin yapılan araştırma deseninin iç geçerliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Rol oynamanın faydalarını Küçükahmet (1989 : 54-56), Çilenti (1988 : 66) ve Alıcıgüzel (1973: 254) özetle şu şekilde sıralamışlardır:

- 1- Karmaşık olayları anlamlı hale getirir.
- 2- Öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden daha fazla tecrübe edinirler.
- 3- Daha açık ve iyi iletişimde bulunmayı sağlar.

- 4- Öğrencilere gerçek hayatta oynadıkları ve oynayacakları rollerin önemi üzerinde görüş kazandırır, onları gerçek hayata hazırlar.
- 5- Öğrencilere hislerini ve tutumlarını açıklama imkanı sağlar.
- 6- İletişim sözden çok harekete dayalıdır.
- 7- Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır.
- 8- Öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirir.
- 9- Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir.
- 10- İçeride dönük, utangaç, kendini aşağı gören öğrencilerin iyileşmesine yardım eder.
- 11- Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- 12- Etkin öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemine ait bulgulara baktığımızda rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin TSZÖ ve SBBT son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin TSZÖ ve SBBT son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yapılan bu deneysel çalışmada elde edilen bu verinin Küçükahmet (1989 : 54-56), Çilenti (1988 : 66) ve Alıcıgüzel (1973: 254)'in rol oynamanın faydaları ile ilgili işaret ettiği noktaları destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür.

Ön test- son test kontrol gruplu desen, yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler(Howitt,1997).

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri, rol yapma yöntemi ve diğer aktif öğrenme yöntemleri bağımlı değişkenleri ile ilgili olarak deneysel işlemde önce ve sonra ölçülmüşlerdir. Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemlerinde elde edilen bulgulara baktığımızda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TSZÖ ön ve son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen için beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerine baktığımızda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin rol yapma yöntemi ve diğer aktif öğrenme yöntemleri bağımlı değişkenleri ile ilgili olarak deneysel işlemden önce ve sonra SBBT ile ölçüldüğü görülmektedir. Bu ölçümlerden elde edilen bulgulara baktığımızda SBBT ön ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın da ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen için beklenen bir sonuç olduğu söylenilebilir.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin yanı sıra deney grubu öğrencilerinden uygulama süreci boyunca rol yapma yöntemi ile yapılan öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerini bildiren bir yazı yazmaları istenmiştir. Elde edilen görüşler araştırma için betimsel sonuçlar olmuştur. Bu bulgular değerlendirildiği zaman rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin öğrenme süreci ile ilgili görüşleri şu şekilde özetlenebilir;

Rol yapma yöntemi sayesinde dersler daha eğlenceli ve zevkli geçmiştir. Yöntem, öğrenilen bilginin hatırdaki tutulmasını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler, olayları dramatisasyon yöntemi ile canlandırdığı için soyut olay ve olguların somutlaşmasını sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler Atatürkçülük ile ilgili konuları daha kolay öğrenmişlerdir. Yöntemin, öğrenci akademik başarısının yanı sıra bireysel gelişimine de katkı sağladığı görülmüştür. Bu anlamda rol yapma yöntemi sayesinde öğrencilerin topluluk önüne çıkabilme cesaretleri artmış, özgüvenleri artmış, kendilerine yönelik benlik algılarında olumlu gelişmeler görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

1. Araştırmada deney ve kontrol grubuna seçilen öğrenciler, bu gruplara yansız olarak atanmışlardır. Uygulanan TSZÖ ve SBBT ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında araştırma sonuçlarını ve araştırmanın geçerliğini etkileyecek düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Gruplardaki öğrencilerin ölçülmek istenen özellikler açısından uygulama öncesinde birbirine benzer oldukları söylenebilir.

2. Araştırmada rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Uygulama süreci sonunda elde edilen verilerden rol yapma yöntemiyle öğrenen öğrencilerin sosyal zekâlarının geliştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, rol yapma yöntemi ile öğrenen deney grubu öğrencileri, rol yapma yönteminin kullanılmadığı

kontrol grubu öğrencilerine göre belirlenen ünitelerin kazanımlarına ulaşma düzeyleri açısından daha başarılı olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmak öğrencinin akademik başarısını artırmaktadır.

4. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç uygulama süreci boyunca yapılan öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimli geçtiğini göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sosyal zekâ puanları yükselmiştir.

5. Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin de uygulama sonrasında sosyal zekâ puanları deney grubu kadar olmasa bile yükselmiştir.

6. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamaları ile son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rol yapma yöntemi ile öğrenme sürecine katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” ünitelerine ilişkin kazanımlara erişim düzeyi son testler lehinde yüksek çıkmıştır.

7. Rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamaları ile başarı son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rol yapma yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin de uygulama sonrasında belirlenen ünitelerin kazanımlarına ilişkin erişim düzeyleri yüksek çıkmıştır. Fakat deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu veriler ışığında rol yapma yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının diğer aktif öğrenme yöntemleri ile Sosyal Bilgiler öğrenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

8. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son testi puan ortalamaları sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının sosyal zekâsı gelişmemiş öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sosyal zekânın geliştikçe akademik başarının da artacağı söylenilebilir.

9. Sosyal zekâyâ ilişkin nicel verilerin yanı sıra, uygulama süreci sonunda deney grubu öğrencilerin uygulama sürecine, uygulama öncesi ve sonrası kendilerine yönelik benlik algılarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı yazılı veriler incelendiğinde;

1. Rol yapma yöntemi sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiği,
2. Deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci boyunca derslerde oldukça fazla eğlendiği,
3. Rol yapma yöntemi ile öğrenen öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olduğu,
4. Dersle ilgili soyut bir takım olay, olgu ve kavramların rol yapma yöntemi sayesinde somutlaştığı,
5. Rol yapma yönteminin öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirdiği,
6. Rol yapma yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği,
7. Rol yapma yönteminin içe dönük ve utangaç öğrencilerin olumlu yönde gelişmesine yardım ettiği görülmüştür.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde uygun konular seçilerek rol yapma yöntemi kullanılmalıdır.
- 2- Rol yapma yönteminin etkin kullanılabilmesinde öğretmen faktörü önemli bir gerçekliktir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı Üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir.
- 3- Rol yapma yöntemi yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı için okullarda bu öğrenme yönteminin gerçekleştirilebileceği dramatizasyon laboratuvarları ya da odaları oluşturulmalıdır.
- 4- Rol yapma yöntemi Sosyal Bilgiler dersinde soyut ve karmaşık tarihi konuları somutlaştırmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde bu konulara yönelik rol yapma etkinlikleri düzenlenmeli ve bu etkinlikler öğretmen klavuz kitaplarına konmalıdır.
- 5- 2005 yılında yapılan müfredat değişikliği ile öğretim programlarında, öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlar benimsenmiştir. Rol oynama yöntemi de çağdaş bir yaklaşım olarak öğretim programlarında yer almalıdır.
- 6- Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Proje Ödevleri ile Performans Görevlerinin bazıları küçük dramatizasyon etkinliklerinden oluşturulmalıdır.
- 7- “Yaratıcı Drama” ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler 4 ve 5. sınıflar için de seçmeli ders olarak programa konulmalı ve dersin etkinlikleri Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına hizmet edecek şekilde hazırlanmalıdır.

8- Rol oynama yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi, sosyal uyumlarının kolaylaşması ve sosyal ilişkilerinin güçlenmesi için önemli bir yöntemdir. Bu nedenle rol oynama yöntemi sadece ders kazanımlarının kazandırılması amacıyla kullanılmamalıdır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumdaki hak, sorumluluk ve rollerini bilen ve tüm insanlarla etkili iletişim kurabilen birey olmalarına yardımcı olmak amacıyla da kullanılmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu tür bir çalışma daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde ve daha geniş örnekleme uygulanıp sınanmalıdır.

2- İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde rol yapma yönteminin kullanımının öğrencilerin özellikleri, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre etkililiğini saptamaya yönelik daha farklı araştırmalar yapılmamalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003,a). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2003,b). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Albretch, K. (2006). **Sosyal Zeka: Başarının Yeni Bilmi**. Ankara: Timaş Yayınları.
Çev: Selda Gökten

Albretch, K. (2006). **Social İntelligence: The New Science of Success**. San Francisco: Jossey- Bass.

