T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Birgül KÜÇÜK

İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN DEMOKRATİK TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

Erzurum - 2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN
Danışman/Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ
Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 18. 08. 2008

Prof. Dr. Vahdettin BAŞCI
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....VI
ABSTRACT.....VII
ÖNSÖZ.....VIII
TABLOLAR LİSTESİ.....IX
GRAFİKLER LİSTESİ.....X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....XII

BİRİNCİ BÖLÜM.....1
1. GİRİŞ.....1
1.1. Problem.....5
1.2. Alt Problemler.....6
1.3. Denenceler.....6
1.4. Araştırmanın Amacı.....6
1.5. Araştırmanın Önemi.....6
1.6. Sayıltılar.....7
1.7. Sınırlılıklar.....7
1.8. Tanımlar.....8

İKİNCİ BÖLÜM.....10
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....10
2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....10
2.1.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tanımı.....10
2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tarihçesi.....11
2.1.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri.....13
2.1.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemini Küme Çalışmasından Ayıran Özellikler.....13
2.1.5. İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Dayandığı Teorik Temeller.....15

2.1.5.1. Sosyal Bağlılık Teorisi.....15
2.1.5.2. Bilişsel Gelişim Teorisi.....16
2.1.5.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi.....16
2.1.6. İşbirlikli Öğrenme Nasıl Dizayn Edilir.....16
2.1.6.1. Formal İşbirlikli Öğrenme.....17
2.1.6.2. İnformal İşbirlikli Öğrenme.....17
2.1.6.3. Temel İşbirlikli Öğrenme.....18
2.2. İşbirliği İçin Gerekli Koşullar.....18
2.2.1. Grup Ödülü.....18
2.2.2. Olumlu Bağımlılık.....19
2.2.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik.....20
2.3.4. Yüz yüze (Destekleyici) Etkileşim.....20
2.3.5. Sosyal Beceriler.....21
2.3.6. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi.....21
2.3.7. Eşit Başarı Fırsatı.....22
2.3. İşbirlikli Öğrenme İçin Yapılacak Düzenlemeler.....22
2.3.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Grup Oluşturma.....22
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Teknik Seçimi.....23
2.3.2.1. Birlikte Öğrenme.....24
2.3.2.2. Jigsaw 25
2.3.2.3. Takım-Oyun-Turnuva.....26
2.3.2.4. Grup Araştırması.....27
2.3.2.5. Takım Destekli Bireyselleştirme.....27
2.3.2.6. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon.....28
2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Sınıf Düzeni.....29
2.3.4. İşbirliğini Engelleyen Durumlar.....31
2.3.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü.....32
2.3.5.1. Öğretim Amaçlarını Belirlemek ve Açıklamak.....32
2.3.5.2. Öğretim Öncesi Kararlar Almak.....32
2.3.5.2.1. Grubun Büyüklüğüne veya Üye Sayısına Karar Vermek...32
2.3.5.2.2. Öğrencileri Gruplara Yerleştirmek.....33
2.3.5.2.3. Sınıfın Organizasyonu.....33

2.3.5.2.4. Öğretim Materyallerinin Seçimi.....33
2.3.5.2.5. Rollerin Dağıtımı.....33
2.3.5.3. Değerlendirme Süreci için Kriterleri Belirlemek.....34
2.3.5.4. Grup Çalışmalarının Etkili Olarak İşlemesini Sağlamak.....34
2.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Değerlendirme.....34
2.4.1.Takım İçerisindeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....35
2.4.2. Bireysel Değerlendirme 35
2.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları.....36
2.5.1. Akademik Faydaları.....37
2.5.2. Sosyal Faydaları.....37
2.5.3. Psikolojik Faydaları.....38
2.5.4. Ölçme-Değerlendirmedeki Faydaları.....39
2.6. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği.....39
2.6.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Uygulama Aşamaları.....41
2.6.1.1. Hazırlık.....41
2.6.1.2. Etkinlikler.....42
2.7. İlgili Araştırmalar.....45
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....45
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....52
3. YÖNTEM.....52
3.1. Deneysel Yöntem.....52
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....52
3.3. Değişkenler.....53
3.3.1. Bağımsız Değişken 53
3.3.2. Bağımlı Değişken.....53
3.4. Verilerin Toplanması.....53
3.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Uygulanması.....54
3.4.2. Veri Toplama Aracı.....56
3.5. Verilerin Analizi.....63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....63
4. BULGULAR VE YORUM.....63
4.1. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulamasının Öğrencilerin Demokratik Tutumları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....64
4.2. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kız ve Erkek Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....71
4.3. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....83

BEŞİNCİ BÖLÜM.....98
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....98
5.1. Sonuç.....98
5.2. Öneriler.....99
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....99
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....100

KAYNAKÇA.....101

EKLER
EK 1. SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....108
EK 2. TAKIM ÖZETİ YAPRAĞI.....110
EK 3. ÖĞRENCİLERİN TAKIMLARA ATANMASI.....111
EK 4. DURUM ÖZETİ YAPRAĞI.....112
EK 5. TAKIM BAŞARI SERTİFİKASI.....113
EK 6. HAFTANIN EN BAŞARILI TAKIMLARI FORMU.....114
EK 7. HAFTANIN EN İYİ DAVRANIŞ TAKIMLARI FORMU.....115
EK 8. ÇALIŞMA YAPRAĞI.....116
EK 9. ÇALIŞMA YAPRAĞI CEVAP KAĞIDI.....117

EK 10. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ BİR DERS PLANI ÖRNEĞİ.....119

EK 11. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....121

ÖZGEÇMİŞ.....124

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN DEMOKRATİK TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Birgül KÜÇÜK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

2008, 124 sayfa + XII

Jüri: Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

Yrd. Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ

Bu araştırmada İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri açısından ele alınmıştır.

Araştırma 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılının II. yarıyılında Erzurum ilinde bir ilköğretim okulundaki 81 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştımanın örneklemi random olarak belirlenmiştir. Çalışma 6 hafta sürmüştür. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile demokratik tutumlarındaki değişimi belirleyebilmek için öğrencilere Gömleksiz (1993), tarafından hazırlanan ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi bilgisayarda SPSS for Windows 16.00 istatistik paket programı ile yapılmış olup, bağımlı örneklemler için t testi, bağımsız örneklemler için t testi ve Kruskal-Wallis varyans analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumu geliştirici yönde etkisinin olduğu, kız öğrencilerin demokratik tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği, hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutumlarının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON DEMOCRATIC ATTITUDE IN SOCIAL SCIENCES COURSE IN THE SIXTH CLASS OF PRIMARY SCHOOL

Birgül KÜÇÜK

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Tuncay CEYLAN

2008, 124 pages + XII

Jury: Associate Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Assistant Prof. Dr. Tuncay CEYLAN

Assistant Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

In this research effect of cooperative learning method on democratic attitude in Social Sciences Course in the sixth class of primary school is explored. The research is dealth with in terms of sex and the number of siblings variants.

The research was carried out with 81 students of a primary school in Erzurum in the second term of the 2007-2008 Academic Year. The sample of the research was determined randomly. The study lasted six weeks. ‘‘Democratic Attitude Scale Regarding The Class Environment’’ prepared by Gömleksiz (1993), was applied as pre-testing and post-testing in order to define the change of the cooperative learning method and students’ democratic attitude.

The analysis of the data derived from the research was analysed by computer using SPSS for Windows 16.00 statistics packaged software and t test for dependent samples, t test for independent samples and Kruskal-Wallis variance analysis were applied. The signifance level in the analysis taken as $p<0.05$.

At the end of the research it was concluded that Social Sciences Course performed by applying cooperative learning method had an effect on developing the democratic attitude, in comparison with male students female students developed their democratic attitude further and in the pre-testing as well as post-testing students who had siblings between 1-3 had less democratic attitude than the students who had more siblings.

ÖNSÖZ

Okul yapısı içerisinde öğrencilerin olumlu demokratik tutum geliştirmelerinde sınıf ortamı, ders dışı etkinlikler ve okulun örgüt yapısı belirleyici öğeler olarak görülmektedir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yapılandırılmasında, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli rolü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretim yöntem ve teknikleri ile istendik tutum ve davranışlar arasında bağ kurmak mümkün olabilir.

Bu araştırma ile İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Araştırma süreci boyunca benden yardım ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım değerli insan Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN'a, kaynak konusundaki yardımları için Yrd. Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ ve Arş. Görv. Ümit ŞİMŞEK'e ve araştırmanın çeşitli aşamalarında desteğini gördüğüm Arş. Görv. Esra MİNDİVANLI'ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu yolda beni hiç yalnız bırakmayan Selma AKYOL'a teşvik, destek ve yardımları için teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca Aziziye İlköğretim Okulu Müdürü Resul BİLİCİ'ye, ders öğretmenine, öğrencilere; Ezel KOCATÜRK ve Turgay TOPRAK'a çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen anneme ve babama, tezin yazımı aşamasında yardımcı olan kardeşim Adem KÜÇÜK'e sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum, 2008 Birgül KÜÇÜK

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. İşbirlikli Öğrenme Değerlendirme Formu.....35

Tablo 2. Uygulanan Deneysel İşlemler.....52

Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyet ve Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....53

Tablo 4. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....61

Tablo 5. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulamasının Öğrencilerin Demokratik Tutumları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgular.....65

Tablo 6. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kız ve Erkek Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....72

Tablo 7. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....84

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa No

Grafik 1.....66
Grafik 2.....67
Grafik 3.....67
Grafik 4.....68
Grafik 5.....68
Grafik 6.....69
Grafik 7.....69
Grafik 8.....70
Grafik 9.....70
Grafik 10.....74
Grafik 11.....75
Grafik 12.....76
Grafik 13.....77
Grafik 14.....78
Grafik 15.....79
Grafik 16.....80
Grafik 17.....81
Grafik 18.....82
Grafik 19.....89
Grafik 20.....90
Grafik 21.....91
Grafik 22.....92
Grafik 23.....93
Grafik 24.....94
Grafik 25.....95
Grafik 26.....96
Grafik 27.....97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Üç ve Dört Öğrenciden Oluşan Grupların Sınıf Oturma Düzeni.....30

Şekil 2. Dört ve Dört Öğrenciden Oluşan Grupların Sınıf Oturma Düzeni.....31

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Bp: Başlangıç Puanı

Çev.: Çeviren

N: Öğrenci Sayısı

ÖTBB: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

p: önem düzeyi

SOİDTÖ: Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

S.S: Standart Sapma

t: t değeri

TDB: Takım Destekli Bireyselleştirme

TOT: Takım-Oyun-Turnuva

vb: ve benzeri

X: Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Sürekli değişen ve yenilenen dünya ile birlikte, insanların demokrasiyi algılayış biçimi de değişmiştir. Demokrasi sadece bir yönetim biçimi olarak değil, aynı zamanda insanların nasıl bir arada yaşamaları gerektiği ile ilgili kuralları içeren ahlaki bir kavram olarak da ele alınmaktadır (Akçay, 2006: 200)

Demokrasi kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, onun bir yönetim biçimi olmakla birlikte, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğu görülür. Demokrasi bir hedef değil, yaşamın doğal bir ürünüdür. Demokrasinin en temel özelliği, bir düşünce yapısı ve kültür sorunu olmasıdır. Demokrasi kanunlarla, yönetmeliklerle, zorlamalarla, okullarda ders konuları olarak okutulmakla yerleşmez. Bu şartlar demokrasinin yerleşmesi için gerekli fakat yeterli değildir (Yeşil, 2004: 37). Demokrasinin demokratik değerlere sahip, demokratik yollarla düşünen, demokratik davranış biçimini benimsemiş bireyler istemesi onun ancak yaşadığı ortamlarda ve yaşanılarak öğrenileceğini göstermektedir (Yeşil, 2001: 106).

Demokrasinin sahip olduğu değerlerin ve ilkelerin yalnızca bilgi düzeyinde kazandırılması yeterli olmamaktadır. Demokratik toplum yaşamı açısından önemli olan, demokratik değerlere ilişkin bilgilerin kazanılmasından ziyade, bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir (Kıncal, 2001: 110).

Eğitim her çağda insanları şekillendirmede en etkili araçlardan biri olmuştur ve hala bu özelliğini artırarak sürdürmektedir (Bakır, 2007: 3). Bugün eğitimi yalnızca bilgi verme işlemi olarak tanımlayamayız. Eğitimin davranış geliştirme ve bireye sosyal yön verme özelliği daha önemlidir. Aktarılan bilgi ve becerilerin öğrenci davranışlarına yansıyabilmesi için hangi yöntem ya da yöntemlerin kullanılması gerektiği eğitimcilerin öncelikle üzerinde durması gereken bir sorundur. İçerikten çok sürecin önemli görüldüğü demokrasi eğitimi için de aynı öncelik söz konusudur (Yeşil, 2004: 35).

Eğitimde çağdaş yaklaşımlar bireysel çalışma modelinin olduğu kadar, grupla çalışma modelinin de zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bireysel çalışmalarla bireyin kendi gelişimi hedeflenirken, grup çalışmaları yoluyla bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olduğu bilincine varması ve sosyal bir varlık olarak

yetişmesi hedeflenmektedir. Kuşkusuz ki eğitim hedefleri uygun yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir (Yılmaz, 2007: 747). Demokrasi eğitiminde izlenecek yöntem öncelikle yaşantı merkezli, bireyi etkin kılan, ilgili değer, ilke ve kuralları yaşama imkanı veren bir yöntem olmalıdır (Yeşil, 2004: 38).

Almanya'da demokrasi eğitimi alanında önemli çalışmaları olan Profesör Wolfgong Hilligen, bu eğitimin başarılı olabilmesi için dört ilke önermektedir. Bu ilkelerden biri de ''öğrencilere grup çalışmasının yaptırılması''dır (Shafer, 1987: 200).

Lister son yıllara kadar demokrasi eğitiminde bilgi boyutu üzerinde yoğunlaşılıp, tutum ve beceri boyutlarının göz ardı edildiğini, halbuki bu tutum ve beceri boyutları üzerinde çalışmak gerektiğini belirtmektedir (Lister, 1982: 35).

Eğitim demokratik tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Çünkü demokratik toplum düzenine uygun niteliklere sahip bireyler, en iyi şekilde yalnızca eğitim yolu ile yetiştirilebilirler. Bireylere demokratik toplumun gerektirdiği demokratik kişilik özelliklerinin kazandırılmasının en kolay yolu, onların bu yönde eğitilmelerinden geçer (Çelik, 1997: 33-34).

Bir yaşam biçimi olarak kabul edilen demokrasinin içerdiği değerlerin kazandırılmasında, aileden sonra gelen toplumsal kurum okuldur (Başaran, 2006: 51). Okul bir eğitim kurumu olması yönüyle demokrasi anlayışının ilke ve değerlerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Özmen, 2000: 444).

Engin'e göre toplumun kendisi aslında bir okuldur ve ona en çok benzeyen okul en başarılı olan okul olur. Bu nedenle okul, büyük toplumun küçük bir örneği olmalı, orada toplumsal etkinlikler egemen olmalıdır. Çünkü bireyin toplumsal etkinliklerle toplumsal yeterlik kazanması, onu hem topluma hem de kendisine yararlı kılar (Toper, 2007: 41).

Okulda demokratik ilkeleri benimseyen ve bunları uygulayan bir öğrenci yetiştirmek amaçlanıyorsa, öğretmenler uygulamalarda öğrencilerin etkin katılımlarına imkan verecek uygulamalar gerçekleştirmelidir (Toper, 2007: 41).

Demokrasi yaşandıkça öğrenilen bir yaşam biçimi olduğuna göre, demokrasiye inanan ve bunu yaşama geçiren bireyler yetiştirilmek isteniyorsa eğitim ortamlarının, başta da sınıfların demokratik bir biçimde yönetilmesi ve

sınıflarda demokrasinin yaşanması gereklidir (Demirtaş, 2004: 33). Shafer'in de belirttiği gibi eğer öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri isteniyorsa, öğretmenler sınıf içerisinde demokratik kuralları egemen kılmalıdır (Toper, 2007: 41).

Georgescu, demokrasi eğitiminde yaşamanın önemini şöyle dile getirmektedir (Tibbits, 1994: 371):

''Öyle sanıyorum ki, vatandaşlık eğitiminde bilgi aktarmak önemli olmakla birlikte, tutum ve eleştirel düşünme becerisini kazandırma ve düşünüleni dile getirme imkanı sağlama çok daha önemlidir. Çocukların yetenek ve becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin, iletişim becerileri ve sosyal beceriler üzerinde çalışması gereklidir. Bu beceriler ise bilgi aktarmakla geliştirilemez. Çocuklara grup çalışması yaptırmak, düşündürmek, iletişim kurmalarını ve düşüncelerini dile getirmelerini sağlamak gerekir.''

Lister, hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, hak bilinci, uzlaşma, katılım gibi demokratik ilke ve kuralların öğrenilmesinin en iyi yolunun uygulamadan geçtiğini belirtmektedir (Lister, 1982: 11). Çok sayıda tekniği içerisinde bulunduran işbirlikli öğrenme sürecinin öğrencilerde öğrenme ilgisi, ilginç faaliyetler, öğrenmeye katılım, uygulama etkinliği, amaçlara bağımlılık, öğretim kalitesi gibi yönlerin gelişmesinde geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemde yapılan kapsamlı tartışmalar ile soru sorma ve yardımlaşma etkinlikleri ile sürekli uygulama fırsatı gerçekleşmektedir. Uygulamadaki süreklilik öğrenciyi bu çalışmada sürekli aktif tutmaktadır (George, 1994, Akt. Doymuş, Şimşek, Şimşek, 2005: 64).

''Bir sınıftaki toplumsal etkileşim, toplumsal bir ortamda her biri birbirinden sorumlu olan, motive olmuş kişilerin etkileşimlerinin sonucudur. Bu etkileşimler, sınıf atmosferini geliştirmek yanında, öğrencilere toplumsal ve akademik öğrenmeleri ile ilgili davranış oluşturmalarına yardım eder. Bu etkileşim sonucu çalışma grubunun kendi doğal statüsü ve yapısı, kültürü ve toplumsal örüntüsü ortaya çıkar. Sınıfın yapısına bakıldığında, öğrencilerin grup olarak çalıştıkları, grup olarak dinlendikleri, grup olarak ders aldıkları görülmektedir. Psikologlar bir topluluğun grup olarak adlandırılabilmesi için;

üyelerin etkileşimi, ortak değerler ve amaçlar, başarı ve başarısızlığın grup üyelerinin hepsini etkilemesi ve grup üyeliğinin hissedilmesi kriterlerini gerekli görmektedir (Mayer, 1987, Akt. Kocabaş, Uysal, 2006). Bu kriterler göze alındığında sınıfların birer grup, öğrencilerin de birer grup üyesi oldukları sonucuna varılabilir''(Kocabaş, Uysal, 2006).

Öğretme-öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu işgörüsüyle sınıf ortamının istendik tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda demokratik tutum ve davranışların kazanılmasında sınıf ortamının diğer değişkenlere (yönetim, ders dışı etkinlikler vb.) oranla daha etkili olabileceği ileri sürülebilir (Gömleksiz, 1993: 10-11). Son yirmi beş yıldır, sınıf içi uygulamalarda işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel öğrenme yöntemlerine bir alternatif olarak kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin başta başarı olmak üzere hatırda tutuma, transfer, üst düzey algıları, arkadaş ilişkileri, benlik saygısı, tutum, kaygı ve denetim gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Avşar, Alkış, 2007: 198).

Birçok kişi hala pasif ve sessiz sınıfı uygun bir eğitim ortamı olarak görmektedir. Oysa eğitim- öğretimde müzelere değil, uygun öğrenme yaklaşımları sonucu arı kovanı gibi işleyen, her bireyin aktif olduğu öğrenme ortamlarına gereksinim duyulmaktadır (Arabacı, 2005, Akt. Toper, 2007: 41). İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler küçük gruplar halinde çalışır, birbirlerinin öğrenmelerine yardım eder, birbirleriyle tek tek yarışmazlar. Bu yöntemde öğrencilerin oturup, çiçek gibi öğretmeni dinlemeleri de gerekmez (Nas, 2000: 155).

Türkiye'de eğitim programlarında demokrasi konularına yer verilmesine karşın, gereklerinin sık sık ihlal edildiği görülmektedir. Bu durum verilen demokrasi eğitiminin yetersiz ve etkisiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkisizlik ve yetersizliğin önemli ölçüde öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve etkisizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bilindiği gibi okullarımızda genellikle öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışları

sergileme imkanı tanımayan yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin demokrasi ile ilgili temel bilgilerin edinilmesinde etkili olmasından söz edilebilir, ancak tutum ve davranış kazandırmada etkili olmaları oldukça güçtür (Yeşil, 2004: 38).

Harber (2002), demokratik tutum ve değerlerin öğrenilebilir olduğunu ve kalıtsal olmadığını vurgulamaktadır. Çoğu araştırmacı demokratik yaşam kültürünün ancak eğitim sistemi içinde kazandırılabileceğini belirtmektedir (Karahan, Sardoğan, Özkamalı, Dicle, 2006: 150).

Sosyal Bilgiler dersi bireyin toplumsal yaşamla ilgili temel davranış bilgilerine ağırlık veren bir derstir. İçinde yaşanılan toplumda, demokratik yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları edinme, iyi bir yurttaş ve iyi bir dünya insanı olmak Sosyal Bilgiler programının içeriğindeki temel bilgi ve becerileri edinmeyi gerektirmektedir (Delen, 1998: 6). Sosyal Bilgiler programının ana hedefi, ''sorumlu vatandaş olarak adlandırabileceğimiz şekilde öğrencilere bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak iyi vatandaş yetiştirme idealinin gerçekleştirilmesidir (Demirkaya, 2005, Akt. Avşar, Alkış, 2007: 198). Bu bağlamda işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilere başkalarıyla iyi geçinme ve işbirliği yapma becerisi, sorumluluk bilinci ve demokratik yaşama yollarını kazandırmada kullanılabilecek önemli bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem kişinin kendi görüşünü ortaya koyması, toplumun kurallarını benimseyerek bunlara uyması ve toplumsal kişilik kazanmasında etkili olmaktadır (Cin, 2005, Akt. Avşar, Alkış, 2007: 198).