Aral (2003). **Eğitimde Drama**. İstanbul: Yapa Yay.

Arıkan, R. (1995). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Arın, D. (2008). **Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Ata, B. (2005). **Tarih Pedagojisine uygun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır? T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi**. Ankara: Sempozyum Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Aybek, B. (2000). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkinin Değerlendirilmesi** Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakar, Y. (2001). **T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi.

Balci, A.(1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**.
Ankara: PegemA Yayıncılık

Barnes, M. L. & Robert J. S. (1989). **Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues, Intelligence**. *13*, 263-287.

Binbaşıoğlu, C. (1982). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bozdoğan, Z. (2003). **Yaratıcı Drama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bozoğlu, M. (2007). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinde Atom Kavramı Hakkında İmaj Oluşturmada Rol Oynama Yönteminin Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brown, L. T. & Randall G. A. (1990). **Continuing The Search for Social Intelligence**. *Personality and Individual Difference*,11(5), 463-470.

Bulduk, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Buzan, T. (2002). **The Power of Social Intelligence**. PerfectPound Publisher.

Bümen, N. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bümen, N. (2001). **Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2007). **Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Courtney R. (1980). **The Dramatic Curriculum**. London: Heinemann Educational Books.

Çebi, A. (1985). **Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama**. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Çelebi, C. (2006). **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Çengeloğlu, G. D. (2005). **Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çullu, F. (2003). **Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri** Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Daniel, M. H. (1997). **Intelligence Testing: Status and Trends**. American Psychologist, 52(10), 1038-1045.

Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirtaş, A. Barth, J.L. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğrenci Klavuzu**. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

Deveci, H. (2002). **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, H. (2006). **İlköğretim Okullarında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Öğrenme Düzeylerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, T. (2006) **.Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya : Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğanay A. Tekindal S. Cin M. Demirci oğlu İ. H. Kabapınar Y. Yanpar Şahin T. ve Akınoğlu O. (2003), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Editörler: Cemil ÖZTÜRK-Dursun DİLEK). Ankara : peGem A Yayıncılık.

Emir, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi** Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eral, A. (1997). **Tarih Konuşan Drama**. Çev: Tülin Sağlam. 6. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Ankara Alman Kültür Merkezi Yayın Dizisi s:17. s.s: 35-46.

Erden, M. (1995). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 17.

Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983). **A Further Search For Social Intelligence.** *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.

Frederiksen, N. Carlson, S. & Ward, W. C. (1984). **The Place of Social Intelligence in a Taxonomy of Cognitive Abilities.** *Intelligence*, 8, 315-337.

Gelfer, J.I. and Perkins, P.G. (1992). **Guidelense for A Creative Drama Program.** Day and Early Education.

Gilbert, J.A. (1994). **Social Intelligence and Perceptions of Environmental Opportunities: A Comparision Across Levels of Leadership.** George Mason University.

Gürkan, T. (2001). **Bireyin Çok Yönlü Gelişimi.** *Bilim ve Aydınlightında Eğitim Dergisi*, Sayı: 22.

Güzel, S. (2005). **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.** Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Harshbarger, W. C. (1981). **Social Intelligence and Second Language Learning: a Correlational Study of Communicative Competence.** The Pensilvanya State University.

Herse, J. (1971). **The School Play.** London: Drama and Theatre in Education. Ed. By. No. DODD. And W. Hickson, Heinemann Educational Boks.s.s. 73-83.

Kaf, Ö. (2000). **Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi.** *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.

Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara : Gazi Kitapevi.

Kaltsounis, T. (1987). **Teaching social studies in the elementary school the basics for citizenship**. New Jersey: Englewood Cliffs.

Kara, Y. Çam, F. (2007). **Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32,145-155.

Karasar, Niyazi. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Kaukainen, A. Kaj Björkqvist & Osterman K. (1999). **The Relationship between Social Intelligence, Emphaty and Three Types of Agression**. Aggressive Behaviour, 25. 81-89.

Kılıç, A. Ve Diğerleri (2002). **Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Yaşanan Güçlükler**. Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 293, s:27-35

Kıroğlu, K. (2006). **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Ek Açıklamalar, Yeni İlköğretim Programları (1 – 5. Sınıflar)**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kısakürek, M. A. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretiminin Niteliği, Kapsamı ve Amaçları**. B. Özer, (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kısakürek, M. A. (1989). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bekir Özer. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kızıltepe, Z. (2004). **Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**. İstanbul: Ofset Yayınevi.

Koç, F. (1998). **Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi. Sosyal Bilgilerde Bir Yöntem Olarak**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köksal, A. (2007). **Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması**. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.

Küçükahmet, L. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Lee, J. (1999). **Social Intelligence: Flexibility and Complexity are Distinct from Creativity**. Doctor of Philosophy. University of Notre Dame.

Marlowe, H. A. (1986). **Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence**. Journal of Educational Psychology, 78(1), 52-58.

Messamer, J. & Throckmorton, B. (1991). **Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct but Overlapping Constructs**. Personality and Individual Differences, 12(7), 695-702.

Mayer, J.D. Caruso, D.R. Salovey, P. (1999). **Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For an Intelligence**. Intelligence

Oral, B. (2000). **Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme ile Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve**

Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. Adana : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Güz 2000, Cilt:2, Sayı:19, s:43-49.

Önder, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama.** İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Özcan,T.(2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi** Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, E. (1965). **Uygulamalarla Dramatizasyon.** Ankara: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

Özgüven, İ. E.(1999). **Psikolojik Testler.** Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller.** Ankara: peGem A Yayıncılık.

Öztürk, C. (2006) **.Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık

Saban, A . (2004). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.** Ankara : Nobel Basımevi.

Safran, M. B.A. (1996). **Okul Dışı Tarih Öğretimi.** Ankara: G.Ü. Eğitim Dergisi c.16 s:2.

Safran, M. Köksal, H. (2003). **Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyal Bilgilerin Mantığı.** Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Sosyal Bilgiler. Ankara: Gündüz Eğitim yayınları.

Sarıaslan, Y. (2005). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri İle İlgili Bilgi ve Becerilerini Uygulama Durumları**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Selçuk, Z. Kayılı, H. & Okut, L. (2002). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

Silberman, M. (2000). **Peoplesmart: Developing Your Interpersonal Intelligence**. Berrett- Koehler Publishers Inc.

Silvera, D. H., Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). **The Tromso Social Intelligence Scale, a Self-Report Measure of Social Intelligence**. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.

Somazo, M.P. (1990). **Social Intelligence and Likeability, Doctor of Philosophy**. The Florida State University College of Arts and Sciences.

Sönmez, V. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Sönmez, V. (2005). **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998). **Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Şimşek, Ahmet (2000). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikaye Anlatım Yönteminin Kullanımı**. Ankara: G.Ü. Sosyal Bil. Enst.

Talu, N. (1999) **Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları**. Ankara : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayfa:164-172.

Tarman, S. (1999). **Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, V.N. (2006). **SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tok, S. (2003). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası ve İnceleme-Soru Sorma- Okuma- Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi** Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi .** İstanbul : Alkım Yayınevi.

Üstündağ, T (1986). **Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü.

Üstündağ, T. (1997). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Öğrencilerin Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara : H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstündağ, T. (2000). **Yaratıcı Dramada Öğretmenin Günlüğü.** Ankara: Pegem Yayınları.

Üstündağ, T. (2004). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü.** Ankara: Pegem Yayınları.

Üstündağ, T (2001). **Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak İlköğretimde Kullanılması.** Öğrenmenin Oluşumu. Öğretme Model Strateji ve Teknikleri. Ankara: MEB Yayınları.

Westwood. G.E. (1993). **“Integrating Thinking Skills into the Third Grade Social Studies Curriculum.”**Eric Documents, ED366530, s:86, <http://www.eric.ed.gov.tr>

Yangın, B. ve Yıldızlar, M. (1999). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çalışma Yolları, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi.** Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 258, s:28-33

Yanpar-Şahin, T. (1994). **İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 10, s:43-48

Yavuz, K. E.(2001). **Çoklu Zekâ Teorisi.** Ankara: Se-Ba Ofset.