İşbirlikli yaşantılar, demokrasinin bir yaşayış biçimi olmasında büyük önem taşımaktadır. Bireyler grup içinde edindikleri işbirlikli yaşantılarla, birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabilmekte, birbirlerini yüreklendirmekte; kendilerini özgürce ifade edebilme olanağına sahip olabilmektedirler. İşbirlikli yaşantıların edinilmesi ise, birlikte çalışmakla, birlikte ortak ürünler oluşturmakla sağlanabilir (Gömleksiz, 1993: 127).

1.1. Problem

İşbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları üzerinde etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilerin demokratik tutumları arasında fark var mıdır?
2. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutumları arasında fark var mıdır?
3. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilerin kardeş sayısına göre demokratik tutumları arasında fark var mıdır?

1.3. Denenceler

1. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmasının öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde etkisi vardır.
2. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutumları arasında fark vardır.
3. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilerin kardeş sayısına göre demokratik tutumları arasında fark vardır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ''Elektronik Yüzyıl'' ünitesindeki konuların öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden ''Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'' tekniğinin uygulandığı öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden olan ''Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'' tekniğinin öğrencilere demokratik tutum kazandırmada öğretmenlere Sosyal Bilgiler dersinde rahatlıkla kullanabilecekleri

bir teknik olarak rehberlik edeceği umulmaktadır. Aynı zamanda elde edilen bulguların konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

İlgili literatür çalışmasında yurt içinde ve yurt dışında işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili birçok araştırma yapılmasına karşın ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.6. Sayıltılar

1. Öğrencilerin demokratik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları, gerçek tutum düzeyini yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler demokratik tutum ölçeğini yanıtlarken gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
3. Öğrenciler demokratik tutum ölçeğini içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği Aziziye İlköğretim Okulu 6-A, 6-B ve 6-C sınıflarında öğrenim gören 81 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ''Elektronik Yüzyıl'' ünitesinde belirlenen konular ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma öğrencilerin yanıtlayacağı 29 soruluk ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nin sekiz alt bölümünde yer alan tutum maddeleri ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği ile sınırlıdır.
6. Bu araştırma cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: ''Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir'' (Sönmez, 1998: 9). Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı'' olarak tanımlanabilir (Erden, Tarihsiz: 8)

Yöntem: ''Hedefleri gerçekleştirmek için, tekniklerin, içeriğin, araç-gereçlerin birbiriyle ilişkili olarak kullanıldığı bir öğretme yoludur'' (Nas, 2001: 121).

Teknik: ''Araçları kullanırken, etkinlikte bulunurken izlenen özel bir yoldur'' (Nas, 2001: 121).

Grup: Üyeleri arasında ortak amaç ve çıkar ilişkileri bulunan ve her üyenin grubun varlığını bilinçli olarak fark ettiği, iki ya da daha çok üyeden kurulu nispeten sürekli bir insan topluluğudur (Özkalp, 1993: 231).

İşbirlikli Öğrenme: ''Öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır''(Demirel, 2007: 135).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği: Slavin tarafından geliştirilen sunum, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülü öğelerinden oluşan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniğidir.

Demokrasi: ''Belli bir kuramsal düzenleme değil, insan onurunu, düşüncesini ve inancını en üst düzeyde tutan sürekli yeniden oluşturan bir yaşam biçimidir; o ne bir felsefedir, ne bir din, ne de bir ahlak öğretisi, barışçıl bir birlikte yaşama zemininin adıdır'' (Büyükdüvenci, 1998: 1059).

Tutum: ''Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir'' (Smith, 1968, Akt. Kağıtçıbaşı, 1979: 84). Tutum, ''yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur'' (Allport, 1967, Akt. Tavşancıl, 2002: 65). Belirli kişilere, olaylara, nesnelere, kurumlara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız...gibi) davranmamıza yol açan sürekli ya da değişmez bir inanç, duygu ve eğilimdir (Öncül, 2000: 1082-1083).

Demokratik Tutum: ''Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir''(Demirel, Ün, 1987, Akt. Gömleksiz, 1993: 66).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme yöntemi birçok şekilde isimlendirilmiştir. Kavram olarak birbirlerinden farklı görünse de ana hatları ile hepsi aynı içeriğe sahiptir. Demirel ve Ün (1987), Açıkgöz (1992), ''Cooperative Learning'' kavramını ''İşbirlikli Öğrenme'' olarak isimlendirirken, Gömleksiz (1993), bu kavramı ''Kubaşık Öğrenme'' olarak adlandırmıştır. Farklı çalışmalarda ''Cooperative Learning'' kavramı ''Work Group'', ''Collaborative Learning'', 'Collective Learning'', ''Learning Communities'', ''Peer Learning'', ''Reciproal Learning'', ''Team Learning'', ''Study Circles'', ''Study Group'', ''Peer Teaching'', Team Work'' gibi kavramlarla paralel olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımların hepsinde informal öğrenme grupları, formal öğrenme grupları ve çalışma takımlarını içine alan grup çalışmalarının üç genel tipi bulunmaktadır. Adlandırmalar farklı olmasına rağmen içerik yönünden aralarında önemli düzeyde benzerlikler söz konusudur (Şimşek, 2005: 1). Bu çalışmada ''Cooperative Learning'' kavramının karşılığı olarak ''İşbirlikli Öğrenme'' kavramı benimsenmiştir.

2.1.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tanımı

İşbirlikli öğrenme yöntemi farklı eğitim bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Christison'a göre işbirlikli öğrenme güdülemeyi ve alıkoymayı artırmak, öğrencilerin kendilerine ve diğer arkadaşlarına ilişkin olumlu imaj geliştirmelerinde yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek ve işbirliğine dayalı toplumsal beceriler konusunda yüreklendirmek için kullanılan bir sınıf öğrenme yaklaşımıdır (Christison, 1990: 6).

İşbirlikli öğrenme "öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı" olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994: 3).

Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken işbirlikli öğrenmeyi ''öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün ivmelendiği, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı'' olarak tanımlamışlardır (Doymuş, Şimşek, Şimşek, 2005: 61).

Slavin'e göre bu terim öğrencilerin öğrenme aktivitelerinde küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve grup performansına bağlı olarak ödül aldıkları sınıf tekniklerini ifade eder (Slavin, 1980: 315).

Watson'a göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır (Watson, 1992: 84).

Laman ve Foyle işbirlikli öğrenmeyi "çocukların küçük gruplar halinde bulunduğu, birbirleriyle olan ilişkilerini pozitif yönde arttıran bir öğrenim stratejisi olarak tanımlarlar" (Kollu, 2005: 21).

Cooper ve Mueck'e göre işbirlikli öğrenme yöntemi ''öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olup, aktif rolü öğrencinin üstlendiği bir öğrenim yöntemi''dir (Şimşek, 2005: 2).

Akranlar arasında işbirlikli öğrenme, iki ya da daha fazla öğrencinin bir görevi tamamlamak için, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını içerir (Donnel, Rocklin, Dansereau, Hythecker, Young, 1987: 386).

Bu tanımlardan hareketle işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı öğrenme yöntemi olarak tanımlayabiliriz.

2.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tarihçesi

Öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenme fikri yeni değil, insanlık tarihi kadar eskidir. Talmut "Öğrenmek için kişinin bir diğer kişiye ihtiyacı var" demiştir. I. yy' da yaşamış olan Quintillan öğrencilerin birbirlerine öğretmesinde yarar olduğunu belirtmiştir. XVIII. yy. sonlarında Lancaster ve Bell, İngiltere'de işbirlikli öğrenme yöntemini ilk defa küçük gruplara yoğun olarak uygulamışlardır. ABD'de 1806 yılında New York'ta "Lancostrion Okulu'nda"

işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. XIX yy'ın sonlarında Colonel Porker, devlet okullarında hürriyet ve demokrasinin yer almasını sağlamak için işbirlikli öğrenme yöntemine hayranlık uyandırmaya çalışmıştır. Bu dönemde Porker'in öğrencileri arasında işbirliği ile öğrenmeye dayalı öğretme metotları Amerikan eğitiminde esas alınmıştır. Porker'in ardından John Dewey proje metodunda işbirliği yaparak öğrenme yöntemini kullanmıştır (Büyükkaragöz, 1997: 102).

1900'lü yılların ortalarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimciler değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerine etkilerini konu alan araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar özellikle bireysel, yarışmacı ve işbirliği halinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgilidir. David W. Johnson ve Roger T. Johnson 1960'lı yıllardan beri konu ile ilgili pek çok araştırmanın yanında, öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla üniversite bünyesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi (Cooperative Learning Center) adıyla bir araştırma merkezi kurmuşlardır. Jonhson ve Johnson öğrenme ortamlarını (1) yarışmacı, (2) bireyselleştirilmiş ve (3) kubaşık-işbirliğine dayalı olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır (Vural, 2004: 171-173).

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili ilk makaleler 1949 yılında kaleme alınmıştır. Bu makalelerin 20 yıl kadar pek dikkat çekmemesine karşın son 35 yıl içinde klasikleşmesi ve bu konuya ilginin çığ gibi büyümesi şaşırtıcıdır. Bu konuda bugüne kadar yapılan araştırmaların beş yüz bini aşması, yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu ve bu etkinliklere katılanların sayısı bu ilginin başlıca göstergelerindendir (Açıkgöz, 2005b: 335).

İşbirlikli öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin nedenlerini şöyle açıklayabiliriz (Açıkgöz, 2005b: 335-336):

- İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri içinde diğer yöntemlere nazaran daha olumlu etkilerinin olması,
- İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkilerinin bulunması,
- İşbirlikli öğrenmenin olumlu bir öğrenme çevresi yaratması,
- İşbirlikli öğrenmenin destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam hazırlaması,

- İşbirlikli öğrenme uygulamalarının özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmemesi,
- İşbirlikli öğrenmenin öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırması,
- İşbirlikli öğrenmenin çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişli olması.

2.1.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkelerini şöyle sıralayabiliriz (Demirel, 2004: 220-221):

- ''Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
- Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
- Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir."

2.1.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemini Küme Çalışmasından Ayıran Özellikler

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları esastır. İşbirlikli öğrenme bu yönüyle bir grup çalışması olan küme çalışmasına benzer. Bununla birlikte her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir (Kemertaş, 2003: 164).

İşbirlikli öğrenme küme çalışması yaklaşımına benzemekle birlikte ondan farklı bir yapıya sahiptir. Bir çalışmanın işbirlikli öğrenme olabilmesi için,

öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de gruptaki diğer üyelerin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için çaba sarf etmeleri gerekir. Grup üyeleri grubu bir bütün olarak kabul ederler. Grubun başarı ve başarısızlığından her üye sorumludur. Bu nedenle bütün üyeler başarılı olabilmek için sorumluluk içinde çalışır. İşbirlikli öğrenme yönteminde gruptaki diğer üyelerin başarısızlığını kendi başarısızlığı olarak görme ve bütün grup üyelerinin aynı başarıyı göstermesi esastır (Demircioğlu, 2003: 159).

İşbirlikli öğrenme küme çalışması değildir. Küme çalışması Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi gibi eksen dersler için uygundur. İşbirlikli öğrenme yöntemi ise her dersin uygun olan etkinliklerinde kullanılır (Açıkgöz, 1996: 301).

İşbirlikli öğrenme grupları, grup üyeleri arasındaki pozitif bağımlılığa dayalıdır. Amaçlar öğrencilerin kendi yeterlikleri dışında bütün grup üyelerinin yeterlikleri ile ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılır. İşbirlikli öğrenme gruplarında açık bir bireysel sorumluluk vardır. Öğrenciler birbirlerine çalışmaları ile ilgili olarak dönüt verirler. Böylelikle grup üyeleri kime yardım edileceğini ve kimin motive edilmesi gerektiğini bilirler. Geleneksel öğrenme gruplarında ise öğrenciler grup çalışmalarında paylaşımı sağlamak için yeteri derecede bireysel sorumluluk duymazlar. İşbirlikli öğrenme gruplarında grup üyeleri yetenek ve kişilik özellikleri açısından heterojen, geleneksel öğrenme gruplarında ise homojen özellik gösterir. İşbirlikli öğrenme gruplarında tüm elemanlar grup içindeki liderlik etkinliklerini paylaşırlar. Geleneksel öğrenme gruplarında ise tek bir lider görevlendirilir ve bu lider hiç değişmeden kalır. Bu da geleneksel öğrenme gruplarındaki diğer elemanların liderlik özelliğini kazanmalarına engel olabilir. İşbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışmak için ihtiyaç duyulan toplumsal beceriler (iletişim becerisi, birbirlerine karşı dürüstlük, grup içindeki anlaşmazlıkları çözme vb.) doğrudan öğretilir. Geleneksel öğrenme gruplarında ise üyeler arasındaki ilişkiler ve küçük grup becerileri yanlış biçimlendirilir. İşbirlikli öğrenmede öğretmen, öğrencilerin daha etkili çalışmaları için çalışma süresince hangi aşamada ne yapacaklarını iyice planlar. Geleneksel öğrenme gruplarında ise öğretmen buna hiç müdahale etmez. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğretmen grupları gözlemler, birlikte çalışırken ortaya çıkan sorunların çözümlemesini yapar, her gruba katkıda bulunur. Geleneksel öğrenme

gruplarında ise öğretmen gruplara nadiren karışır ve gözlemlerde bulunur (Şimşek, 2005: 14-15).

2.1.5. İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Dayandığı Teorik Temeller

İşbirlikli öğrenme yöntemini öğretim uygulamaları arasında ayrıcalıklı ve seçkin yapan en önemli faktör, işbirlikli öğrenmenin zengin bir teorik, araştırma ve kullanım tarihine sahip olmasıdır. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenmenin üç teorik temelinden söz etmek mümkündür: (1) sosyal bağlılık teorisi, (2) bilişsel gelişim teorisi, (3) davranışçı öğrenme teorisi (Johnson, Johnson and Holubec 1994, Akt. Saban, 2005: 188).

2.1.5.1. Sosyal Bağlılık Teorisi

İşbirlikli öğrenme üzerine etki eden en önemli teori sosyal bağlılık üzerinde yoğunlaşır. 1900"lerin başında Gestalt psikolojisi okulunun kurucularından biri olan Kafka, grupların, onları oluşturan üyeler arasındaki bağlığın çeşitlendiği, birer dinamik bütünler olduğunu ileri sürmüştür. Lewin işbirlikli öğrenme üzerine etki eden en önemli teori "sosyal bağlılık'' üzerinde, grubun özünde yatan ya da grubun dinamik bir bütün olarak sonuçlanmasında etken olan faktörün grubu oluşturan üyeler arasından kaynaklandığını belirtmiştir. Lewin'in öğrencilerden biri olan Deustch, günümüzde sosyal bağlılık teorisi olarak genişletilen bir "işbirlikli ve rekabetçi öğrenme teorisi" oluşturmuştur (Johnson, Johnson, 1992, Akt. Saban, 2005: 188).

"Sosyal bağlılık perspektifi, sosyal bağlılığı yapılandırma yolunun, bireylerin nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşime bağlı olarak da sonucun nasıl olacağını belirlediğini varsayar. Buna göre, pozitif ya da olumlu bağımlılık (işbirlikli yaklaşım), tipik olarak sınıftaki bireylerin başarmak için giriştikleri çabalara engel olan ve onların cesaretlerini kıran karşıt veya zıt bir etkileşim ile sonuçlanır. Herhangi bir bağlılığın yokluğunda (bireysel yaklaşımda) ise, bireyler birbirlerinden bağımsız olarak çalıştıklarından, herhangi bir etkileşimden söz etmek mümkün değildir" (Saban, 2005: 188-189).

2.1.5.2. Bilişsel Gelişim Teorisi

Bilişsel gelişim perspektifi geniş ölçüde Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'e göre, bireyler çevre üzerinde işbirliği yaptıklarında, bireylerde bilişsel dengesizlik yaratan, bireylerin perspektif kazanma yeteneklerini ve bilişsel gelişimlerini uyaran bir "sosyo-bilişsel çatışma ortamı" oluşur. Başka bir deyişle, işbirlikli çabalar sırasında bireyler, bilişsel çatışmaların oluştuğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Vygotsky'e göre, bilgi sosyaldir; yani bilgi öğrenmek, anlamak ve problem çözmek için girişilen işbirlikli çabalarla yapılandırılır. Çünkü işbirlikli çabalarda grup üyeleri bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşır, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfeder, birbirlerini düzeltir ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırırlar (Johnson, Johnson, 1992, Akt. Saban, 2005: 189).

2.1.5.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi

Davranışçı öğrenme perspektifi, grup pekiştirmeleri ve ödüllerinin öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde odaklaşır. Bu teoriye göre, dıştan gelen ödüllerle ödüllendirilen davranışlar tekrarlanır. Skinner, grup tesadüflerine odaklanırken, Bandura taklit üzerinde yoğunlaşmıştır. Slavin (1980), bireyleri, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenmeye motive etmek için, dıştan gelen "grup ödülleri''ne ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Saban, 2005: 198).

Bu üç teorik perspektif arasında önemli temel farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal bağlılık teorisi, işbirlikli çabaların bireylerin ortak bir amacı gerçekleştirmeye adanmışlığın verdiği bir iç motivasyondan kaynaklandığını varsaymaktadır. Bu teori, bireyler arasında ne olduğu ile ilgilenirken, bilişsel gelişim teorisi, bireyin zihninde ne olduğuyla ilgilenmektedir. Davranışçı öğrenme teorisi ise, işbirlikli çabaların, bireylerin grup ödüllerini elde etmek için dıştan gelen motivasyonla güçlendiklerini varsaymaktadır (Saban, 2005: 190).

2.1.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Nasıl Dizayn Edilir

İşbirlikli öğrenme çok yönlü ve çeşitli amaçlarla kullanılabilecek bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme grupları özel içerikleri öğretmek için (formal

işbirlikli öğrenme grupları), bir ders veya gösteri süresince bilgiyi işleme sürecini aktif bir şekilde sağlamak için (informal işbirlikli öğrenme grupları) ve akademik ilerlemede uzun süreli destek ve yardım sağlamak için kullanılabilir (Johnson, Johnson, 1999: 68). Bu açıdan bakıldığında işbirlikli öğrenme yöntemi üç şekilde yapılandırılabilir:

2.1.6.1. Formal İşbirlikli Öğrenme

Formal işbirlikli öğrenmede öğrenciler bir ders zamanından birkaç haftaya kadar ortak öğrenme amaçlarını başarmak ve kendilerine verilen ödevleri tamamlamak için birlikte çalışırlar. (Örneğin problem çözme, rapor yazma, bir araştırma veya deney yapma, kelime öğrenme veya bölüm sonlarındaki soruları cevaplama) İhtiyaç duyulan bir ders veya bir ödev işbirlikli bir şekilde yapılandırılabilir. Formal işbirlikli öğrenme gruplarında öğretmenler:

a. Hem akademik hem de sosyal beceriler için öğretim öncesi kararlar alırlar.
b. Verilen ödevleri tanımlama, ihtiyaç duyulan içerik ve stratejileri tanımlama, pozitif bağımlılık ve bireysel sorumluluğu belirtme, başarının kriterlerini sunma ve kullanacakları sosyal becerileri anlatma gibi görevleri açıklarlar.
c. Görevlerini tam olarak tamamlamalarında ve etkili bir şekilde birlikte çalışmalarında yardımcı olmak için öğrencileri kontrol ederler.
d. Öğrenci öğrenmelerini değerlendirirler (Johnson, Johnson, 1999: 68-69).

2.1.6.2. İnformal İşbirlikli Öğrenme

İnformal işbirlikli öğrenme öğrencilerin belli bir ortak amacı gerçekleştirmek için birkaç dakika ile bir ders süresi arasında devam eden geçici işbirlikli öğrenme gruplarıyla çalışmalarını ifade eder. İşbirlikli öğrenme bir ders, gösteri veya film esnasında (a) öğrencilerin ilgilerini öğrenecekleri materyallere toplamak, (b) öğrenmeye uygun bir ortam oluşturmak, (c) ders süresince nelerin gerçekleşeceğine yönelik beklentileri tespit etmek, (d) öğrencilerin düşünülen materyalleri bilişsel olarak işlemelerini sağlamak, (e) öğretime son vermek amaçlarıyla kullanılabilir. İnformal işbirlikli öğrenme grupları bir ders öncesinde, esnasında veya sonrasında birkaç dakika süren yoğun tartışmaları gerçekleştirmek

ve birlikte çalışmak için bir araya getirilmiş gruplardır (Johnson, Johnson, 1999: 69).

2.1.6.3. Temel İşbirlikli Öğrenme

Temel işbirlikli öğrenme grupları uzun süreli, heterojen, 3-4 kişilik daimi üyelik esasına dayanan işbirlikli öğrenme gruplarıdır. Bu tür gruplar, üyelerinin akademik açıdan başarılı, bilişsel yönden gelişmiş ve sosyal yönden sağlıklı olabilmeleri için onlara gerekli yardımı, desteği ve cesareti sağlar. Temel işbirlikli öğrenme grupları ilköğretimde her gün ve orta öğretimde haftada iki kez bir araya gelir (Johnson, Johnson, 1999: 69-70).

Temel işbirlikli grupların kullanımı, öğrencilerin derslere devamını artırmakta, ihtiyaç duyulan çalışmalarını ve okul deneyimlerini kişiselleştirmekte ve öğrenci öğrenmesinin kalitesini ve niteliğini yükseltmektedir (Johnson, Johnson, 1999: 70).