Yavuz, K. E. (2005). **Aktif Öğrenme Yöntemleri.** Ankara: Ceceli Yayınları.

Yılmaz, O. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Proje Tabanlı Öğrenmenin” Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi.** Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

Yurtalan, E. (2005). **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanılması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhan Q. G.(1995). **Understanding Interpersonal Problem Situations and Aspect of Social Experiences: an Investigation of Development of Chinese Children’s Social Intelligence, Doctor of Philosophy.** Cornell University.

EKLER

EK-1. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri konu kazanımları

EK-2. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesi belirtke tablosu.

EK-3. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi belirtke tablosu.

EK-4. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri başarı testi.

EK-5. Başarı testi cevap anahtarı.

EK-6. Tromso Sosyal Zeka Ölçeği

EK-7. Deney Grubunun öğrenme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri.

EK-8. Araştırma İzni

Ek-1**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ADIM ADIM TÜRKİYE ÜNİTESİ****KAZANIMLAR**

- 1) Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekanları, nesnelere ve yapıları tanır (Bilgi).
- 2) Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir (Kavrama).
- 3) Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır (Kavrama-yorumlama).
- 4) Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar (Kavrama).
- 5) Kanıt kullanarak Atatürk İnkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır (Kavrama).
- 6) Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir (Analiz).

İLKÖĞRETİM 5. SINIF BÖLGEMİZİ TANIYALIM ÜNİTESİ**KAZANIMLAR**

- 1) Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır (Bilgi).
- 2) Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar (Kavrama).
- 3) Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir (Analiz).
- 4) Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir (Uygulama).
- 5) Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir (Analiz).
- 6) Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir (Kavrama).
- 7) Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder (Bilgi)

Ek -2

BELİRTKE TABLOSU

KONU	KAZANIMLAR		
	Analiz	Kavrama	Bilgi
ADIM ADIM TÜRKİYE			1.Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekanları,mesneleri ve yapıtları tanır.
			2.Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.
			3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırır.
			4.Kültürel öğelerin,insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.
			5.Kamut kullanarak Atatürk İnkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.
			6. Atatürk İnkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.

Ek –3

BELİRTKE TABLOSU

KONU	KAZANIMLAR			
	Analiz	Uygulama	Kavrama	Bilgi
BÖLGEMİZİ TANIMAYALIM	<p>1. Yaşadığı bölgede görülen bir doğal afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.</p> <p>2. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.</p>	<p>1. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.</p>	<p>1. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini,günlük yaşamından örnekler vererek açıklar.</p>	<p>1.Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder.</p> <p>2.Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır.</p>

Ek 4

SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu test , İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “ Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” ünitelerini içeren 20 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her soruda bulunan 4 seçenekten sadece bir tanesi doğru cevabı içermektedir.

Soruları lütfen dikkatlice okuyunuz ve cevapları aşağıdaki cevap anahtarına kodlayınız. Süreniz 1 ders saati yani 40 dakikadır. Başarılar dilerim...

Nihan SALUR

CEVAP KAĞIDI

	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 4

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ADIM ADIM TÜRKİYE
VE
BÖLGEMİZİ TANIYALIM ÜNİTELERİ BAŞARI TESTİ**

SORULAR

1) Aşağıdakilerden hangisi doğal varlıklarımızdan değildir?

- a) Manavgat Şelalesi
- b) Artemis Tapınağı
- c) Pamukkale Travertenleri
- d) Peri Bacaları

- I. Çayda Çıra
- II. Cirit
- III. Horon
- IV. Halay

2) Yukarıdakilerden hangisi kültürel bir özellik olarak diğerlerinden farklıdır?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

3) Ege Bölgesi'nde sebze, İç Anadolu Bölgesi'nde ise et yemekleri daha çok yenilmektedir.

Anlatılanlar aşağıdakilerden hangisinin bir sonucudur?

- a) Kültür birlikteliği
- b) Kültür çeşitliliği
- c) Kültürel çatışma
- d) Kültürel varlık

4) Aşağıda bazı illerimizle, bu illerimizin sembolleri sayılan bazı unsurlar eşleştirilmiştir.

Bunlardan yanlış eşleştirilmiş olan hangisidir?