2.2. İşbirliği İçin Gerekli Koşullar

Sadece öğrencilerin grup halinde birlikte çalıştıkları, öğrenmede birbirlerine yardımcı oldukları, öğrenme materyallerini paylaştıkları bir grup etkinliği olmanın ötesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin başarısı birtakım öğelere sahip oluş derecesine bağlıdır. (Vural, 2004: 183) Bu öğeleri Açıkgöz şu şekilde açıklamıştır (Açıkgöz, 2005a: 174):

a. "Grup ödülü (ortak ürün)
b. Olumlu bağımlılık
c. Bireysel değerlendirilebilirlik
d. Yüz yüze (destekleyici) etkileşim
e. Sosyal beceriler
f. Grup sürecinin değerlendirilmesi
g. Eşit başarı fırsatı.''

2.2.1. Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerinde çalışanlar grup üyelerinin başarılı olması için önce grubun başarılı olması gerektiği konusunda ortak bir düşünceye

sahiptirler (Açıkgöz, 2005b: 341). Etkili bir işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin birlikte yüzeceklerine veya birlikte batacaklarına inanmaları ilk şarttır (Saban, 2004: 192).

Slavin'e göre bu koşul, işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile elde edilir. İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirmektedir. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği veya bunun gerekli bulunduğu durumlardır. İşbirlikli iş yapısının grup çalışması ve görev dağılımı olmak üzere iki şekli vardır. Grup çalışmasında grup üyelerinin ayrı ayrı işleri olmayıp hepsi birden bir tek iş üzerinde çalışırlar. İkincisinde ise öğrenciler ayrı ayrı işlerden sorumlu olurlar, tek tek değerlendirilirler, bireysel puanlar toplanır ve grup puanı elde edilir. Her iki durumda da ödül grup ürününe verilir. Slavin işbirliğini sağlamada ve etkili kılmada grup ödülünün verilmesinin, bir diğer anlamda ödül bağımlılığının esas olduğunu vurgulamıştır (Slavin, 1987: 32-33).

2.2.2. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık diğer üyelerin öğrenmeleri için grubun tüm üyelerinin sorumlu olmaları gerekliliğine dayalıdır. Olumlu bağımlılığı oluşturmak için materyal ve görevler gibi stratejiler kullanılabilir. Öğrencileri birlikte çalıştırmanın basit bir yolu onlara materyalin sağlanması ile olabilir. Dağıtılan materyaller geri alınarak öğrencilere talimat verilebilir, bilgiler aktarılabilir veya verilen materyalin bir seti ile çalışmış olanların konuları değiştirilerek öğrenciler arasında bir bağımlılık oluşturulabilir. Grup içerisindeki öğrencilerin görevleri de onlarda bir hedefin, oyunun, amacın başarılması için birbirlerine bağlı olmaları gerekliliğini hissetmelerini sağlar. Farklı akademik konular farklı rolleri gerektirmektedir. Bu rolleri üstlenen bireyler başarıyı yakalayabilmek için herkesin rolünü başarması gerektiğini bilir. Bunun için gruptaki her birey birbirlerine katkıda bulunmaları gerektiğinin farkındadır. Gerçek başarının grup başarısı ile mümkün olacağı bilinci, bireylerde gruptaki diğer arkadaşlarının da başarılı olmaları düşüncesini pekiştirerek onların da başarılı olmaları için sorumluluk yükler. Bu sorumluluk olumlu bağımlılığı ortaya çıkarır. Bu nedenle

işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda grup üyeleri ortak amaçlar doğrultusunda bir şeyler üretmek ve başarmak için birlikte çalışırlar (Şimşek, 2005: 10-11). Öğrenciler problemlerin anlaşılması ve çözümü gibi konularda grup arkadaşlarıyla tartışmadan öğretmene başvurulmaması gerektiğini, kendi aralarında anlaşma ve çözüm yolu bulamadıkları durumlarda öğretmene danışılması gerekliliğini bilmektedirler (Doymuş, Şimşek, Şimşek, 2005: 66).

2.2.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik

İşbirlikli öğrenme ilkelerinden biri de bireysel değerlendirilebilirliktir. Bu da grup amacının gerçekleşmesinin tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur. Bireysel değerlendirilebilirlik (1) grup üyeleri arasında grup amacına ulaşmak için birbirine yardımcı olma sorumluluğunu hissedeceği biçimde olumlu bağımlılık yapılandırmak yolu ile ve (2) öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesi, yani her öğrencinin öğrenme malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğunu taşıması yolu ile sağlanabilir (Johnson, Johnson, 1990: 31).

2.2.4. Yüz yüze (Destekleyici) Etkileşim

Yüz yüze (Destekleyici) etkileşim bireylerin grup amaçlarına ulaşmak için her birinin diğerini, görevlerini başarması ve tamamlaması için çabalarını desteklemeleri ve kolaylaştırmaları olarak tanımlanabilir. Yüz yüze etkileşim öğrencilerin ;

a. birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamaları,
b. bilgi, materyal ve bilgiyi işleme gibi ihtiyaç duyulan kaynakları daha etkili ve verimli bir şekilde değiştirmeleri,
c. yüklenilen sorumluluk ve görevlerde yeterli performansı geliştirmeleri için birbirlerine dönüt sağlamaları,
d. içinde bulundukları problemleri daha iyi kavramaları ve daha nitelikli karar vermelerini desteklemek için, birbirlerinin karar ve muhasebelerini tartışmaları,
e. ortak amaçları gerçekleştirebilmek için birbirlerinin çabalarını etkilemeleri,

f. ortak amaçları gerçekleştirebilmeleri için çaba sarf etmeleri,
g. sorumluluk ve güvenilir yollarla hareket etmeleri,
h. ortak amaçlar için çalışmaya motive olmaları,
i. daha az endişe ve gerginlik hissetmeleri şeklinde vasıflandırılır (Johnson, Johnson, 1990: 30-31).

2.2.5. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması için kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılması gerekmektedir. Eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güvenmiyor, birbirleriyle etkili iletişim kuramıyor ve birbirine yeterince destek olmuyorsa işbirlikli öğrenme yönteminden alınacak verim düşer. Bireyler başkalarıyla etkili bir biçimde işbirliği yapmak için gereksinim duydukları sosyal becerilerle okula gelmezler. Bu sebeple öğretmen hem ders konularının öğrenilmesinden hem de liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla kendisini sorumlu hissetmelidir. Öğretmenler öğrencilere kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğini öğretmeli ve bu becerileri kullanmalarını özendirmelidir (Vural, 2004: 186, Açıkgöz, 2005a: 176).

2.2.6. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Süreç, öğrencilere grupların nasıl işlev gösterdikleri ve gerekli sosyal becerileri ne denli iyi kullandıklarını çözümlemeleri için zaman ve işlemler verme anlamındadır. Bu süreç üyeler arasında etkili çalışma ilişkileri sürdürürken, tüm grup üyelerinin başarılı olmasına da yardım eder (Vural, 2004: 186).

İşbirlikli öğrenmenin bu öğesi, grup üyelerinin bireysel ve grup amaçlarının gerçekleşme düzeyini değerlendirmesini, birlikte çalışma becerilerinin gerçekleşme düzeyinin değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirmesini ifade eder. Grup, üyelerinin hangi etkinliğinin yararlı, hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi, hangi etkinliklerin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir. Eğer grup çalışmasının istenilen verimi sağlaması isteniyorsa, grubun birlikte

çalışma becerisi ve verimliliğin nasıl arttırılacağının değerlendirilmesine de zaman ayrılmalıdır. Böyle bir değerlendirme hem grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden maksimum düzeyde verim elde etmelerini sağlar, hem de grup bilinci ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır (Vural, 2004: 187).

2.2.7. Eşit Başarı Fırsatı

Eşit başarı fırsatı öğrencilerin kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımlarının başarısına katkıda bulunmalarıdır. Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede değerlendirilmesidir. Takımdaki her üye, takımın başarısına katkıda bulanma şansına sahip olduğunda, yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedir. Eşit başarı fırsatı ilkesi özel puanlama yöntemleri ile uygulanabilir (Senemoğlu, 2003: 502, Açıkgöz, 2005b: 344).

2.3. İşbirlikli Öğrenme İçin Yapılacak Düzenlemeler

2.3.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Grup Oluşturma

Öğrenciler birlikte çalışacakları iki ile beş veya altı kişiden oluşan küçük gruplara ayrılır. Gruplar farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerden oluşan heterojen bir yapıda olmalıdır. Esasen eğitimin temel işlevi de başlangıçta heterojen (ayrışık) olan grupları sonuçta homojen (benzeşik) duruma getirmektir (Demirel, 2004: 219).

Bu yöntemde öğrenci grupları konulara, ilgilere, farklı özellikli öğrencilere ve öğrenci sayısına göre oluşturulmalıdır (Karaağaçlı, 2005: 335). Üzerinde çalışılacak sorun ya da konuya ilgi duyanlar bir araya getirilebilir (Sönmez, 2003: 292).

İşbirlikli öğrenme yönteminde gruplar oluşturulurken bireylerin farklı kişisel özellikleri, yetenekleri ve eğitim özgeçmişlerinin olmasına özen gösterilmelidir. İşbirlikli öğrenmede amaç, "gruptaki öğrencilerin dostluk duygularının artırılması ve öğrencilerin işbirliği içinde yaşamayı öğrenmeleridir''(Orhaner, Hussein, 2007: 63).

İşbirlikli öğrenme gruplarını oluşturmada kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda grupta çok az sayıda kız bulunması durumunda, eğer iddialı ve üst düzeyde öğrenme gücüne sahip

değillerse, tartışma dışında kaldıkları saptanmıştır. Grupta bir ya da iki erkek öğrenci olması durumunda ise eğer çok utangaç değil ve öğrenme güçleri kızlardan yetersiz değil ise grupta daha baskın olma eğilimindedirler. Öğretmen her durumda, gruptaki herkesin yaptığı katkıyı ve öğrenmeyi kaydetmelidir. Grup bir bütün olarak amacına ulaşmış olsa bile, her öğrencinin bu çalışmadan eşit ölçüde yararlanması mümkün değildir. Uygulamada, gruptaki değişkenlik, grubun içinde kimin ne yaptığı, gerçekte neler olduğu öğrenmeyi etkileyen faktörler arasındadır (Senemoğlu, 2003: 502-503).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı derslerde birkaç öğrenci sorumluluğu alır, soru sorar, cevap verir, tartışırlar, diğerleri pasif kalırsa; açıklayanlar dinleyenlere göre daha iyi öğrenirler. Bu sebeple, işbirlikli öğrenme gruplarını oluştururken çeşitli öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı grupta bir arada çalıştırılmasına ve takım başarısının gruptaki her bireyin başarısına bağlı olarak belirlenmesine özen gösterilmelidir. Fakat işbirlikli her bir öğrenme tekniğini uygularken grupları oluşturmada, tekniğe özgü farklılıklar gözlenebilir (Senemoğlu, 2003: 503).

İşbirlikli öğrenme sürecinde oluşturulan gruplara grup ruhu kazandırmak için öğrenciler birkaç gün veya hafta birlikte tutulur. Böylelikle öğrenciler gruplarına bir isim bulur, grup amblemlerini geliştirir, grup renklerini hatta grup sloganlarını bile seçerler. Bu oluşumlar onlarda farkında olmadan grup ruhunu doğurur (Doymuş, Şimşek, Şimşek, 2005: 67).

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Teknik Seçimi

İşbirlikli öğrenme yöntemi, ilk bakışta düz anlatım, tartışma vb. yöntemler gibi tek bir öğretim yöntemi olarak düşünülebilir. Oysa işbirlikli öğrenme tek bir öğretim yöntemi değildir (Açıkgöz, 2005b: 337). Birbirinden farklı birçok işbirlikli öğrenme tekniği vardır. Bu farklığın işbirlikli öğrenme yöntemindeki kritik özelliklerin etkisini artırmaya yönelik olarak yapılan düzenlemelerden, işbirlikli çalışmaların yapılandırılmasından ve sınıfın düzenlenmesi gibi noktalardan kaynaklandığını söylemek mümkündür. (Şimşek, 2007: 16).

İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci sayısı, ortamın sosyal yapısı, sınıfın fiziki yapısı, dersin amacı, konu, öğrencilerin öğrenme

düzeyi, yetenekleri, gereksinimleri ve eldeki olanaklar teknik seçimini belirleyen unsurlardır (Şimşek, 2007: 16, Vural, 2004: 193).

İşbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme, jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon gibi teknikleri vardır. Aşağıda bu tekniklere kısaca değinilmiştir:

2.3.2.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniğinin ilk hali ile en önemli özelliği grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, işbölümü ve grup ödülüdür. İlk uygulamaları sırasında, öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışmaları, düşünce ve malzemelerini paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları, grup kazanımlarının ödüllendirilmesi gibi etkinlikler yürütülmüştür. Bu teknik ilkönce amaçların belirlenmesi, amaçlara yönelik grupların oluşturulması ve işbirlikli çerçevede çalışmaların yürütülmesini kapsamaktadır. Öğrenciler iki ya da altı kişi arasında değişen gruplarda kendilerine verilen çalışma konuları ya da çalışma yaprakları üzerinde birlikte çalışırlar. Gruptaki üyeler, grup konularının ve ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırır ve sonuçta ortak bir çalışma ortaya koyarlar. Öğrenciler bireysel çalışmalarına ve grup içindeki çalışmalarına göre ödüllendirilirler (Şimşek, 2007: 26).

Birlikte öğrenme tekniğinin son şekli ile uygulanması sırasında yer alması gereken aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz: Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencilerin gruplara atanması, sınıfın düzenlenmesi, öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması, bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme, akademik faaliyetlerin açıklanması, bireysel değerlendirme, başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması, istendik davranışların belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, işbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girilmesi, dersi sona erdirme ve öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme (Şimşek, 2007: 26-29).

2.3.2.2. Jigsaw

Jigsaw, birbirine bağımlılık yaratmak için kompleks bir strateji olarak adlandırılır. Birleştirme tekniği olarak da bilinen bu teknik, asıl gruplardaki üyeleri çalışmanın sonunda yeni ve uzman gruplar haline getirerek çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ilişkin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol etme imkanı doğurur. Bu teknik özellikle sosyal çalışma başlıkları için uygun ve tercih edilir niteliktedir (Doymuş, Şimşek, Şimşek, 2005: 68).

Öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrenciler arasındaki işbirliğini ilerletmek için küçük grupların iki farklı uygulamasını içeren bu teknik ilk olarak Eliot Aranson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Jigsaw tekniği sınırsız varyasyonlar ile oldukça esnek uygulamalara sahip olmakla birlikte uygulama sürecinde dört ana aşaması vardır:

1. Giriş
2. Uzman araştırması
3. Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme
4. Tamamlama ve değerlendirme (Şimşek, 2007: 18).

Giriş aşamasında öğretmen sınıfı asıl gruplara ayırdıktan sonra öğrencilerin çalışacakları materyali, ünite başlığını ya da üniteyi öğrencilere tanıtır. Öğrencilere ne yapacaklarını, çalışacakları materyali nasıl kullanacaklarını ve çalışmalarına nasıl devam edeceklerini anlatır. Daha sonra öğretmen bu süreçte öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini öğrencilere açıklar ve asıl gruplardaki öğrencilerin her birine çalışacakları materyalin bir parçasını verir veya öğrencinin materyalin bir parçasını seçmesini sağlar (Şimşek, 2007: 18).

Uzman araştırması aşamasında öğretmen asıl gruplarda materyalin ya da ilgili çalışma ünitesinin aynı parçasını alan öğrencileri bir gruba toplayarak uzman gruplar denilen yeni gruplar oluşturur. Uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına öğretecekleri konu başlıklarını uzman grup arkadaşları ile birlikte araştırarak ve çalışarak hazırlarlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri fikirlerini açıklama, düşüncelerini paylaşma ve arkadaşları ile yardımlaşma gibi davranışlara yönlendirir ve onları cesaretlendirir. Bu aşamanın sonunda öğrenciler kendi konu başlıklarını ya da materyalin bir

parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar (Şimşek, 2007: 18-19).

Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırma yapıp çalıştıkları konu başlıklarını asıl gruplardaki grup üyelerine öğretmeye çalışırlar. Bu aşamadan sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar (Şimşek, 2007: 19).

Tamamlama ve değerlendirme aşamasında öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir aktivite gerçekleştirilebilir. Örneğin asıl gruplardan birine bir gösteri sunusu yaptırılabilir veya bireysel sunular yaptırarak öğrenmeleri bütünleştirilebilir. Değerlendirme sürecinde ise işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan değerlendirmeler yapılarak çalışma tamamlanır (Şimşek, 2007: 19).

2.3.2.3. Takım-Oyun-Turnuva

TOT, De Vries ve Slavin (1978) tarafından geliştirilmiştir ve ÖTBB'ye benzer. ÖTTB'den farkı, öğrencilerin takımlarının temsilcileri olarak diğer takımların üyeleri ile yarışmasıdır (Knight, Bohlmeyer, 1990:5).

Sunum ve takımların oluşturulması aşamaları ÖTBB'deki gibi uygulanır. Oyunlar; sunum ve takım alıştırması sırasındaki öğrenmeleri ölçmek üzere hazırlanmış olan konu ile ilgili sorulardan oluşur ve takımların temsilcilerinden oluşan üçer kişilik gruplarda oynanır. Çoğu oyun yalnızca bir dizi sorunun cevaplanmasından ibarettir. Öğrencilerden biri bir kart çeker ve karttaki numarayı karşılayan soruyu cevaplamaya çalışır. Turnuva; oyunların içinde yer aldığı yapıdır. Her masadaki başarı düzeyi birbirine yakın olan takım temsilcilerini birbirleriyle yarıştırmak ve her öğrencinin gücü oranında takımına katkıda bulunmasını sağlamak amacı ile birinci turnuva için takımlarının en iyisi olan üç öğrenci, 1. turnuva masasına; başarı düzeyi onlardan sonra gelen üç öğrenci, 2. turnuva masasına; daha sonrakiler 3., 4... turnuva masalarına alınır. Öğrenciler, birinci haftadan sonra kendi başarı düzeylerine göre masa değiştirirler. Başarısı yükselenler üst masalara, başarısı düşenler alt masalara geçerler. Başarısında bir

değişiklik olmayanlar ise aynı masada kalırlar. Takım ödülü ÖTTB'deki gibidir (Açıkgöz, 2005a: 192).

2.3.2.4. Grup Araştırması

Bu teknik Sharan ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Grup araştırması hem işbirlikli grup sürecini, hem de işbirlikli amaç yapısını içine alır. Bu vurgu, Slavin'in işbirlikli öğrenme yapısında başarıyı artırmak için hem işbirlikli amaç yapısının hem de işbirlikli güdü yapısının gerekli olduğu düşüncesi ile bağlantılıdır. Bu tekniğin dört büyük karakterisitik boyutu vardır. İlki; sınıf her biri genel bir konunun farklı bir safhasını çalıştığı birkaç gruba ayrılır. İkincisi: çalışma konusu grup üyeleri arasında karşılıklı dayanışmayı sağlayan anlamlı çalışma bölümlerine ayrılır. Üçüncüsü; öğrenciler arasında bilgileri bir araya getirmeleri, planlamaları, düzeltmeleri, analiz etmeleri ve çalışmalarını öteki öğrencilerinkileriyle bütünleştirmelerinde çok yönlü bir iletişim vardır. Dördüncüsü; öğretmen dolaylı bir sınıf liderliği şeklini benimsemeli kaynak kişi olarak görev yapmalı öğrencilerin ihtiyaç duydukları açıklama ve düzenlemeleri sağlamalı ve uyarıcı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Knight, Bohlmeyer, 1990: 5-6).

Grup araştırması tekniğinde öğrenciler arasındaki sosyal etkileşime büyük bir vurgu vardır. İşbirlikli öğrenme gruplarındaki sosyal etkileşim öğrencilere büyük bir haz verir. Çünkü öğrenciler birlikte çalışmaktan zevk alırlar ve böylelikle birlikte öğrenmeye motive olurlar (Knight, Bohlmeyer, 1990: 7).

2.3.2.5. Takım Destekli Bireyselleştirme

TDB, Slavin (1985) tarafından her öğrencinin beceri seviyesine uygun bireyselleştirilmiş öğretim programı ile grup ödülünün harekete geçirici gücünü birleştirmek için oluşturulmuştur. Bu teknikte de, diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinin çoğunda olduğu gibi, öğrencilerin farklı yeteneklerine göre küçük gruplar oluşturulur. Bu tekniğin en önemli özelliği her öğrencinin matematik eğitiminin bireyselleştirilmiş bir ünitesi üzerinde çalışmasıdır. Takım üyeleri birbirlerinin çalışma yapraklarını kontrol etmek için cevap kağıtları kullanırlar ve her ünitenin sonunda olacakları final sınavı için takım arkadaşlarının hazır

olduğundan emin olmaya sorumludurlar. Öğrenciler öğretmenden yardım istemeden önce takım arkadaşlarından yardım istemeye gereksinim duydukları için tartışmalar ve akranlarından öğrenmeler gerçekleşir. Öğretmen işbirlikli öğrenme gruplarında kaynak kişi olmanın yanı sıra müfredat programında yaklaşık aynı seviyede olan öğrenci gruplarının kendi takım arkadaşlarına günde beş altı dakikalık eğitim vermelerine eşlik eder (Knight, Bohlmeyer, 1990: 5).

TDB hem bireysel sorumluluk hem de özel grup ödülleri üzerine inşa edilmiştir. Takımın puanları her üyenin dört haftalık zaman diliminde ve ünitenin sonundaki final sınavının puanları toplanarak elde edilir (Knight, Bohlmeyer, 1990: 5). Önceden saptanmış ölçütlere göre takımlar "süper", "çok iyi" ve "iyi" takım olarak seçilirler. "Süper" ve "çok iyi" olan takımlara gösterişli sertifikalar verilir (Açıkgöz, 2005a: 200) Bu teknikte bir takım diğeri ile yarışmaz, sadece takım önceden belirlenmiş takım standardını aşmaya çalışır. Ayrıca öğretmen testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmeyip bu işe ayıracağı zamanı gerektiğinde öğrencilere birebir yardım etmede ve grup olarak açıklamalarda bulunmak üzere kullanır (Gage ve Berliner, 1989, Akt. Senemoğlu, 2003: 509).