- a) Balıkesir → Baklava
- b) Mersin → Tantuni kebabı
- c) Maraş → Dondurma
- d) Rize → Çay

5) Aşağıdakilerden hangisi bölgeler arasındaki kültürel farklılıklara örnek verilemez?

- a) Düğün ve eğlence biçimleri
- b) Mertlik
- c) Şive
- d) Yemek kültürü

Her bölge ve illerimizin sahip oldukları özellikler farklılık gösterir. Bu farklılıkla yanında bizleri biz yapan ortak değerlerimiz de vardır.

6) Aşağıdaki ifadelerden hangisi dilin insanların bir arada yaşamasındaki en önemli kültürel öge olmasına kanıt olarak gösterilebilir?

- a) Dil farklı kültür ve unsurları birleştiren bir ögedir.
- b) Dil bağımsızlık simgesidir.
- c) Dil kültürel çeşitliliğin bir boyutudur.
- d) Dil sözlü bir iletişim aracıdır.

7)Aşağıdakilerden hangisi Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkmadan önceki eğitim kurumlarının özelliklerinden biri değildir?

- a) Dini eğitim veren Medrese denen okulların bulunması
- b) Eğitim öğretimde birliğin sağlanması
- c) Kız ve erkek çocuklarının eğitim kurumlarında ayrı ayrı eğitim görmesi.
- d) Yabancı azınlıkların çocuklarına yönelik eğitim veren okulların bulunması.

Cumhuriyetin kurulmasıyla ülkede, her alanda yenilikler ve gelişmeler olmuştur.

8) Aşağıdakilerden hangisi Atatürk İnkılapları sonrasındaki toplumsal hayatla ilgili değildir?

- a) Toplumun yönetime katılması
- b) Yeni ölçü birimlerinin kullanılması
- c) Şapka yerine fes giyilmesi
- d) Medeni Kanunu' nun kabulü

9) Atatürk'ün ekonomik alanda yaptığı inkılaplar aşağıdaki ilkelere hangisiyle ilgilidir?

- a) Devletçilik
- b) Halkçılık
- c) Milliyetçilik
- d) İnkılapçılık

10) Atatürk ilkeleri ve inkılapları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

- a) İnkılâplar ilkeler ışığında yapılmıştır
- b) İlkeler İnkılâplar sonucunda ortaya çıkmıştır.
- c) İlke ve inkılâplar birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır.
- d) Her İnkılâbın dayanağı olan bir Atatürk ilkesi bulunmayabilir.

11) Fiziki haritalarda yükselti arttıkça kahverenginin tonları da artar.Buna göre,Türkiye fiziki haritasında aşağıdaki bölgelerin hangisinde kahverenginin tonlarına daha fazla rastlanır?

- a) Doğu Anadolu Bölgesi
- b) Marmara Bölgesi
- c) İç Anadolu Bölgesi

d) Karadeniz Bölgesi

12) İklimin insan faaliyetlerine etkisi düşünüldüğünde aşağıda verilen bölgelerden hangisinde nüfusun en fazla olması beklenir?

- a) Marmara Bölgesi b) İç Anadolu Bölgesi
c) Güneydoğu Anadolu Bölgesi d) Karadeniz

13) Aşağıdakilerden hangisi bir yerde nüfusun artmasında etkili olmaz?

- a) Ulaşım imkanlarının fazla olması
b) Yükseltinin fazla olması
c) Kara, demir ve deniz yolları üzerinde bulunması
d) Verimli toprakların olması.

14) Adana, Mersin ve Antalya şehirlerinin üçü de Akdeniz kıyısında yer almaktadır. Buna rağmen Adana'nın nüfusu Mersin ve Antalya'dan daha fazladır. Adana'nın nüfusunun fazla olmasının en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Verimli ve geniş ovaların olması
b) Akdeniz'in doğusunda yer alması
c) Turizmin gelişmemiş olması
d) Akdeniz ikliminin hakim olması

15) Aşağıdakilerden hangisi insanların doğayı değiştirme nedenlerinden biri değildir?

- a) Doğal hayatı korumak
b) Yol yapmak
c) Madenleri işlemek
d) Elektrik üretimi için baraj yapmak

16) İnsan faaliyetleri aşağıdakilerden hangisine etki etmez?