2.3.2.6. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon tekniği temel etkinlikler, dolaysız öğretim ve yazma olmak üzere üç temel öğeden oluşur. Bütün bu etkinliklerde öğrenciler heterojen gruplarda çalışırlar. Öğrenciler okuma düzeylerine göre iki veya üç gruba (her grupta sekiz ila on beş öğrenci), kendi okuma grupları içinde de iki ya da üç kişilik alt gruplara ayrılırlar ve diğer okuma gruplarına üye ikili ya da üçlülerle bir takım oluştururlar. Takım üyeleri bireysel performanslarına göre puan alırlar. Öğrenciler temel okuma gruplarında, okumaya her gün yirmi dakika ayırırlar. Bu süreçte öğretmen okuma amaçlarını belirler, yeni sözcükleri tanıtır, eski sözcüklerin genel bir tekrarını yapar ve öğrenciler öyküyü okuduktan sonra okunanları tartışırlar (Slavin, Madden, 1994: 25-26).

Öyküler tanıtıldıktan sonra öğrencilere, okuma grubunda öğretmenle birlikte çalışmıyorken, kendi takımlarında yapmaları için bir etkinlikler paketi verilir. Bu etkinlikler şunlardır: Eş okuması, öyküdeki dil bilgisi ve öykü ile ilgili yazma, sözcükleri sesli okuma, sözcüklerin anlamlarının bulunması, öykünün

yeniden anlatılması, yazım alıştırmaları (Slavin, Madden, 1994: 26-27). Öğrenciler bu etkinlikleri tamamladıktan sonra o işle ilgili ölçüte ulaştıklarını belirten bir belgeyi imzalarlar. Öğrencilerin her gün ne kadar öğrenmeyi gerçekleştireceği önceden planlanmıştır. Fakat, eğer isterlerse kendi hızlarında çalışabilir ve aktiviteleri daha erken bitirebilirler. Üç derste bir öğrencilere kavrama, sözcük bilgisi ve söyleyişlerini ölçen sınav verilir. Sınavda öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine izin verilmez. Haftada bir gün öğrencilere öğretmen tarafından, ana fikir, sonuç çıkarma ve zıt fikirleri karşılaştırma gibi okuduğunu anlama becerileri eğitimi verilir. Her dersin sonunda, öğrenciler okuduğunu anlama yaprakları üzerinde çalışırlar. Öğrencilerin her akşam en az yirmi dakika kitap okumaları istenir. Anne-babalar da, çocuğun bunu yaptığına ilişkin bir belgeyi imzalarlar. Her hafta imzaları tamam olan öğrenciler takımlarına puan kazandırırlar. Öğrenciler iki haftada bir kitap raporu hazırlarlar. Sınıftaki etkinlikleri erken bitiren öğrenciler zamanlarını kitap okuyarak değerlendirirler. Birleştirilmiş dil becerileri ve yazma aşamasında öğrenciler hem mekanik becerilerle ilgili alıştırmalar yapar hem de o beceriyi kompozisyon yazmada kullanırlar (Slavin, Madden, 1994: 27-28).

2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Sınıf Düzeni

Sınıf boşluğu, sıraların dizaynı ve düzeni öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını etkilemekte, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır. Sınıfın nasıl düzenlenmesi gerektiği birçok nedenden dolayı önemlidir. Bu nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

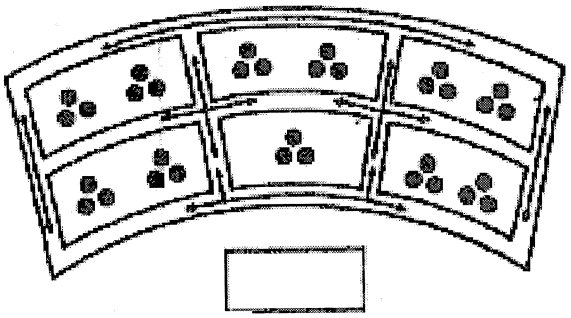
- Sınıfın fiziksel ve uzaysal görünümü sunum açısından uygun olmalıdır.
- Sınıfın dizaynı öğrencinin görsel ve ses odağını etkilemekte, aynı zamanda öğrencinin zamanı doğru kullanmasına ve öğrenci başarısına da etki etmektedir.
- Sınıfın şekli eğitim faaliyetine katılmış öğrencilerin çalışmasına, öğrenme gruplarında liderlerin belirlenmesine ve öğrenciler arasında iletişimin sağlanmasına etki etmektedir (Katzenbach and Smith, 1993, Akt. Şimşek, Doymuş, Şimşek, 2008: 127).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanabilmesi için öğrenciler dizi dizi sıralarda değil, birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecek ve birbirlerini rahatça görebilecekleri şekilde gruplar halinde oturmalıdır. Bu sebeple sıralar grup üyelerinin bir arada oturabileceği ve gruplar arasında belli bir mesafe bırakılacak şekilde konmalıdır (Vural, 2004: 193). Çünkü grup üyelerinin materyallerini ortaklaşa kullanabilmeleri, göz temasını sürdürebilmeleri, diğer çalışma grubunun dikkatini dağıtmadan birbirleriyle konuşabilmeleri, rahat bir atmosferde fikir alışverişi yapabilmeleri ve materyallerini değiştirebilmeleri için bu gereklidir. Yine işbirlikli öğrenme gruplarının olduğu sınıflarda gruplar birbirinin sonuçlarını alamayacak kadar uzakta olacak şekilde ve öğretmenin de bütün gruplara rahatça ulaşabileceği bir şekilde düzenlenmelidir. Grup içi veya gruplar arası yer değiştirme rahat bir hareket akışında olmalı, öğretmenin öğrencileri kolay gözlemleyebileceği bir sınıf düzeni oluşturulmalıdır (Johnson at al., 1994, Akt. Şimşek, Doymuş, Şimşek, 2008: 128).

İşbirlikli öğrenme sınıflarında sıralar sabit olmamalı; öğretmen sınıfta esnek bir düzen sağlamalı, gerektiğinde ikili, üçlü ve dörtlü sıralar oluşturabilmeli veya bu düzeni değiştirebilmelidir. Ayrıca gruplar birkaç hafta aynı sınıfta çalışmalarını sürdürecekse, çalışma alanlarını kendi isteklerine göre ayarlayabilmelidirler (Şimşek, Doymuş, Şimşek, 2008: 128).

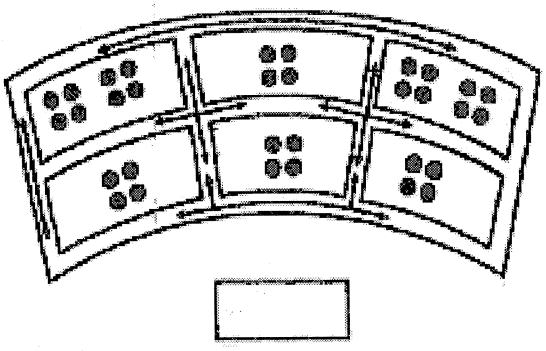
Aşağıda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda üç ve dört öğrenciden oluşan grupların sınıf oturma düzenine örnek verilmiştir.

Şekil 1. Üç Öğrenciden Oluşan Grupların Sınıf Oturma Düzeni



Kaynak: Şimşek, Doymuş, Şimşek, 2008: 128.

Şekil 2. Dört Öğrenciden Oluşan Grupların Sınıf Oturma Düzeni



Kaynak: Şimşek, Doymuş, Şimşek, 2008: 128.

2.3.4. İşbirliğini Engelleyen Durumlar

Bütün öğretim yöntemlerinde olduğu gibi işbirlikli öğrenme yönteminde de uygulama sırasında birtakım sorunlar ortaya çıkabilir. İşbirliğini engelleyen başlıca durumlar aşağıda sunulmaktadır:

a) Hazıra Konma Etkisi: Gruba verilen sorumluluk bir ya da birkaç kişi tarafından düzenlenebilir. Her bir grup üyesi işin kendi payına düşen kısmını yapmadığı veya grup ürününe eşit katkıda bulunmadığı, hak etmediği ve öğrenmediği halde grup başarısına ortak olabilir (Büyükkaragöz, 1997: 101).

b) Sömürülme Etkisi: Üyelerden bazıları başkalarının, işlerini kendisine yaptırdığını hissettiğinde bundan rahatsız olabilir (Açıkgöz, 2005a: 174) ve bunu önlemek için çabalarını azaltabilir (Büyükkaragöz, 1997: 102).

c) Zenginin Daha da Zenginleşmesi: Durumu daha iyi olan öğrencilerin liderlik vb. rolleri alarak yapılan işten daha fazla yarar sağladığı durumlarda ortaya çıkar (Büyükkaragöz, 1997: 102). Başarı düzeyi daha yüksek grup üyeleri ön plana çıkarak daha fazla iş yaparak grup çalışmasından daha fazla yararlanabilir. Başarı düzeyi düşük olan grup üyeleri bunu yapamayabilir ve durumları daha da kötüye gidebilir (Açıkgöz, 2005b: 340).

d) Sorumluluğun Karışması: Grupta daha iyi durumda olan öğrenciler, daha kötü durumda olan öğrencilerin önerilerine ve açıklamalarına değer vermeyebilir ve onları görmezden gelebilir (Büyükkaragöz, 1997: 102).

Bunlara ek olarak işlevsel olmayan işbölümü, yıkıcı çalışma, gereksiz yere otoriteye bağımlılık gibi etkenler de işbirliğinin gerçekleşmesini engelleyen

durumlar arasındadır (Büyükkaragöz, 1997: 102). Ayrıca öğretmenin bazı gruplar ile gereğinden fazla ilgilenmesi, sınıf kontrolünün kaybolmasına neden olabilir (Aydın, 2004: 83).

İşbirlikli öğrenme grup çalışmasının yukarıda değinilen sakıncaları giderecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Açıkgöz, 2005a: 174).

2.3.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü

İşbirlikli öğrenme sınıflarında öğretmenin rolü geleneksel sınıflardakilerden farklıdır. Geçmişte öğretmen eşsiz sınıf otoritesi ve bilginin dağıtıcısı görevini görmekteydi. Öğretmen bilgi verir, bu bilgileri iyi öğrenciler soru sormadan kavrardı. İşbirlikli öğrenme sınıflarında ise öğretmen öğrenmenin kolaylaştırıcısı durumundadır. Öğrencileri soru sormaya, fikirleri tartışmaya ve savunmaya sevk etmekle görevlidir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin öğrenebileceği bir çevre sağlamaktadır (Kollu, 2005: 25).

İşbirlikli öğrenme aktivitelerinde öğretmen öğrencilerin gelişimlerini dikkatli bir şekilde izlemelidir ki öğrenciler işe eşit bir şekilde katılsın ve öğrenmelerinden sorumlu tutulsun. İşbirlikli öğrenme dersleri ile meydana getirilen aktiviteleri ve eğlenceyi yönetmek öğretmenin en büyük rollerinden biridir (Candler, 1995: 11).

Saban (2005)'e göre işbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenin belli başlı dört görevi vardır. Bu görevleri şu şekilde sıralayabiliriz (Saban, 2005: 201-204):

2.3.5.1. Öğretim Amaçlarını Belirlemek ve Açıklamak

İşbirlikli çalışmalar için öğretmen her ders öncesi akademik amaçlar ve sosyal amaçlar olmak üzere iki tür amaç belirler. Başka bir ifadeyle, işbirlikli öğrenmede öğretmen grup görevinin ne olduğunu ve bu görevi tamamlamak için öğrencilerin hangi işlemleri izlemeleri gerektiğini açıklar.

2.3.5.2. Öğretim Öncesi Kararlar Almak

2.3.5.2.1. Grubun Büyüklüğüne veya Üye Sayısına Karar Vermek

İşbirlikli öğrenme yönteminin başarısı grubun büyüklüğüyle ilişkilidir. İşbirlikli öğrenme gruplarının üye sayısı genellikle iki ile dört arasında değişse de,

bu spesifik öğretim amaçlarına bağlı olarak farklılık gösterebilir. Ancak küçük gruplar bütün öğrencilerin katılımını en üst seviyeye çıkardığı için daha faydalıdır. "Küçük gruplar her zaman için daha iyidir" hatırlanması gereken genel ilkedir. Öğrenme grubundaki üye sayısını tespit etmede zaman faktörü de göz önünde bulundurulmalıdır. Zaman kısıtlı ise küçük gruplar oluşturmak daha faydalı olacaktır.

2.3.5.2.2. Öğrencileri Gruplara Yerleştirmek

Öğrenciler çeşitli yollarla gruplara ayrılabilir. Bunlardan ilki öğrencileri rasgele bir gruba yerleştirmektir. İkincisi "tabakalı örneklemedir." Bu yolda öğrencilere konu ile ilgili bir ön test uygulanır. Öğrenciler düşük, orta ve yüksek puan alanlar diye sınıflandırılır. Her sınıfı temsilen bir öğrenci seçilir ve aynı gruba yerleştirilir. Üçüncü yol ise öğrencilere kendi gruplarını seçme özgürlüğünün tanınmasıdır. Öğrenci seçimine dayanan gruplar genellikle homojen bir yapı sergilediği için bu yol en az önerilen ve kullanılan prosedürdür.

2.3.5.2.3. Sınıfın Organizasyonu

İşbirlikli öğrenme grubunun üyeleri çalışmalarını sınıftaki diğer öğrencileri rahatsız etmeden sessiz olarak sürdürebilmelerine ve sahip oldukları materyalleri paylaşmalarına imkan verecek şekilde birbirlerine yakın oturmalıdır.

2.3.5.2.4. Öğretim Materyallerinin Seçimi

İşbirlikli öğrenmede materyal seçimi öğrencilerin gerçekleştirmekle yükümlü oldukları görevlere ve yürütmekte oldukları projelere bağlı olarak farklılık gösterir.

2.3.5.2.5. Rollerin Dağıtımı

Gruptaki her öğrenci özetleyici, yazıcı veya fikirleri kaydedici, anlamayı kontrol edici, araştırmacı, gözlemci ve katılımı cesaretlendirici gibi rollerle grubun başarısına katkıda bulunur.

2.3.5.3. Değerlendirme Süreci için Kriterleri Belirlemek

Öğretmen öğrencilerden beklenen performansın seviyesini belirlemek için onları değerlendirmeye tabi tutar. İşbirlikli öğrenme yönteminde değerlendirme süreci önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak gerçekleştirilen mutlak değerlendirme esasına göre yapılır.

2.3.5.4. Grup Çalışmalarının Ekili Olarak İşlemesini Sağlamak

Öğretmen, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını denetlemeli ve verimli bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamak için onlara yardım etmelidir. Etkili işleyen grupların özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. ''Gruptaki her üye, grup olarak bir sonuca nasıl ulaşacaklarını veya bir soruya nasıl cevap bulacaklarını bilir.
2. Öğrenciler, grup içinde öğrendiklerini daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirirler.
3. Öğrenciler, gruptaki herkesin aktif katılımını cesaretlendirirler.
4. Öğrenciler, gruptaki üyelerin ne söylemeye çalıştıklarını dikkatli bir şekilde dinlemeye ve anlamaya çalışırlar.
5. İkna olmadıkça hiçbir üye fikirlerini değiştirmez.
6. Öğrenciler, insanları değil insanların ileri sürdükleri fikirleri eleştirir."

Bu açıklamalardan sonra işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğretmenin rolünün öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmek olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci dersin amacına ulaşmaya çalışırken, öğretmen öğrenciye destek vermek suretiyle geliştirme rolünü üstlenir (Demirel, 2007: 137, Beydoğan, 2000: 78).

2.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Değerlendirme

İşbirlikli öğrenme yönteminde gruptaki bazı öğrenciler çalışmalara yeterince katkı sağlamayabilir. Hatta hiç çalışmadan, diğer öğrencilerin çalışmalarına ortak olabilir. Bu durum çalışan öğrencilerin başkasının işini de yaptıkları duygusuna kapılmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olur.

İşbirlikli öğrenmede her öğrencinin ayrı ayrı değerlendirileceği sıkça vurgulanmalı ve bunun grup başarısına etki edeceği belirtilmelidir (Karaağaçlı, 2005: 336).

İşbirlikli öğrenme yönteminde değerlendirme takım içerisindeki etkinliklerin değerlendirilmesi ve bireysel değerlendirme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

2.4.1. Takım İçerisindeki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Takım içi çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi konularını ve görevlerini yerine getirmede göstermiş olduğu davranışların değerlendirilmesi öğrencilere yaptırılır. Değerlendirmenin amacına ulaşması için öğrencilerle birlikte bir değerlendirme formu hazırlanarak takımlara dağıtılır (Vural, 2004: 204).

Tablo 1. İşbirlikli Öğrenme Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRME FORMU	İyi	Orta	Zayıf
1. Konuyu açık ve anlaşılabilir bir biçimde sunabilme			
2. Sunumun akıcılığı			
3. Konuya hakim olma			
4. Konunun önemli noktalarını saptayabilme			
5. Sorulan sorulara yanıtlar verebilme			
6. Konu içerisindeki ilişkileri ifade edebilme			
7. Konunun önemini vurgulayabilme			
8. Konu içerisindeki fikir ve ifadeleri anlamlı ve doğru bir şekilde sunabilme			

Kaynak: Vural 2004: 2004.

Kendi takımı içerisinde sunumunu tamamlayan öğrenci, takım arkadaşları tarafından bu forma göre değerlendirilir (Yılmaz, Sünbül, 2003: 165).

2.4.2. Bireysel Değerlendirme

Takım sunu ve etkinliklerini değerlendiren tüm grup üyeleri bireysel olarak katılacakları bir sınava tabi tutulurlar. Sınavda sorulan sorular takımların

ele aldıkları konularla ilgilidir. Sınav sonucunda her bir öğrencinin elde edeceği puan kendi takımı lehine yazılır. Böylece her bir takımın puanı belirlenmeye çalışılır. Sınavda sorulan soruların cevapları takımlar arasında tartışmaya açılır ve ders bitirilir (Vural, 2004: 204).

İşbirlikli öğrenmede bireysel başarıdan çok takım başarısı ve ödülleri söz konusudur. Değerlendirme etkinliklerinden sonra başarılı olan takım isimleri ve takım üyeleri öğretmen tarafından sınıf panosuna asılarak işbirliği pekiştirilebilir. Bu yöntemde en başarılı takım değil, başarılı takımlar vardır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yönteminde bağıl ölçüt değil, mutlak ölçüt temele alınır. İşbirliği uygulamalarından önce öğretmen öğrencilerine "değerlendirme sonucu 7 ve üzerinde ortalama alan takımlar başarılı olacaktır" gibi bir başarı standardını önceden duyurmalıdır. Haftanın en başarılı gruplarının yanısıra, işbirliğini en iyi gerçekleştiren, bir diğer deyişle haftanın en iyi davranış grupları da belirlenmelidir. Unutulmamalıdır ki işbirlikli öğrenme yönteminin bilişsel özellikler yanında duyuşsal özellik ve davranışları da kazandırma amacı vardır (Yılmaz, Sünbül, 2003: 166).

2.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminin birçok avantajı vardır. Bu yöntem, öğretmenlerin, öğrencilerle bireysel olarak daha fazla ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlar, öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılar. Ders, konu veya fikirler ile ilgili daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyan öğrenciler, bu konuda daha çok yardım elde ederler. Aynı zamanda gruptaki üyelere açıklama yapan öğrenciler de kendi anlayışlarını daha çok kuvvetlendirmiş olurlar. Ayrıca grup çalışmaları öğrencilerin öğrenme deneyimine daha çok katılımlarını sağlar. Bu yöntemle öğrenciler daha fazla konuşma fırsatı elde eder, daha çok girişimde bulunur, daha çok seçeneğe sahip olur ve hayat boyu sürecek öğrenme alışkanlıkları kazanır (Saban, 2004: 204).

İşbirlikli öğrenme yönteminin eğitsel faydalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

2.5.1. Akademik Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sürecinde sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleşen faaliyetler sonucunda öğrencilerde birçok akademik değişim ve gelişim gerçekleşmektedir (Şimşek, 2007: 7). İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini, grup çalışmalarındaki yüz yüze iletişim süreçleriyle iletişim becerilerini geliştirmektedir (Karaağaçlı, 2005: 334). Öğrenme faaliyetleri süresince gerçekleşen tartışmalar öğrencilerin metin içeriğini hatırlamalarına yardımcı olmaktadır (Şimşek, 2007: 7). Bu yöntem öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamakta (Saban, 2005: 205), keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Şimşek, 2007: 7). Öğrencilerin okula devamını artırmakta ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmen bilginin tek kaynağı olarak algılanmaz (Saban, 2005: 205). Bu yöntem ile konu üzerinde yoğunlaşma sağlanmakta, çalışılan konu ile ilgili davranışlar kazandırılmaktadır (Demircioğlu, 2003: 161).

İşbirlikli öğrenme yöntemi yarış temelli olmaktan ziyade öğrenme temelli yaklaşımı teşvik etmektedir (Şimşek, 2007: 7).

2.5.2. Sosyal Faydaları

İşbirlikli öğrenme yöntemi, bireylerin sosyal tecrübelerinin oluşmasına ve bu becerilere yönelik cesaretlerinin artmasına ortam hazırlamaktadır. Sosyal becerilerin oluşumu ve gelişimi için öğretmen öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinde ve sürecin kolaylaştırılmasında aktif bir rol oynamaktadır. Aileler, yöneticiler ve okul personeli işbirlikli öğrenme sürecinin tamamlayıcı parçalarını oluşturmaktadırlar. Bu oluşum sayesinde ailevi, duygusal ve ekonomik problemlere sahip öğrenciler için destek sağlanmış olmaktadır. Böylece işbirlikli öğrenme, öğrencilere sosyal destek sistemleri ve sosyal etkileşim yöntemleri ile problemlerin cevaplanmasında pozitif bir anlayış ve zıtlıkların çözülmesini sağlayan bir çevre geliştirmektedir (Şimşek, 2007: 8).