- a) Yer altı hareketlerine
b) Çölleşmeye
c) Sel olaylarına
d) Orman yangınlarına

17) İnsanların ormanları yok edilmiş dağ yamaçlarına ev yapmaları aşağıdakilerin hangisine örnek olarak gösterilebilir?

- a) Felaketin zararını artırıcı etki
b) Felaketi önleyici etki
c) Kaçak yerleşim

d) arpık kentleşme

18) Toprak kaymasının sık ve etkilerinin oldukça olumsuz görüldüğü bölgemiz, aşağıdaki illerden hangini içine alır?

a) Trabzon b) Konya c) Afyon d) Adıyaman

19) Ülkemizde deprem olaylarının sık görülmesinin sebepleri arasında aşağıdakilerden hangisi vardır?

a) Deprem kuşağında yer alması
b) Yanlış yerleşim
c) Hatalı bina yapımı
d) Tarım alanlarının çokluğu

20) Ülkemizde en fazla ormanlık alan Karadeniz Bölgesi'nde yer almaktadır. Buna karşılık orman yangınlarının en fazla etkili olduğu yerler Ege ve Akdeniz bölgeleridir.

Bu durumun **en önemli** nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Ege ve Akdeniz'de yazların çok sıcak ve kurak geçmesi
b) Karadeniz Bölgesi'nin deniz kıyısında olması
c) Karadeniz Bölgesi'nin dağlık olması
d) Ege ve Akdeniz kıyılarında nüfusun daha kalabalık olması

NOT:Süreniz bir ders saatidir.

BAŞARILAR
Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

EK 5

BAŞARI TESTİ CEVAP ANAHTARI

Soru Numarası	Doğru Seçenek
1	B
2	B
3	B
4	C
5	D
6	C
7	B
8	C
9	A
10	A
11	D
12	D
13	B
14	A
15	D
16	D
17	A
18	C
19	C
20	A

EK-6

TROMSO SOSYAL ZEKA ÖLÇEĞİ (TSZÖ)

Aşağıda insanların kendileriyle ilgili düşünce ve duygularını ifade eden cümleler yer almaktadır. Bu ifadelerin size uygun oluş derecesine göre “*Tamamen uygun*”, “*Uygun*”, “*Biraz uygun*”, “*Uygun değil*”, “*Hiç uygun değil*” seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.

		Tamamen Uygun	Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1	Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.					
2	Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamın zor olduğunu hissederim.					
3	Davranışlarının diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.					
4	Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.					
5	İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.					
6	Diğer insanların duygularını anlayabilirim.					
7	Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.					
8	İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.					
9	Başkalarının isteklerini anlarım.					
10	İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.					
11	Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.					
12	Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.					
13	İnsanları tahmin edilemez bulurum.					
14	Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.					
15	Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.					
16	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.					
17	Diğer insanların davranışlarıma nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.					
18	Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmakta başarılıyım.					
19	Diğer insanların yüz ifadelerinden , beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.					
20	Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.					
21	Diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.					

EK-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Sosyal Bilgiler dersini seviyorum. Bence sosyal bilgiler dersinde drama yapılmalı drama yapınca eğlenerek öğrendiğimiz için daha kalıcı oluyor. Nihan hoca konuları iyi anlattığı için dramalarda da daha başarılı oluyoruz. Konuyu öğretmen anlattıktan sonra dramayla kalıcı oluyor. Bundan dolayı sınavlarda zorluk çekmiyoruz. Bence drama yaparak öğretme yöntemi çok iyi öğrenciler konuyu iyi kavriyor. Her zaman yapılmalı.

Emir SAHİN

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Sosyal Bilgiler dersinden çok hoşlandım. Sosyal Bilgiler dersi bizi gelecekteki yetiqliklere taşıyor. Sosyal Bilgiler dersi çok eğlenceliydi. Biz güzel oyunlar oynadık. Dramalar vardı. Sosyal Bilgiler dersini çok seviyorum. Sosyal Bilgiler dersinde bize hoca bize çok özel konular anlattı. Bence derslerin hepsinde drama yapılmalı.