Öğrencilerin grupla çalışmaları onları bir araya getirerek birbirlerinin öğrenmelerine ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkılar sağlamakta, öğretim sürecine katılmayan öğrencileri de sürece katmakta, grup üyeleri arasında

dayanışmayı artırmaktadır. Grup çalışmaları ile öğrenciler birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı ve paylaşmayı öğrenmekte, grup içindeki tartışmalarla demokratik tutum ve değerler kazanmaktadırlar (Karaağaçlı, 2005: 334-335).

İşbirlikli öğrenme yöntemi bireye dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırarak, empati kurma becerilerini artırmakta, öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamaktadır (Senemoğlu, 2003: 501). Öğrencilere hem akademik hem de takım halinde çalışma becerisi kazandırmakta ve onlarda sorumluluk duygusu geliştirmektedir (Demircioğlu, 2003: 161).

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrenciler gruplarındaki rollerle ilgili iş ve topluluk modellemelerini uygulamaktadırlar. İşbirlikli öğrenme uygulamaları hem erkek hem de kız öğrencilerin liderlik yeteneklerini artırmaktadır (Şimşek, 2007: 8).

2.5.3. Psikolojik Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler arasında gerçekleşen işbirlikli çabalar bireysel çabaların tam aksine tüm öğrencilerin katılımı ile yüksek derecede başarı ile sonuçlanmaktadır. Öğrenciler genellikle ilave yardıma ve özel ders almaya isteksizdirler. Çünkü yardım talebi bağımlılığın bir göstergesi olarak negatif bir şekilde anlamlandırılmaktadır. Cook ve Pelfrey (1985), öğrencilerin işbirlikli gruplarda çalışırken takım arkadaşlarından yardım alan bireyin ona yardım eden takım arkadaşı için daha fazla sevgi duyduğunu ve bir kişinin aldığı yardıma karşılık verebildiği zaman, doğal olarak oluşan negatif etkilerin azaldığını öne sürmektedirler. Buna paralel olarak yapılan araştırmaların sonuçları işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öz saygılarını artırdığını, yardımsız bir öğrenci modelinden ziyade üstün nitelikli bir öğrenci modeli geliştirdiğini, öğrencileri yardım almaya ve özel eğitimi kabule cesaretlendirdiğini göstermektedir (Şimşek, 2007: 9).

İşbirlikli öğrenme, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri öğrenmeye güdülemekte (Karaağaçlı, 2005: 335), yanlış yapma korkusu en alt seviyede olduğu için öğrenme ortamına etkin katılımı sağlamaktadır (Demircioğlu, 2003: 161). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya

soyutlanmış olarak hissetmelerini engellemekte, öğrencilerin sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varmalarına yardım etmektedir (Saban, 2005: 205).

2.5.4. Ölçme-Değerlendirmedeki Faydaları

İşbirlikli öğrenme teknikleri çok çeşitli değerlendirme olanakları sunmakta ve değerlendirmenin alternatif şekilleri için bir temel sağlamaktadır. Bunlar arasında grupların gözlemi, grubun kendini değerlendirmesi, kısa bireysel quizler, grup quizleri, bireysel yazılı ve sözlü yoklamalar gibi değerlendirmeler yer almaktadır. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme yöntemi öğretmen ve öğrenci için alternatif değerlendirme teknikleri sunmakta ve böylece öğretmen ile öğrenciye ani geri bildirim sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme faaliyetleri öğrencilerin etkileşimlerini, teorilerini ifade etmelerini, tartışmalardaki bakış açılarını, yardım etme faaliyetlerini gözlemlemek için öğretmenlere eşsiz fırsatlar sunmaktadır (Şimşek, 2007: 9).

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi etkili, ucuz, kullanışlı ve öğretmenin işini kolaylaştıran bir yöntemdir (Büyükkaragöz, 1997: 104). Doğru kullanıldığı taktirde hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça yararlı bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Şimşek N., 2007: 140)

2.6. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği

ÖTTB, işbirlikli öğrenme teknikleri içerisinde en yaygın olarak araştırılan tekniktir. Bu teknik matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, İngilizce, endüstriyel bilimler ve daha birçok konu alanına uygundur (Slavin, 1994: 4).

ÖTTB'de öğrenciler akademik başarı, cinsiyet ve etnik açıdan farklı dörder kişilik takımlara atanır. Öğretmen dersi sunar ve daha sonra öğrenciler, bütün takım üyelerinin dersi anladığından emin oluncaya kadar, takım üyeleri ile birlikte çalışırlar. Son olarak bütün öğrenciler, birinin diğerine yardım etmesine izin verilmediği bireysel sınavlar olurlar. Öğrencilerin sınav ortalamaları, geçmişteki başarı ortalamaları ile karşılaştırılır ve puanlar öğrencilerin daha önceki performanslarına bağlı olarak derecelendirildikleri puanlara göre ödüllendirilir. Bu puanlar takım ortalamaları için özetlenir ve bazı kriterlere göre takımlar sertifika veya başka ödüller kazanabilirler. Öğretmenin sunumundan

takım çalışması ve sınava kadar bütün aktivite dönemi üç-beş ders süresi alır (Slavin, 1994 : 4).

ÖTTB'nin arkasındaki anafikir öğrencileri öğretmen tarafından sunulan temel becerilerde birbirlerine yardım etmek ve birbirlerini cesaretlendirmeleri için motive etmektir. Eğer öğrenciler takımlarının takım ödülü almasını isterlerse öğrenme malzemesini öğrenmeleri için takım arkadaşlarına yardım etmeli, takım arkadaşlarını en iyiyi yapmaları için cesaretlendirmeli, öğrenmenin önemli, değerli ve eğlenceli olduğunu açıklamalıdırlar. Öğretmen dersi sunduktan sonra öğrencilere grup halinde çalışmaları için izin verir, fakat öğrenciler sınavlarda birbirlerine yardım edemezler. Bu nedenle her öğrenci öğrenme malzemesini bilmek zorundadır (Bireysel sorumluluk). Öğrenciler birlikte çalışır ve cevaplarını karşılaştırır, sorunları tartışır, birbirlerine yardım eder, problemi çözme yollarını tartışır veya çalıştıkları konu hakkında birbirlerini sınav yaparlar. Takım ortalaması öğrencinin bireysel ilerleme puanına bağlı olduğu için, herhangi bir öğrenci ilerleyen haftalarda takımın yıldızı olabilir (Slavin, 1994: 4-5).

ÖTTB'nin beş öğesi vardır:

Sunum: İlk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır (Slavin, 1994 : 6).

Takımlar: Takımlar akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edecek biçimde dört ya da beş kişilik öğrenci gruplarından oluşur. Takımın ana işlevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğretmen öğrenme malzemesini sunduktan sonra takımlar çalışma yaprakları veya diğer materyaller üzerinde çalışırlar. Bu aşamada, genellikle öğrencilerin problemleri tartışması, cevapları karşılaştırması ve eğer grup üyeleri hata yapmışlarsa bunların düzeltilmesi yer alır (Slavin, 1994 : 6).

ÖTTB'nin en önemli özelliği takımdır. Her aşamada öğrencilerin takım için, takımların da üyeleri için en iyiyi yapmaları vurgulanır (Slavin, 1994 : 6).

Sınavlar: Öğrenciler birkaç oturumda bir bireysel sınav olurlar. Sınavda öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine izin verilmez. Böylece her öğrencinin

öğrenme malzemesini öğrenmesi için bireysel sorumluluk sağlanmış olur (Slavin, 1994 : 7).

Bireysel İlerleme Puanları: Bu bileşenin altında yatan düşünce her öğrenciye kendisinin ulaşabileceği bir amaç belirlemektir. Öğrenci eğer öncekine göre daha sıkı çalışır ve daha iyi bir performans gösterirse puan alabilir. Bu puan sisteminde her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunabilir, ancak bunu geçmişteki performansına göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrenciye önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak bir ''temel'' not verilir. Öğrenci bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir (Slavin, 1994 : 7).

Takım Ödülü: Takımlar önceden belirlenmiş kriterlere ulaşırlarsa sertifika veya diğer grup ödüllerini kazanabilirler (Slavin, 1994 : 7).

2.6.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Uygulama Aşamaları

2.6.1.1. Hazırlık

Malzemeler: ÖTTB'nin takım çalışması aşamasında çalışma yaprakları, çalışma yaprağı cevap kağıdı ve ünite testleri kullanılır (Slavin, 1994 : 7).

Öğrencilerin Takımlara Atanması: ÖTTB'nin takımları akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edecek biçimde dört ya da beş kişilik öğrenci gruplarından oluşur. Takımlar öğrencilerin kendi takımlarını kendilerinin seçmelerinden ziyade öğretmen tarafından oluşturulur. Çünkü öğrenciler kendilerine benzeyenleri seçmeye eğilimlidirler (Slavin, 1994 : 7).

Öğrenci takımları şu aşamalardan geçerek oluşturulur (Slavin, 1994: 8-11):

1. *Durum Özeti Yapraklarının Hazırlanması:* Öğrenciler takımlara atanmadan önce her öğrenci için bir tane Durum Özeti Yaprağı hazırlanır (Ek 4).
2. *Öğrencilerin Sıralanması:* Öğrenciler geçmişteki başarı durumlarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıraya konur. Bunu yaparken sınav sonuçları, notlar ve öğretmenin kanaati kullanılabilir.

3. *Takım Sayısına Karar Verilmesi:* Eğer mümkünse her takımda dört üye bulunmalıdır. Kaç takım oluşturulacağına karar vermek için öğrenci sayısı dörde bölünür. Eğer öğrenci sayısı dörde bölünebiliyorsa dört kişilik takımlar oluşturulur. Artan öğrenci olursa başka takımlara eklenerek beş kişilik takımlar oluşturulabilir.
4. *Öğrencilerin Takımlara Atanması:* Öğrenciler takımlara atanırken başarı durumuna göre oluşturulan listelerde, öğrencilere takım harfi verilir. Bu aşamada grup sayısı kadar harf kullanılır. Örneğin altı grup oluşturulacaksa alfabenin ilk harfi listedeki ilk altı öğrenciye verilir. Daha sonraki öğrenciler sondaki öğrenciden başlanarak tekrar harflenir. Bazı gruplar beş kişi olacaklarsa başarı sıralamasında ortada olan öğrenciler o gruplara atanmak üzere harflenmezler (Ek 3).
5. *Durum Özeti Yapraklarının Doldurulması:* Bütün öğrencilerin takımlara atanması bittikten sonra takımlarda yer alan öğrencilerin adları takım özeti yaprağına yazılır.
6. *Başlangıç Puanlarının Saptanması:* Öğrencilerin geçmişteki sınav puanlarının ortalamaları alınır. Eğer üç veya daha fazla sınavdan sonra ÖTTB'ye başlanacaksa temel not olarak öğrencilerin ortalama sınav notları kullanılır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin önceki yıla ait final notları aşağıdaki gibi kullanılır:

Geçen Yılın Notları

İlk Temel Not

__A__90___A-/B+__85___B__80___B-/C+__75___C__70___C-/D+__65___D veya F__60___

2.6.1.2. Etkinlikler

ÖTTB'nin uygulanması sürecinde yer alan etkinlikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğretme
2. Takım çalışması
3. Sınav
4. Takım ödülü (Slavin, 1994 : 11).

Öğretme: ÖTTB'nin her dersi bir sunumla başlar. Sunum sürecinde; başlangıç yapma, geliştirme ve yönlendirilmiş alıştırma işlemlerine yer verilir. Başlangıç yapma aşamasında öğrencilere ne öğrenecekleri ve bunun neden önemli olduğu konusunda bilgi verilir, önceki bilgi ve beceriler gözden geçirilir. Geliştirme aşamasında hedefler doğrultusunda kavramların örneklerle, görsel-işitsel araçlarla açıklanması, sorularla öğrencilerin kavrama düzeylerinin saptanması, yanlışların düzeltilmesi gibi yaşantılar yer alır. Yönlendirilmiş alıştırma aşamasında ise öğrenciler örnekler ve problemler üzerinde çalışırlar. Öğrenciler rasgele çağrılarak sorular sorulur ve dönüt verilir (Açıkgöz, 2005a: 189).

Takım Çalışması: Takım çalışması sürecinde, takım üyelerinin görevi öğretmenin derste sunduğu öğrenme malzemesini çok iyi öğrenmek ve takım arkadaşlarına öğrenme malzemesini çok iyi öğrenmeleri için yardım etmektir. Öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için her takıma çalışma yaprakları ve çalışma yaprağı cevap kağıtlarından en fazla ikişer kopya verilir (Slavin, 1994 : 12).

Sınav: Sınavda öğrencilere sınavı tamamlamaları için yeteri kadar zaman verilmelidir. Sınav sorularını birlikte cevaplandırmalarına izin verilmemelidir. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini bireysel olarak göstermelidirler. Eğer mümkünse öğrencilerin sıraları birbirinden uzaklaştırılmalıdır. Sınav bir sonraki derse kadar puanlanmalı ve sonucu bildirilmelidir (Slavin, 1994 : 12).

Takım Ödülü: Takımlara ödül verebilmek için önce bireysel puanlar ve takım gelişme puanları hesaplanır (Slavin, 1994 : 13).

Bireysel Puanlar ve Takım Puanlarını Hesaplama: Her sınavdan sonra bireysel ilerleme puanları ve takım puanları oluşturulur. Yüksek puan alan takımlara sertifika veya diğer ödüller verilir (Slavin, 1994 : 13).

Bireysel Puanlar: Öğrenciler sınavlardan aldıkları notlarla temel notlarını aşarlarsa, takımlarına aşağıdaki gibi puan kazandırırlar (Açıkgöz, 2005a: 191).

Sınav Puanı	Bireysel Gelişme Puanı
Başlangıç puanından 10 puan düşük	0
Başlangıç puanından 1-10 puan düşük	10
Başlangıç puanından 10 puan fazla	20
Başlangıç puanından 10 ve üstü puan fazla	30
Yanlışsız sınav (Başlangıç puanlarını dikkate almadan)	30

Takım Puanları: Takım puanları takım özeti yaprağına göre her öğrencinin gelişme puanlarının ortalaması alınarak elde edilir (Slavin, 1994 : 14).

Takım Başarısının Ödüllendirilmesi: Takımların ortalama puanlarına göre takımlara ödül verilir. 18-22 arası puan alan takım ''mükemmel takım'', 23 ve daha yüksek puan alan takım ''süper takım'' olur. Bu aşamada bütün takımların ödül alabileceği, takımların birbirleriyle yarış halinde olmadığı vurgulanmalıdır (Slavin, 1994 : 14).

İlk Sınav Takımına Dönüş: İlk sınav takımına dönerken öğrencilere bireysel gelişme puanlarını açıklamak gerekir. Bundaki amaç öğrencilere geçmişteki başarısızlığını aşma şansı tanımaktır. Bu aşamada öğrencilere herkesin katkısının önemli olduğu ve herkesin kendisiyle yarıştığı açıklanır (Slavin, 1994 : 17).

Başlangıç Puanlarını Yeniden Hesaplama: Her puanlamadan sonra, öğrencilerin bütün sınavlarının ortalaması alınarak, puanları yeniden hesaplanır ve yeni temel notları bulunur (Slavin, 1994 : 17).

Takımları Değiştirme: Beş altı hafta sonra öğrenciler yeni takımlara atanırlar. Bu uygulama, düşük puan alan takım öğrencilerine yeni şans tanır, öğrencilerin farklı sınıf arkadaşları ile çalışmasını sağlar ve programı canlı tutar (Slavin, 1994 : 18).

Not Verme: Notlar öğrencilerin gelişim puanlarına değil, sınav puanlarına dayalı olarak verilir (Slavin, 1994 : 18).

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuna ilişkin olarak yapılan araştırmalar, ''Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar'' ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar'' başlıkları altında sunulmaktadır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gömleksiz (1988), demokratik sınıf ortamı üzerine yaptığı bir araştırmada öğretim elemanları ve öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkeler doğrultusunda sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı farkların olup olmadığını incelemiştir. Hacetttepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli 41 öğretim elemanı ve 316 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları gerek öğretim elemanlarının gerekse öğrencilerin demokrasi ilkelerine katılımları ile sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Büyükkaragöz (1989), tarafından yapılan ''Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi'' adlı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışlar açısından kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Yeşil, 2002: 136-137).

Açıkgöz (1992), ''İşbirlikli Öğrenme ve Bütün Sınıf Öğretiminin Başarı, Hatırda Tutma ve Duyuşsal Özellikler Üzerindeki Etkileri'' konulu araştırmasında işbirlikli öğrenmenin bilişsel alandaki başarıyı artırdığını, duyuşsal alanda da olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamıştır (Sönmez, 2005: 24).

Gömleksiz (1993), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiye etkisini incelemiştir. Araştırma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden ''Yeniden Uyarlanmış Birleştirme Tekniği'' ile, birinci kontrol grubunda araştırmacı tarafından geleneksel öğrenme yöntemi ile, ikinci kontrol grubunda ise başka bir öğretim elemanı tarafından ders işlenmiştir. Dokuz hafta süren uygulama sonucunda deney grubu ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, kontrol grupları arasında ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Deney grubunun ön ve son uygulamada bilimsellik, açıklık, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları alt bölümlerinden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, diğer alt bölümlerde anlamlı fark görülmemiştir. Birinci kontrol grubunda sınıf oyuna başvurma; ikinci kontrol grubunda ise eşitlik ve sınıf oyuna başvurma alt bölümlerinde ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiş, diğer alt bölümlerde farklılaşma görülmemiştir. Deney grubu ile birinci kontrol grubunun son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, deney grubu ile ikinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Deney grubu ile kontrol gruplarının ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği''nin birlikte çalışma ve bilimsellik alt bölümlerinden son uygulamadan aldıkları tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuş, diğer alt bölümlerde anlamlı farklar gözlenmemiştir.

Büyükkaragöz (1995), tarafından yapılan ''Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar'' adlı araştırmada ortak bilim gruplarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sergiledikleri tutumlar arasındaki fark kızlar lehine anlamlı bulunmuştur.

Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir'in (2004), yaptıkları çalışmada farklı iki öğretim yöntemi kullanılarak farklı iki yerleşikte öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumları cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenleri açısından araştırılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üçü merkez ilköğretim okulu ve diğer ikisi kırsal kesimdeki ilköğretim okulları olmak üzere toplam beş ilköğretim okulu seçilmiştir. Merkez ilköğretim okullarının ikisi grupla öğrenme yönteminin uygulandığı, bunlardan birinin karma diğerinin kız-erkek grupları

olarak seçildiği deney grubu, diğeri ise geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kırsal ilköğretim okullarının biri grupla öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu diğeri ise geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce grupla öğrenme yönteminin uygulanmış olduğu deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulanmış olduğu kontrol grupları arasında demokratik tutum açısından ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir farkın görülmediği, ancak grupla öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda son-test sonuçlarına göre kırsal yerleşikteki deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluştuğu tespitine varılmıştır.

Arslan ve Şahin (2004), Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin derse karşı olan ilgileri, dersi algılamaları ve tutumlarındaki değişmeleri belirlemektir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin işbirlikli grup çalışmalarıyla fikirlerini paylaşma, tartışma, sunum yapma, fikrini savunma, düşüncesini ifade etme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, soru sorma, ortak ürün oluşturma ve yaratıcılıkla ilgili becerilerde ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Onur ve Gömleksiz (2005), işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğretiminde öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada bu yöntemin akademik başarıyı artırmanın yanı sıra, uygulama süresince öğrencilere karar verme, birlikte çalışma, düşünceleri anlaşılır bir şekilde ifade etme ve diğerlerinin fikirlerine saygı gösterme gibi sosyal beceriler kazandırdığı da gözlenmiştir.

Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir'in (2006), lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi amacı ile yaptıkları çalışmada işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemleri olmak üzere değişik iki öğretim yöntemi kullanılarak şehir merkezi ve

kırsal yerleşkede öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarında meydana gelebilecek değişiklikler araştırılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ikisi merkez lise ve diğer ikisi de kırsal kesimdeki lise olmak üzere toplam dört lise seçilmiştir. Merkez ve kırsal alandaki liselerin birer tanesi işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, diğerleri ise geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmış olduğu deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulanmış olduğu kontrol grupları arasında demokratik tutum açısından ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışma bittikten sonra aynı test tüm gruplara son-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda yöntemler arasında demokratik tutum geliştirme açısından istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda sunulan iki araştırma cinsiyet ile işbirlikli öğrenme yöntemi ilişkisi açısından ele alınmıştır.

Bilgin (2004), işbirlikli öğrenme tekniklerinden ''Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'' tekniğinin kullanımını belirlemek ve uyguluma aşamalarını tespit etmek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırmasında ''Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'' tekniğinin öğrenci başarısında geleneksel yönteme göre etkili olup olmadığı ve kız-erkek öğrenciler arasında farklılaşmaya neden olup olmadığını test etmiştir. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda deney grubundaki öğrencilerin matematik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve kız-erkek öğrenciler açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

Güngör ve Açıkgöz Ün (2005), araştırmalarında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarında kontrol gruplu ön-test son-test deney desenini kullanmış ve deney grubunda ''Birlikte Öğrenme'' tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde

geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu belirlemişler ve işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığını saptamışlardır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Torney, Oppenheim ve Farnen (1975), kesit alma yaklaşımı ile ''On Ülkede Vatandaşlık Eğitimi'' adlı karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Bu değişik politik sistemler ve kültürlerin temsil edildiği araştırmada ortak bazı noktalar belirlenmiştir. Demokratik değerleri edinme, hükümeti destekleme ya da karşı çıkma gibi konularda öğrencilerin katılım olanağı sağlanırsa kendi düşüncelerini çekinmeden açıklayabildikleri; ayrıca değişik düşünme korelasyonun da pozitif olduğu izlenmiştir. Bu araştırmada yalnızca demokratik bir sınıf ortamının varlığının bile ilişkili bütün ülkelerde, öğrencilerde olumlu politik tutum geliştirme açısından etkili olduğu bulunmuştur (Gömleksiz, 1993: 94).

Ehman (1977), iki yıllık bir süreç içinde lise öğrencilerinin toplumsal-politik tutumlarının değişmesine neden olan toplumsal çalışmaların öğretimsel etkileri üzerine yaptığı araştırmada eğer öğretmen demokratik, açıklayıcı, dostça bir sınıf ortamı oluşturmak için çaba gösterirse tartışmalı içeriğin arttığı, siyasal katılım becerilerinin geliştiği, vatandaşlık görevlerinin yüklediği sorumlulukların bilincine varıldığı, toplumsal bütünleşmenin sağlandığı, uzlaşma eğilimlerinin belirginleştiği, siyasal açıdan ilgi ve güven düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Hawley (1977), 5. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin görüşlerini açıklama cesareti, görüşlere saygı duyma oranı ve öğrencilerin arkadaşlarının fikirleriyle ilgilenmeleri ile öğretmen tutumları arsındaki ilişki üzerinde durmuş, sözkonusu değişkenler arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur (Gömleksiz, 1993: 92-93).

Slavin (1980), ''Cooperative Learning'' adlı makalesinde işbirlikli öğrenme yöntemleri ile işbirlikli öğrenme ve sınıf teknolojisi arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Ayrıca bu makalede ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmış 28 deneysel araştırmanın bulguları özetlenmiştir. 9 ayrı işbirlikli öğrenme tekniğinin sınandığı bu araştırmaların bulguları genelde öğrenci erişisinde, benlik saygısında, ırklar arasındaki olumlu ilişkilerde, öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde ve diğer olumlu çıktılarda işbirlikli öğrenmenin yararlılığını desteklemektedir.

Carpenter (1987), yaptığı bir araştırmada yarışmacı ve işbirlikli öğrenme çevrelerinin üniversite öğrencilerinin eskrim becerileri ve arkadaşlık tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarını 80 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin beceri erişilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arasında öğretmenlere karşı tutum açısından bir fark bulunmamakla birlikte, arkadaşlık ilişkilerinde işbirlikli öğrenme çevresinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme çevresindeki öğrencilerin işbirliğine, yarışmacı öğrenme çevresindeki öğrencilerin ise yarışmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Cook (1990), tarafından yapılan bir araştırmada işbirlikli öğrenme stratejilerinin, üniversitede lisansüstü ve mesleki eğitim gören öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesinde, eğitim programlarına bağlılıklarının artmasında ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarını transfer etmelerinde ne ölçüde etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmaya California Eyalet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu öğretmen yetiştirme programına kayıtlı 114 öğrenci katılmıştır. Bulgular öğrencilerin çoğunluğunun işbirlikli öğrenmeyi bireysel olarak olumlu bulduklarını ve sınıfa karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini; öğrencilerin sahip oldukları düzeyle ilişkili olarak önemli bulduklarını göstermiştir. Öğrencilerin % 80'den fazlası üniversite sınıflarında gördükleri bu uygulamayı kendi sınıflarına da transfer etmeleri konusunda olumlu yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Johnson & Johnson (1990), hazırladıkları makalede işbirlikli öğrenmenin yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretime göre yüksek düzeyde akıl yürütme stratejilerinin kullanılması, ortak çıkarlar doğrultusunda bir sürecin oluşması ve bireysel olarak alınan testlerdeki yeterlikler açısından daha etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Baumberger ve Rn (2005), New Jersey'deki iki yıllık hemşirelik programında okuyan 123 öğrenci ile yaptıkları işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışmasının öğrencilerin karar alma ve problem çözme becerilerine ne derecede etki ettiğini belirlemeye çalışmışlardır. Gruplar dörde ayrılarak ilk grupta işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışması, ikinci grupta anlatım ve örnek olay çalışması, üçüncü grupta sadece anlatım yöntemi, dördüncü grupta ise yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme gruplarında anlatım ve örnek olay yöntemi uygulanmıştır. Alınan sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ile birleşen örnek olay çalışması ile ders işleyen öğrencilerin karar alma ve problem çözme becerilerinde çok büyük fark olmasa da diğer öğrenme yöntemleri ile ders işleyen öğrencilere göre gelişme olduğu görülmüştür.

Murphy' nin (1984) sınıfı demokratikleştirdiğini, Gamson' un (1994) da uygulama alanı genişletildiğinde toplumları demokratikleştirdiğini iddia ettikleri işbirlikli öğrenme yöntemi (Pedelty, 2002: 127) öğrencilere demokratik tutum kazandırmada (Sönmez, 2001: 291, Yeşil, 2001: 83) ihmal edilemeyecek kadar büyük bir öneme sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan deneysel yöntem, araştırmanın örneklemi, bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Deneysel Yöntem

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan ÖTTB tekniğinin Elektronik Yüzyıl ünitesinin öğretimi sürecinde öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel araştırma modellerinden kontrol grupsuz ön-test son-test deseni esas alınmıştır. Kontrol grubu olmayan bu modelde araştırma grubu ya da grupları alınmakta, deneye başlamadan önce deneklere test verilerek ölçülmek istenen özellik saptanmaktadır. Deney bittikten sonra grup ya da gruplar tekrar teste tabi tutulmakta ve deneyin etkisi bu iki test arasındaki farka göre değerlendirilmektedir (Kaptan, 1998: 83). Bu doğrultuda öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile demokratik tutumlarındaki değişimi belirleyebilmek için uygulamaya başlamadan önce öğrencilere Gömleksiz (1993), tarafından hazırlanan ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği''ön-test olarak uygulanmıştır. 6 hafta süre ile ÖTBB tekniği ile ders işlenmiştir. Ardından aynı ölçek aynı öğrenci grubuna son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın deneysel yöntemi Tablo 2'de özetlenmiştir

Tablo 2. Uygulanan Deneysel İşlemler

Ön-test*	**İşlem**	**Son-test***
Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği	Haftada 3 saat 6 hafta süreyle işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işleme	Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılında Erzurum iline bağlı düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu Aziziye

İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan 6-A, 6-B, 6-C sınıflarında öğrenim gören toplam 81 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi random olarak belirlenmiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olması nedeniyle bu örneklemde evreni temsiliyet ilkesi dikkate alınmamıştır. Araştırmanın örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyet ve Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		N	%
CİNSİYET	KIZ	33	41
	ERKEK	48	59
KARDEŞ SAYISI	1-3	41	50
	4-5	24	30
	6-7	12	15
	8 ve üstü	4	5

3.3. Değişkenler

3.3.1. Bağımsız Değişken

Uygulamada kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden olan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği çalışmanın bağımsız değişkenini teşkil etmektedir.

3.3.2. Bağımlı Değişken

Öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri çalışmanın bağımlı değişkenini teşkil etmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Deneysel çalışma 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılı II. yarıyılında Aziziye İlköğretim Okulu 6-A, 6-B ve 6-C sınıflarında ''Elektronik Yüzyıl''adlı ünitede yürütülmüştür. Araştırmanın amacına ve denencelere yanıt olacak verileri toplamak üzere uygulamada aşağıdaki işlemler takip edilmiştir:

1. Örneklem grubu olarak belirlenen ilköğretim okulundaki Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş ve yapılacak çalışma ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. İki hafta süre ile ders öğretmenine işbirlikli öğrenme yöntemi ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği hakkında bilgi verilmiştir.
2. Örneklem grubundaki öğrencilere araştırma konusunda bilgi verilmiş, 6 hafta süre ile deneysel çalışma yapılacağı bildirilmiştir.
3. Örneklem grubundaki öğrencilere deneysel çalışma başlamadan önce ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' ön-test olarak verilmiştir.
4. Ünite ile kazandırılacak kazanımlar belirlenmiş ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından günlük ders planları hazırlanmıştır. Belirlenen kazanımlarla ilgili öğretim durumları hazırlanırken EK 10'da belirtilen kaynaktan yararlanılmıştır.
5. ''Elektronik Yüzyıl'' adlı ünite haftada üç ders saati olmak üzere 6 hafta süre ile deney grubunda ders öğretmeni tarafından işlenmiştir. Araştırmacı ders öğretmeni ile birlikte her derse katılmıştır.
6. Ünitenin uygulama süreci bittikten sonra öğrencilere ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' son-test olarak verilmiştir.
7. Uygulama sonuçlarından elde edilen veriler SPSS for Windows 16.00 paket programında değerlendirilmiştir.

3.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Uygulanması

ÖTTB'nin ilk uygulama aşaması ''hazırlık''tır. Bu aşamada malzeme hazırlama, öğrencileri takımlara atama (Ek 3) ve başlangıçtaki temel puanların belirlenmesi işlemleri yer alır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından çalışma yaprakları (Ek 8), çalışma yaprağı cevap kağıtları (Ek 9) ve ünite testleri önceden hazırlanmış, öğrenciler takımlara öğretmen tarafından atanmıştır. Çünkü takım üyelerinin seçimi öğrencilerin isteğine bırakılırsa öğrenciler kendilerine benzeyenleri seçeceği için homojen (türdeş) gruplar oluşacaktır. Öğrenci takımları oluşturulurken şu aşamalar takip edilmiştir: Durum özeti yaprakları çoğaltılmış,

öğrenciler en yüksekten en düşüğe doğru başarı sırasına konmuş, takımlarda dörder kişinin bulunması planlandığı için sınıflardaki öğrenci sayısı dörde bölünmüş, artan öğrenciler başka takımlara eklenerek beş kişilik takımlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin takımlara atanmasında öğrencilerin başarı durumuna göre oluşturulan listelerde, öğrencilere takım harfi verilmiş, grup sayısı kadar harf kullanılmıştır. Örneğin altı grup oluşturulacaksa alfabenin ilk altı harfi (A, B, C, D, E, F) listedeki ilk altı öğrenciye verilmiş, daha sonraki öğrenciler sondakinden başlanarak tekrar harflenmiştir. Beş kişi olacak olan gruplar için başarı sıralanmasında ortada olan öğrenciler o gruplara atanmak üzere harflenmemişlerdir. Durum özeti yapraklarının doldurulması aşamasında takımlarda yer alan öğrencilerin adları formlara yazılmıştır. Başlangıç puanlarının saptanması sürecinde öğrencilerin geçmişteki puanlarının ortalaması alınmıştır.

ÖTTB'nin uygulanması sürecinde ikinci aşama ''etkinlikler''dir. Bu etkinlikler (a) öğretme, (b) takım çalışması, (c) sınav, (d) takım ödülüdür.

ÖTTB konunun içeriğine göre bir sunumla başlamıştır. Sunum sürecinde başlangıç yapma, geliştirme, yönlendirilmiş alıştırma işlemlerine yer verilmiştir. Başlangıç yapma aşamasında öğrencilere ne öğrenileceği ve bunun neden önemli olduğu konusunda bilgi verilmiş, önceki bilgi ve beceriler gözden geçirilmiştir. Geliştirme aşamasında, hedefler doğrultusunda kavramların örneklerle açıklanması, sorularla öğrencilerin kavrama düzeylerinin saptanması, yanlışların düzeltilmesi vb. yaşantılara yer verilmiştir. Yönlendirilmiş alıştırma aşamasında bütün öğrenciler örnekler üzerinde çalışmışlardır. Öğrenciler rasgele çağrılarak sorular sorulmuş, dönüt verilmiştir. Takım çalışması aşamasında öğrenciler sunulan konu ile ilgili çalışma yaprakları üzerinde takım halinde çalışmışlardır. Öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak için takıma çalışma yapraklarından en fazla ikişer kopya verilmiştir. Takım çalışması ile ilgili şu kurallar öğrencilerin görebileceği biçimde yazılarak duvara asılmıştır:

1. Öğrenciler, takım arkadaşlarının öğrenmesinden sorumludur.
2. Bütün takım üyeleri öğrenene kadar hiç kimsenin işi bitmez.
3. Yardım isteyeceğiniz zaman öğretmenden önce takım arkadaşlarınıza başvurunuz.

4. Takım arkadaşları birbirleriyle yumuşak bir biçimde konuşmalıdır (Açıkgöz, 2005a: 190).

Ünite sonunda bireysel olarak sınav yapılmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarına izin verilmemiştir. Takım ödülü verebilmek için önce bireysel ve takım gelişme puanları hesaplanmıştır. Bunun için sınav puanı ve başlangıç puanı (BP) Ek 4'te gösterilen listeye göre karşılaştırılmıştır. Takım puanları, her takımdaki öğrencilerin gelişme puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Takımlar, ortalamalara bakılarak Ek 4'te gösterilen listeye göre ödüllendirilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, takımlar arasında yarışmanın olmadığı, her takımın "mükemmel" olabileceğidir. Takımlara ödül olarak Ek 5'te gösterilen takım başarı sertifikası verilmiştir. Not verilirken öğrencilerin gelişim puanlarına değil, sınav puanlarına dayalı olarak verilmiş, ancak gelişme puanları da % 20 ağırlıkla ortalamaya katılmıştır.

3.4.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacı ile Gömleksiz (1993), tarafından hazırlanan ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu işgörüsüyle sınıf ortamının istendik tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda demokratik tutum ve davranışların kazanılmasında sınıf ortamının diğer değişkenlere (yönetim, ders dışı etkinlikler vb.) oranla daha etkili olabileceği ileri sürülebilir (Gömleksiz, 1993: 110-111).

Tutum, bireye ve nesneye karşı olan, bilişsel, duygusal öğeleri içeren ve davranışsal bir eğilim gösteren kalıcı bir sistemdir (Freedman, Sears, Carlsmith, 1993: 319). Oktay'a göre tutum bir kişiye, bir gruba veya duruma karşı gösterilen tavır, hareket ve davranışlarda kendini gösteren ve öğrenme ile koşullanmış davranış ve tepki eğilimleridir (Oktay, 1996: 162). Tanımlar göz önüne alındığında tutumun bireyin bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel davranışların biçimlenmesinde ya da bu davranışların hangi yönde, nasıl gösterileceğinde

belirleyici bir niteliği bulunduğu görülmektedir. Bu sebeple tutumlar, davranışsal göstergeleri olmadan doğrudan ölçülemez, ''ancak dolaylı olarak davranış yolu ile ölçülebilir'' (Kağıtçıbaşı, 1977: 113).

Turgut'un da belirttiği gibi tutum ölçme sorununa üç şekilde yaklaşılabilir:

1. Tutumu ölçülecek kişinin tutum konusu karşısındaki davranışlarını dolaysız olarak gözlemek
2. Tutumu ölçülecek kişiye, tutum konusu hakkında dolaysız sorular sorarak sözlü veya yazılı cevap almak
3. Tutumu ölçülecek kişiye, tutum ölçeği denilen ölçme aracını uygulamak (Turgut, 1977 : 4).

Tutumları ölçme yaklaşımlarından en çok kullanılanı tutum ölçekleridir. Özellikle sosyal psikologlar tarafından birçok tutum ölçeği geliştirilmiştir. Başlıca 4 tip tutum ölçeği bulunmaktadır:

1. Thurstone tipi ölçekler (Eşit görünen aralıklar tekniği)
2. Likert tipi ölçekler (Toplamalı sıralama tekniği)
3. Gutman ölçekleri (Birikimli ölçekleme tekniği)
4. Osgood'un duygusal anlam ölçekleri (Kağıtçıbaşı, 1977:113-122).

Gömleksiz (1993), tarafından hazırlanan ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' geliştirilirken şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Tutum konusuna ilişkin çok sayıda denemelik madde üretilmiş, bu maddeler üzerinde uzman yargısına başvurulmuştur.
2. Yüksek düzeyde fikir birliğine varılan maddelerden ön uygulama için ölçek formu oluşturulmuştur.
3. Deneme formu üç defa değişik öğrenci gruplarına uygulanmıştır.
4. Uygulama sonuçları üzerinde faktör ve madde analizleri yapılmıştır.
5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra ölçeğe son şekli verilmiştir (Gömleksiz, 1993: 113).

Ölçeğin geçerliği .42 ile .86 (faktör yükleri) arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayıları ön uygulama için .73, son uygulama için .68 olarak bulunmuştur (Gömleksiz, 1993: 120-138).

Bu araştırmada kullanılan ''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'' Likert tipi bir ölçektir. Maddelere ilişkin öğrenci görüşlerini almak için **''(5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum''** şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte bulunan **2, 4, 5, 11, 13** ve **19.** maddeler ters yönde değerlendirilen ifadelerdir.

Ölçek faktör analizinin ardından sekiz alt boyuta ayrılmıştır. Bu alt boyutları şu şekilde sıralayabiliriz: Eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık hakları (Gömleksiz, 1993: 20). Ölçeğin alt boyutları içerdikleri demokrasi ilkelerine dayalı olarak adlandırılmıştır.

''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği''nin adlandırılmasındaki ilkeler aşağıda sunulmaktadır:

Eşitlik: Bu alt boyut ''herkes yasalar önünde eşittir'' demokrasi ilkesiyle tutarlı maddeler içermektedir. Eşitlik alt boyutu içerisinde kopyaya ilişkin tutum tümcelerinin ağırlık kazanmasında, öğrencilerin eşitlik bağlamında, daha çok kopya eylemini düşündükleri, eşitlikle kopyayı birleştirdikleri şeklinde bir yorumun yapılabileceğini, ''Sınıf içinde herkesin eşit oy hakkı olmalıdır'' maddesiyle, kopyaya ilişkin maddelerin bir arada bulunmasının bu kanıyı destekler nitelikte olduğunu vurgulamıştır. Kopya çekmeyle alınan yüksek notların, kopya çekmeyen, çalışan öğrencilerin derse güdülenmelerini önemli ölçüde etkilediğini, bunun da öğrenciler arasında eşitlik ilkesinin zedelenmesine neden olabileceğini ve demokratik bir sınıf ortamının yapılandırılmasını engelleyebileceğini belirtmiştir (Gömleksiz, 1993: 125).

Bilimsellik: Demokratikleşme sürecinde en önemli olgulardan birinin, aklın kalıplaşmış yargılardan, yani gerçekliği yansıtmayan dayanıksız otoritelerden bağımsızlaşması olduğunu, bir başka deyişle toplumsal yaşamın kurallarını koyma çabasındaki aklın, ne denli bilimsel ilkelere göre düzenlenirse, demokrasinin ilkeleriyle uygulamaya dönüştürülmesinde o denli başarılı olunabileceğini, bu çerçevede sınıf ortamında edinilen öğrenme yaşantılarının büyük önem taşıdığını, bu yaşantıların topluma da yansıyabileceği ve bu yolla

bilimsel bilgilerin geniş kitlelere ulaşılabileceğini belirtmiştir. ''İnsan aklına inanmak esastır'' demokrasi ilkesine uygun maddelerin yer aldığı ikinci alt boyuta ''bilimsellik'' adını vermiştir (Gömleksiz, 1993: 125-126).

Açıklık: Öğretmen davranışlarıyla ilgili üç maddeden oluşan üçüncü alt boyut ''düşünceler özgürce açıklanmalıdır'' ilkesiyle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenin sınıf içinde bir konuyu bilmediğini söylemesinin öğretmenin kendi düşüncelerini ve yeterliliğini açıkça ortaya koyması açısından önem taşıdığını, öğretmenin öğrencilerini notla tehdit etmesinin, öğrencilerin düşüncelerini özgürce açıklayamamalarına neden olabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle bu alt boyuta ''açıklık'' adını vermiştir (Gömleksiz, 1993: 126).

Düşünceye Saygı: Demokrasinin temel ilkesinin düşünce özgürlüğü olduğunu, bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri, giderek düşünceleri doğrultusunda tutum ve davranışlarda bulunabilmelerinin ancak düşünce özgürlüğüyle gerçekleşebileceğini; düşünce özgürlüğünün olmadığı bir demokrasi anlayışının düşünülemeyeceğini, bu bağlamda sınıf içinde düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği bir ortamın oluşturulması gerektiğini, böyle bir ortamın oluşturulmasında temel koşulun öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermesi olduğunu vurgulamıştır. ''Hiçbir düşüncenin içeriğine sınır getirilemez'' ilkesi, ''düşünceler özgürce açıklanmalıdır'' ilkesi uygulamaya konulmadıkça; ''düşünceler özgürce açıklanmalıdır'' ilkesi de, ''düşünceler özgürce örgütlenmelidir'' ilkesi işe koşulmadıkça düşünce özgürlüğü gerçekleşemez ilkelerinden hareketle ''düşünceye saygı'' alt boyutunu oluşturmuştur (Gömleksiz, 1993: 126-127).

Birlikte Çalışma: İşbirlikli yaşantıların demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yerleşmesinde büyük önem taşıdığını, bireylerin grup içinde işbirlikli yaşantılarla, birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabildiklerini, grup kararlarını etkileyebildiklerini, birbirlerini yüreklendirdiklerini, kısaca kendilerini özgürce ifade edebilme olanağına sahip olabildiklerini, işbirlikli yaşantıların edinilmesinin ise, birlikte çalışmakla, birlikte ortak ürünler oluşturmakla sağlanabileceğini

belirtmiştir. ''Bireyler anlayış ve işbirliği içinde çalışmalıdır'' demokrasi ilkesi ile ilgili olan, iki olumsuz, bir olumlu maddeden oluşan beşinci alt boyuta ''birlikte çalışma'' adını vermiştir (Gömleksiz, 1993: 127).