Berkay Güleç

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Nihan Öğretmele canlandırdığımız dramaları çok sevdim. Atatürk'ün inkılaplarını öğrendik. Çünkü konularımız çok zevkliydi. Dersten çok zevk alıyordum. Yeni Anayasa'nın kuruluşu 23 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilanı. Yeni Türk alfabesinin kabulü drama ile öğrendik. Canlandırdığımız dramalarda doktor ile yaşlı amca vardı. Onu çok sevdim. Bir de Atatürk'ün hayatı ile ilgili dramayı çok sevdim.

Tayfun Develi
No=66

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Sosyal Bilgiler dersi güzeldir ve drama daha güzeldir.
Çünkü sosyal bilgiler dersini anlatan en iyi hocaydı.
Oyunlar oynadık, Eğlendik ve öğrendik,

EREN ÇOBAN

No=867

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Ben drama dersini seviyorum. Oyunlar oynadık, güldük eğlendik. Çok güzel oldu. Bence bazıları ders içledik, bazıları drama yaptık. Ama çok güzel olmuştuk. Biz Nihan Hoca'nın yaptıklarını güzeldi. Bence Nihan Hoca çok güzel oyun oynuyor ve çok güzel de anlatıyor. Biz de çok eğlendik. Drama çok güzel bir derttir. Her hafta olmalı. Çünkü çok güzel oynuyoruz. Ama hiç de zamanımız yetmiyor iki ders olsa çok güzel oluyor. Çünkü ben seviyorum. Bence herkes yapmalı.

TAŞKIN
GÜLEÇ 59

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Biz 5/A sınıfında. Nihan öğretmenimizle Sosyal Bilgiler dersi işledik. Çok güzel bir dersi çok iyi anlatıyordu. Dramalar, oyunlar oynadık. Ben drama dersini beğendim. Nihan öğretme nim anlattığı konularıda beğendim. Anlattığı bütün derler çok güzeldi. Bizlerle dramalar yaptı çok güzel bir dersi. Bizlerle ders işlenmiş anı anlattığı. Dersler çok güzeldi. Bize anlattığı dersler çok iyiydi o çok iyi öğretmenlik yaptı. Onun anlattığı derler çok iyiydi. Drama derleri çok güzeldi. Ben onun anlattığı ders çok eğlenceliydi. Bizlere çok güzel ders anlatıyordu. O çok iyi bir öğretmendi.

Sema Güleç

Ek-7

Sevgili Öğrenciler;

Sizden Rol Yapma Yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Bu çalışma, sizin rol yapma yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin değerlendirmelerinize ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Cevap kağıtlarınız hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınızdan ve özverilerinizden dolayı teşekkür ederim...

Nihan SALUR
Sınıf Öğretmeni

Katıldığım rol yapma yöntemi ile öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerim:

Biz Sosyal Bilgiler Dersinden iyi geçirdik. Drama isledik
Dersimi çok iyiydi Drama ayrodik arkadaşlarımız ayrodı.
Dersleri daha iyi öğrendik. Zaman nasıl geçti anımedik.
çok mutluydum.

OMUR GÜZER

Ek-8

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 94684
Konu :Nihan SALUR'un Araştırma İzni

10.1 ARA 2008


DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi :a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) 11/11/2008 tarihli ve 2431 sayılı yazınız.
c) 26/11/2008 tarihli ve 93526 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nihan SALUR'un "Sosyal Bilgiler Dersinde Rol Yapma Yöntemini Kullanmanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Zeka Gelişim Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışması için hazırlanan ölçeği Karşıyaka İlçesi Emlakbank İlköğretim Okulu, Hasan Pınar Çalı İlköğretim Okulu, Emine Lahur İlköğretim Okulu ve Zübeyde Hanım İlköğretim Okulunda uygulaması ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Zahide MUTLUKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3-Onaylı Ölçek (1 adet - 4 sayfa)
- 4-Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 sayfa)

GELEN EVİ	
Tarih :	06.12.2008
Konu No :	6015
Dosya No :	



İZMİR AR-GE
Tel : (0232) 483 89 11
Fax : (0232) 489 30 69
<http://izmir.meb.gov.tr>
arge35@meb.gov.tr

DANIŞMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİME
%100
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