Katılım, Sınıf Oyuna Başvurma: Bu alt boyutlardaki maddelerin, genel katılmayı içeren ''ırk, cinsiyet, ekonomik varlık ve düşünsel yeterlik gibi kayıtlarla sınırlanmaksızın her vatandaş genel ve eşit oy hakkına sahiptir'' demokrasi ilkesi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Aynı ilkeye ilişkin maddeleri içeren bu iki alt boyuta ''katılım'' ve ''sınıf oyuna başvurma'' adlarını vermiştir. Katılım alt boyutunda özgün karar verme ve oylama eyleminin daha ağırlıklı olduğu; sınıf oyuna başvurma alt boyutunda ise, sınıf oyuna başvurma ile ilgili düşünsel boyutun vurgulandığı görülmektedir (Gömleksiz, 1993: 128).

Azınlık Hakları: Demokrasinin varoluş nedeninin, öncelikle azınlık haklarının korunması ile ilgili olduğunun söylenebileceğini, bir başka deyişle, çoğunluğun düşüncelerini paylaşmayan kişilerin, kendi düşüncelerini yayma ve giderek iktidara gelebilme olanakları olmadıkça sağlam ve nitelikli bir demokrasiden söz edilemeyeceğini; çoğunluğun azınlıkta kalanların düşüncelerine katılmasa da, onların düşüncelerine, temel haklarına saygı göstermek zorunda olduğunu belirtmiştir. Sınıf içinde çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, sınıfça alınan kararlarda düşüncelerini açıklayabilmeleri, giderek karar alma süreçlerini etkileyebilmelerinin, demokratik bir sınıf ortamının yapılandırılması açısından büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda sekizinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde bu maddelerin ''azınlığın hakları korunmak koşuluyla, çoğunluğun karar verme ve yönetme hakkı vardır'' ilkesiyle bağlantılı olarak bu alt boyuta ''azınlık hakları'' adını vermiştir (Gömleksiz, 1993: 128-129).

''Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği''nin alt boyutları, tutum maddeleri ve bu maddelerin numaraları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Alt Boyutları ve Madde Numaraları

ALT BOYUT	Tutum Maddeleri	Madde No
EŞİTLİK	Sınıfta herkesin ayrım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır.	**1**
	Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum.	**4**
	Kopya çeken ile kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır.	**7**
	Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir.	**9**
	Öğretmenler ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir.	**11**
BİLİMSELLİK	Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir.	**12**
	Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir.	**14**
	Öğretmen ya da öğrenciler kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde o görüşlerden vazgeçebilmelidir.	**16**
	Öğretmen yada öğrenciler kişisel görüşleri ile bilimsel gerçekleri birbirinden ayırabilmelidir.	**18**
	İnsanın ürettiği her şey insan aklının ürünüdür.	**29**
AÇIKLIK	Öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde söylemesi doğru değildir.	**19**
	Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa bilmediğini açıkça söyleyebilmelidir.	**22**
	Öğretmen öğrencileri notla tehdit etmemelidir.	**24**

DÜŞÜNCEYE SAYGI	Benim için her arkadaşımın düşüncesi değerlidir.	**20**
	Aynı görüşleri paylaşmasam da arkadaşlarımın düşüncelerine saygı gösteririm.	**25**
	Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum.	**27**
BİRLİKTE ÇALIŞMA	Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler.	**2**
	Grup çalışmalarında sorumluluk genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır.	**5**
	Öğrencilerin birbirini anlayabilmelerinde en etkili yöntem birlikte çalışmadır.	**10**
KATILIM	Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından özgür bir oylama sonucu alınmalıdır.	**3**
	Sınıfta bir konuda oylama yapılırken herkes hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir.	**6**
	Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa çalışma konumu belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim.	**8**
	Öğretmen ve öğrenciler sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır.	**21**
	Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri gerektiğinde oylamaya koyulmalıdır.	**23**

SINIF OYUNA BAŞVURMA	Kendi görüşlerime uygun değilse bir konuda karar alınırken oylamaya başvurulmasını istemem.	**13**
	Sınıfça karar alınması gereken bir konuda çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da oylamaya başvurulmasını isterim.	**15**
AZINLIK HAKLARI	Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez.	**17**
	Azınlıkta kalan öğrenciler çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir.	**26**
	Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim.	**28**

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi bilgisayarda SPSS for Windows 16.00 istatistik paket programı ile yapılmış olup, bağımlı örneklemler için t testi, bağımsız örneklemler için t testi ve Kruskal-Wallis varyans analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde her bir alt problemle ilgili bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulamasının Öğrencilerin Demokratik Tutumları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgular ve Yorum

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutumları (ön-test) ile işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonrası (son-test) demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanlarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımlı örneklemler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

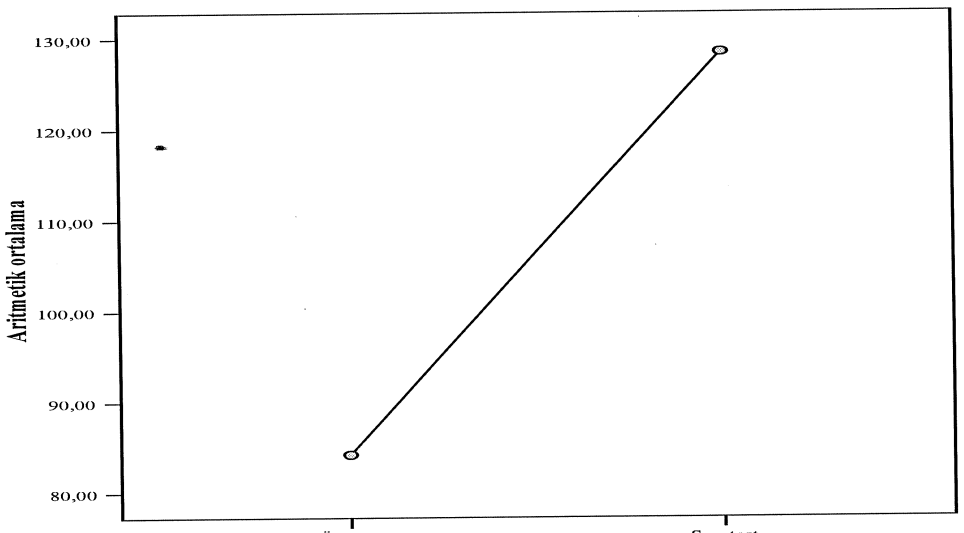
Tablo 5. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulamasının Öğrencilerin Demokratik Tutumları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgular

	Test	N	X	S.S.	t	p
Toplam puan	Ön-test	81	84,19	20,58	-26,056	,000
	Son-test	81	128,42	10,91		
Eşitlik	Ön-test	81	13,32	4,66	-23,383	,000
	Son-test	81	22,54	2,55		
Bilimsellik	Ön-test	81	15,96	2,23	-14,198	,000
	Son-test	81	20,91	1,98		
Açıklık	Ön-test	81	7,59	2,81	-22,068	,000
	Son-test	81	13,60	1,45		
Düşünceye saygı	Ön-test	81	8,31	3,37	-18,054	,000
	Son-test	81	13,33	1,52		
Birlikte çalışma	Ön-test	81	8,27	3,12	-19,082	,000
	Son-test	81	13,36	1,53		
Katılım	Ön-test	81	16,40	2,96	-23,645	,000
	Son-test	81	22,70	2,18		
Sınıf Oyuna Başvurma	Ön-test	81	5,31	2,42	-16,746	,000
	Son-test	81	8,85	1,17		
Azınlık Hakları	Ön-test	81	9,02	4,14	-9,440	,000
	Son-test	81	13,11	1,39		

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ön-test ve son-test demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanları arasındaki farklara ilişkin tüm t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular

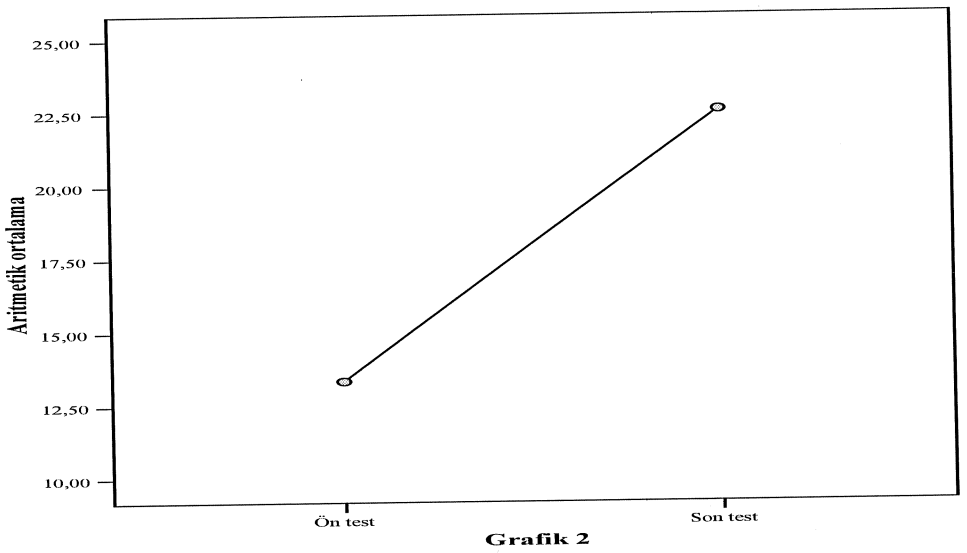
İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutumları (ön-test) ile işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonrası (son-test) demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanlarında farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum ön-test toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 84,19 olup, demokratik tutum son-test toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 128,42'den küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 1).



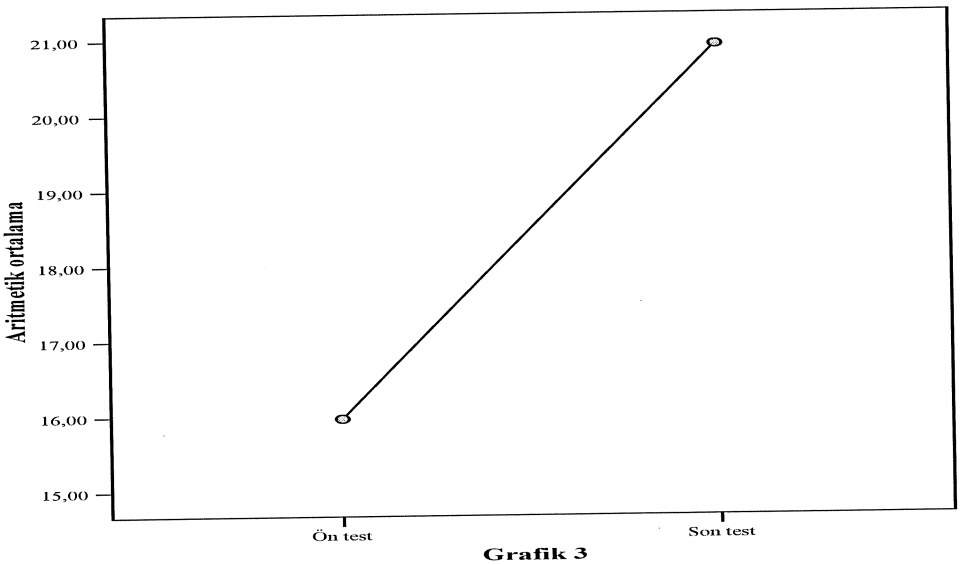
Grafik 1

Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum eşitlik alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 13,32 olup, demokratik tutum eşitlik alt boyutu son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 22,54'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun eşitlik alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 2).



Grafik 2

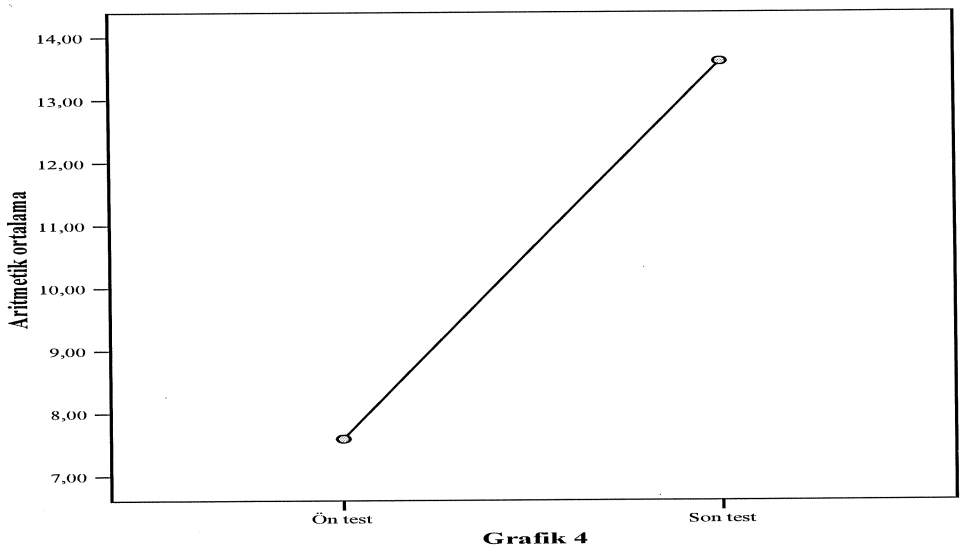
Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum bilimsellik alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 15,96 olup, demokratik tutum bilimsellik son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 20,91'den küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun bilimsellik alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 3).



Grafik 3

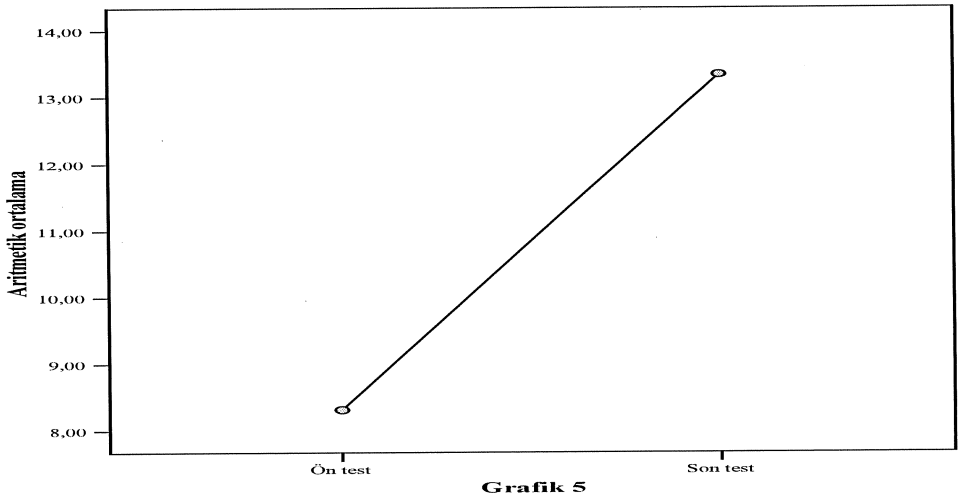
Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum açıklık alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 7,59 olup, demokratik tutum açıklık son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 13,60'tan küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak

işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun açıklık alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 4).



Grafik 4

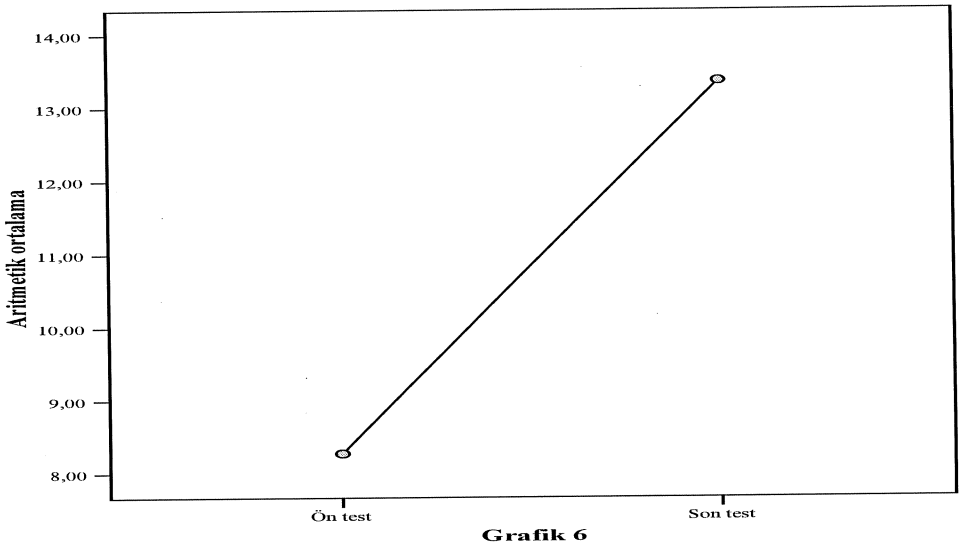
Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum düşünceye saygı alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 8,31 olup, demokratik tutum düşünceye saygı son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 13,33'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun düşünceye saygı alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 5).



Grafik 5

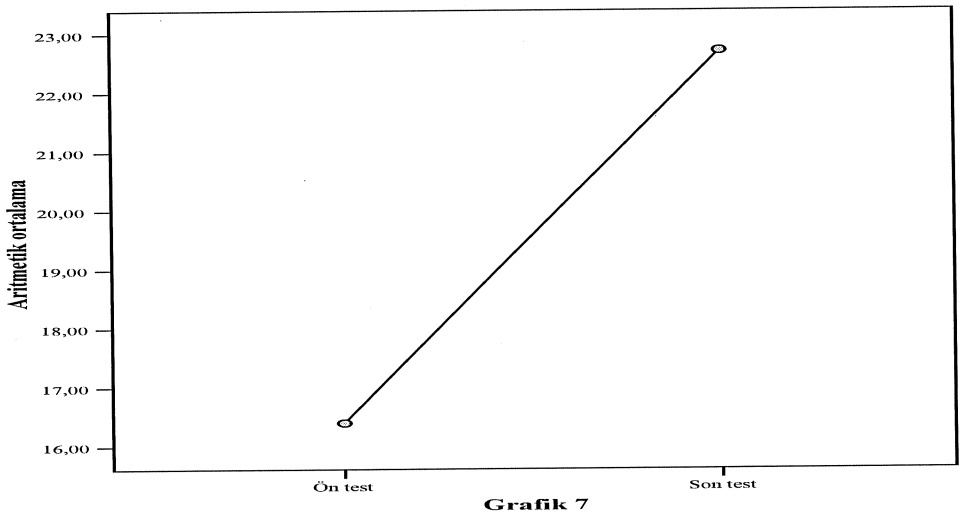
Tablodan 5 incelendiğinde demokratik tutum birlikte çalışma alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 8,27 olup, demokratik tutum birlikte çalışma son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan

13,36'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun birlikte çalışma alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 6).



Grafik 6

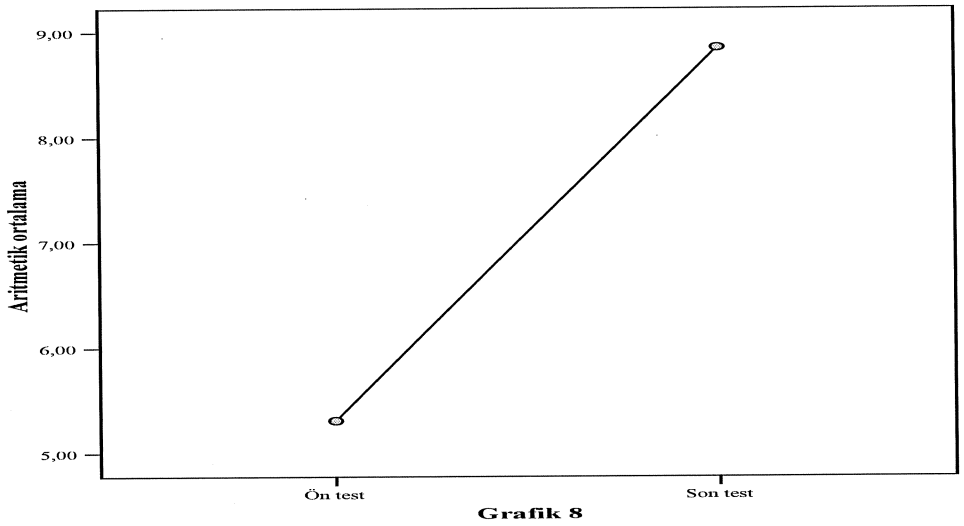
Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum katılım alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 16,40 olup, demokratik tutum katılım son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 22,70'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun katılım alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 7).



Grafik 7

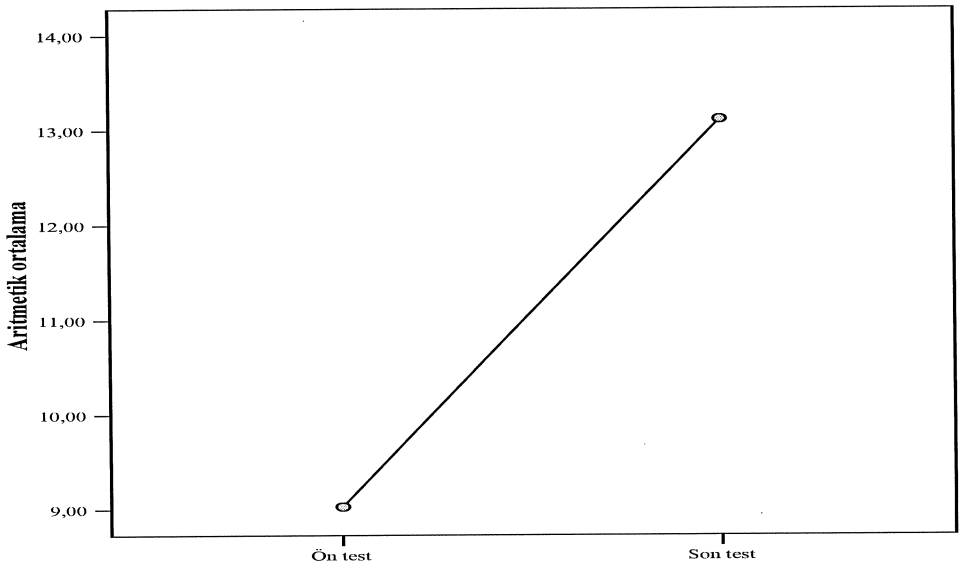
Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum sınıf oyuna başvurma alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 5,31 olup, demokratik tutum sınıf oyuna başvurma son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan

8,85'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun sınıf oyuna başvurma alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 8).



Grafik 8

Tablo 5 incelendiğinde demokratik tutum azınlık hakları alt boyutu ön-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 9,02 olup, demokratik tutum azınlık hakları son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olan 13,11'den küçük olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun azınlık hakları alt boyutunu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir (Grafik 9).



Grafik 9

Gömleksiz'in (1993), ''Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi'' adlı araştırmasında öğrencilerin ön ve son uygulamada bilimsellik, açıklık, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları alt bölümlerinden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, diğer alt bölümlerde anlamlı fark görülmemiştir. Bu araştırmada ise demokratik tutumun sekiz alt boyutunda da ön ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmalar demokratik kimliğin kazanılması ile yaş arasında ters bir orantı olduğunu göstermektedir (Odabaş, 1998; Doğan, 1994; Gürkaynak, 1995; Uysal, 1984; Klecker, 1982; Shafer ''YTY'', Akt. Yeşil, 2002: 82). İlköğretim eğitim sisteminin en önemli basamağıdır. Bu önemi onun zorunlu ve temel eğitim kademesi olmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretimde toplumun bütün bireylerine içinde bulunulan çağın gerektirdiği bilgi, duygu ve becerilerin temeli kazandırılmaya çalışılır. Bundan dolayı demokratik bir toplumun oluşturulması için bireylere gerekli bilgi, duygu ve becerilerin temelinin bu kurumda atıldığı söylenebilir (Yeşil, 2002: 81). Bu bağlamda uygulama ağırlıklı bir öğretimi gerektiren demokrasi eğitiminde, bireylerin birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabildikleri, kendilerini özgürce ifade etme olanağına sahip oldukları, birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı ve paylaşmayı öğrendikleri, grup içindeki tartışmalarla demokratik tutum ve değerleri kazandıkları, aktif katılım gerektiren ve yaşantı merkezli bir yöntem olan işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki öğrencilerin de demokratik tutumlarının gelişmesine katkısının olduğu ifade edilebilir.

4.2. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kız ve Erkek Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi uygulama öncesi ve uygulama sonrası demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanlarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

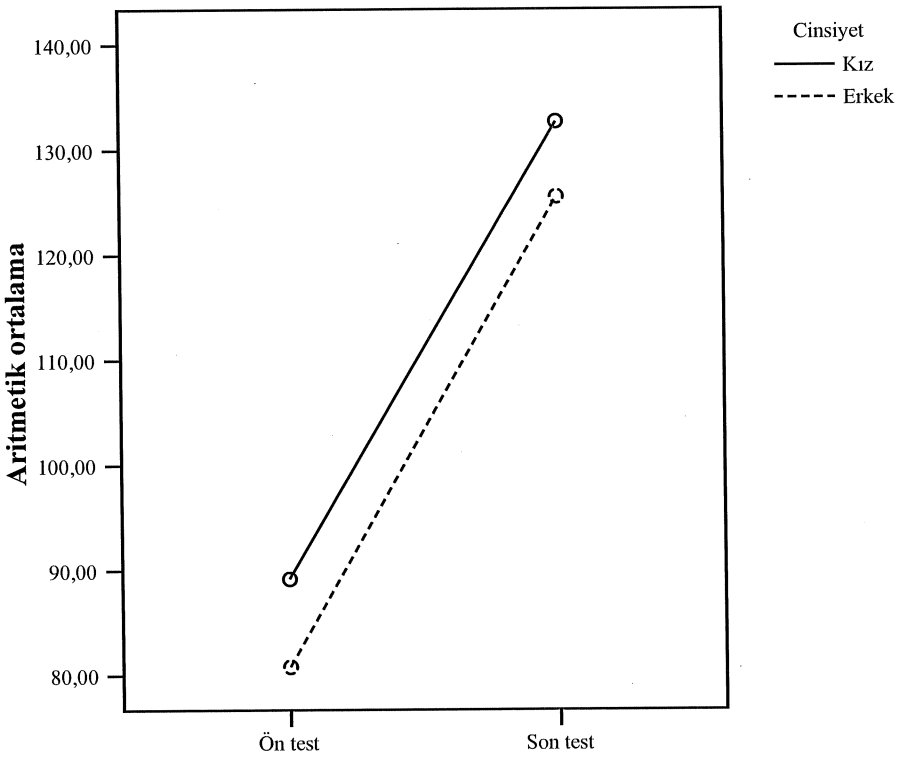
Tablo 6. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kız ve Erkek Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

	Test	Cinsiyet	N	X	S.S.	t	p
Toplam puan	Ön-test	Kız	33	89,15	15,31	1,827	,072
		Erkek	48	80,77	23,07		
	Son-test	Kız	33	132,64	9,44	**3,027**	**,003**
		Erkek	48	125,52	11,00		
Eşitlik	Ön-test	Kız	33	14,67	3,53	**2,207**	**,030**
		Erkek	48	12,40	5,13		
	Son-test	Kız	33	23,67	1,88	**3,513**	**,001**
		Erkek	48	21,77	2,68		
Bilimsellik	Ön-test	Kız	33	16,18	2,48	,731	,467
		Erkek	48	15,81	2,05		
	Son-test	Kız	33	20,45	2,18	-1,756	,083
		Erkek	48	21,23	1,78		
Açıklık	Ön-test	Kız	33	7,88	2,43	,759	,450
		Erkek	48	7,40	3,04		
	Son-test	Kız	33	14,15	1,15	**2,953**	**,004**
		Erkek	48	13,23	1,52		
Düşünceye saygı	Ön-test	Kız	33	8,97	2,89	1,476	,144
		Erkek	48	7,85	3,62		
	Son-test	Kız	33	13,85	1,42	**2,627**	**,010**
		Erkek	48	12,98	1,49		

Birlikte çalışma	Ön-test	Kız	33	9,36	2,49	**2,711**	**,008**
		Erkek	48	7,52	3,31		
	Son-test	Kız	33	14,03	1,19	**3,509**	**,001**
		Erkek	48	12,90	1,57		
Katılım	Ön-test	Kız	33	17,18	2,07	2,024	,046
		Erkek	48	15,85	3,35		
	Son-test	Kız	33	23,70	1,74	**3,660**	**,000**
		Erkek	48	22,02	2,20		
Sınıf Oyuna Başvurma	Ön-test	Kız	33	6,00	2,08	**2,180**	**,032**
		Erkek	48	4,83	2,55		
	Son-test	Kız	33	9,18	0,95	**2,144**	**,035**
		Erkek	48	8,63	1,27		
Azınlık Hakları	Ön-test	Kız	33	8,91	2,08	-,207	,836
		Erkek	48	9,10	5,12		
	Son-test	Kız	33	13,61	1,25	**2,771**	**,007**
		Erkek	48	12,77	1,39		

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum ön-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum toplam puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum toplam puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son testte kız öğrencilerin demokratik tutum toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden

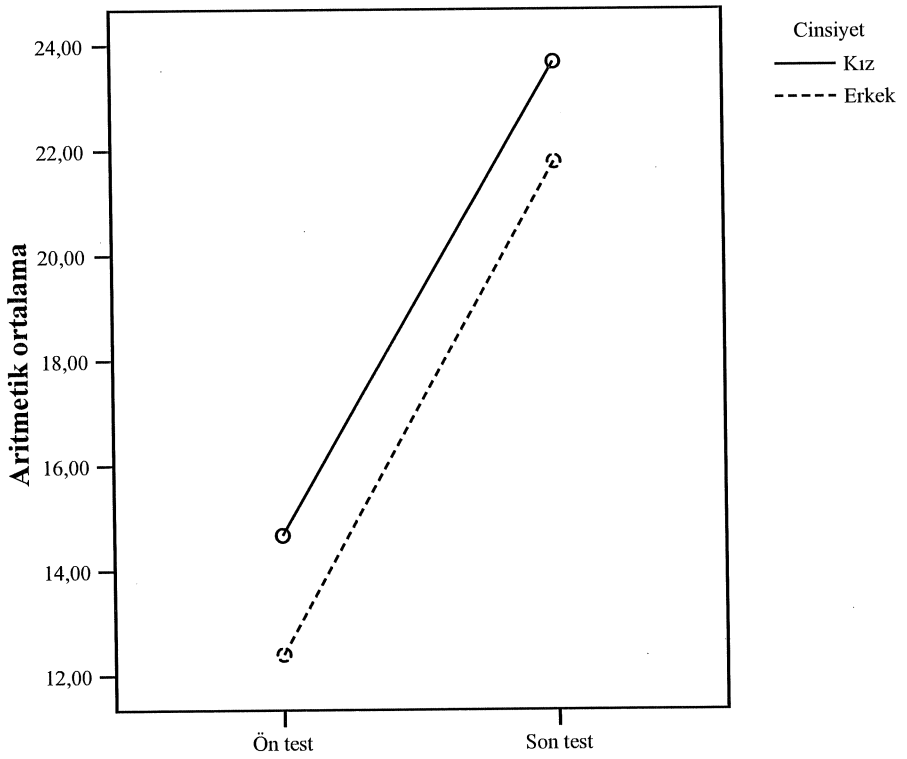
yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen dersin kız öğrencilerin demokratik tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir (Grafik 10).



Grafik 10

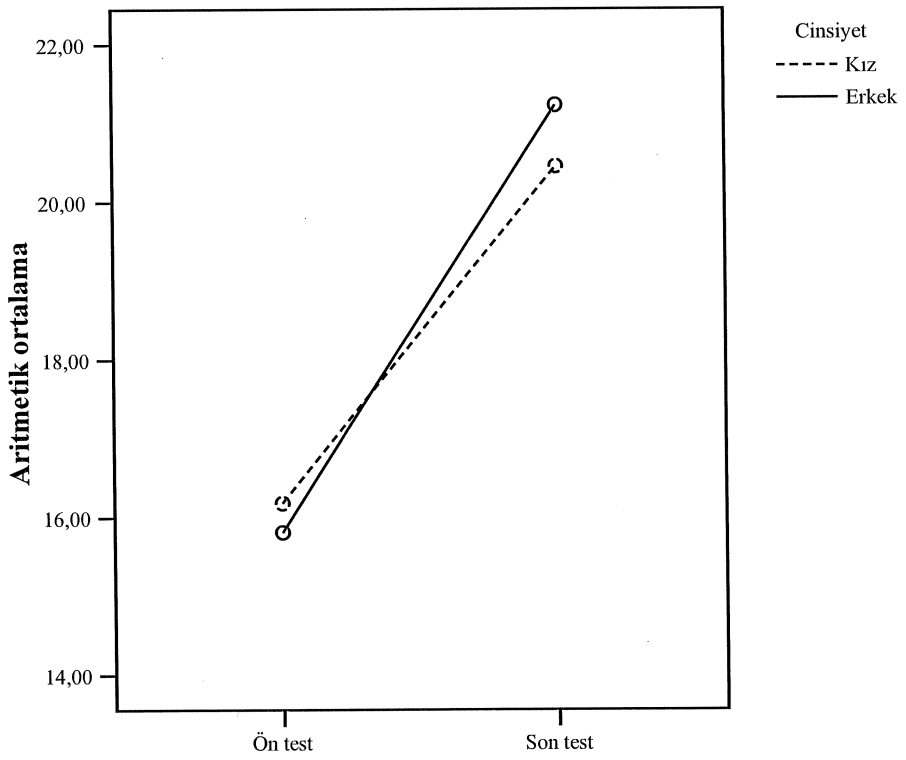
Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum eşitlik ön-test ve son-test puanları arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum eşitlik puanları (ön-test) arasında fark olduğunu ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum eşitlik puanları (son-test) arasında da fark olduğunu göstermektedir. Ön ve son testte kız öğrencilerin demokratik tutum eşitlik puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi

uygulanmadan ve uygulandıktan sonra kız öğrencilerin demokratik tutum eşitlik durumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Grafik 11).



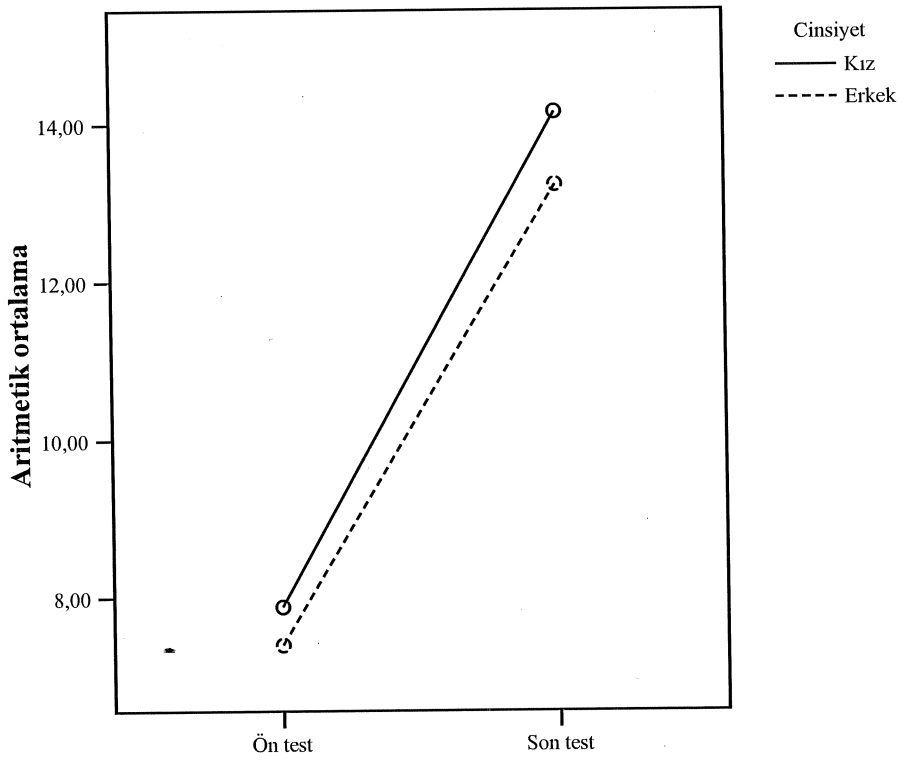
Grafik 11

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum bilimsellik alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önce ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum bilimsellik alt boyutu puanları (son-test) arasında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum bilimsellik alt boyutu üzerinde etkili değildir (Grafik 12).



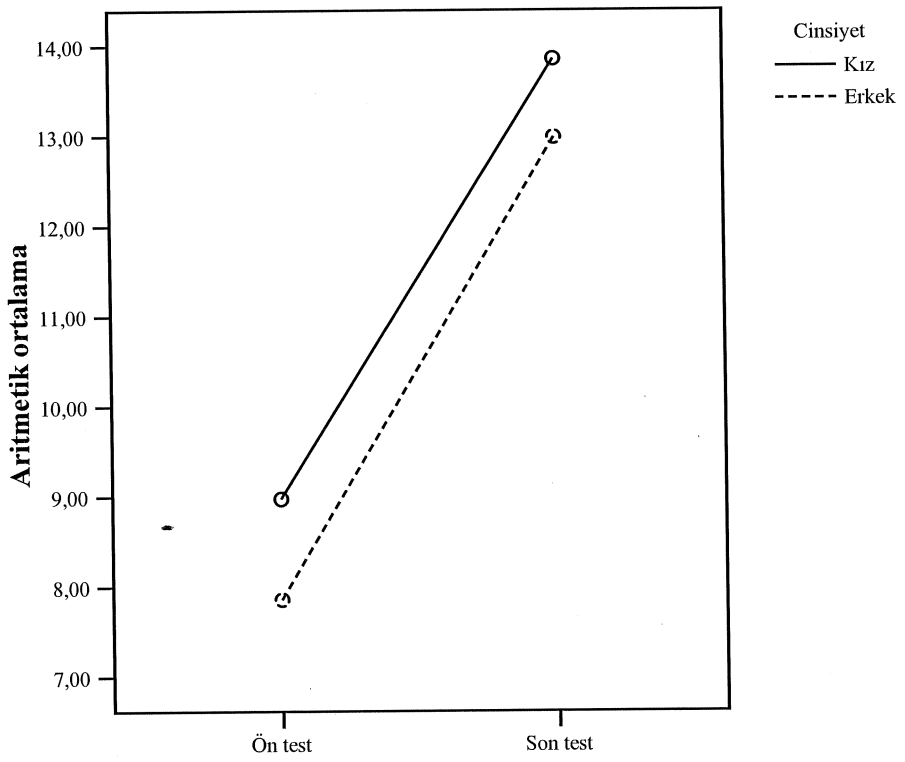
Grafik 12

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum açıklık ön-test alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test açıklık alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum açıklık alt boyutu puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum açıklık alt boyutu puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum açıklık alt boyutu puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen dersin kız öğrencilerin demokratik tutum açıklık durumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir (Grafik 13).



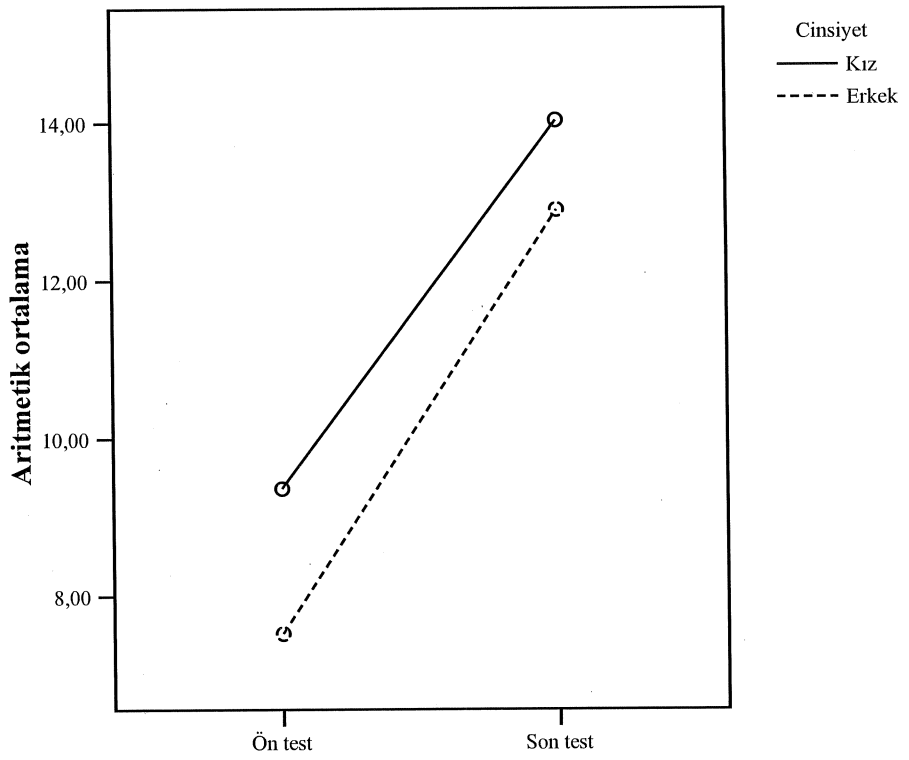
Grafik 13

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum düşünceye saygı alt boyutu ön-test puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test düşünceye saygı alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum düşünceye saygı alt boyutu puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum düşünceye saygı alt boyutu puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum düşünceye saygı alt boyutu puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen dersin kız öğrencilerin demokratik tutum düşünceye saygı durumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir (Grafik 14).



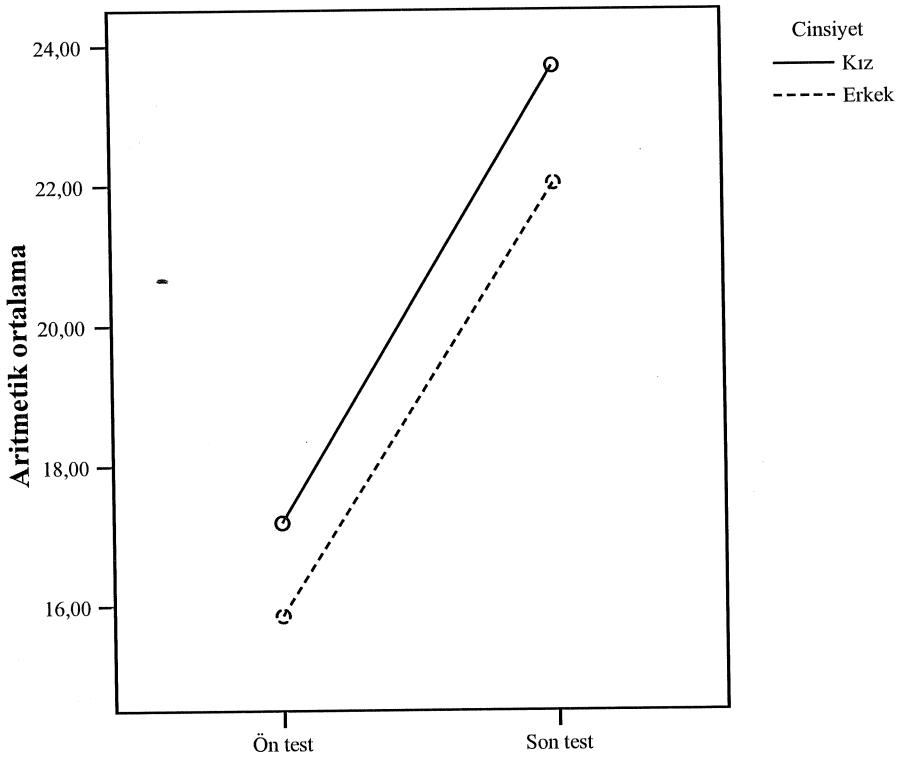
Grafik 14

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum birlikte çalışma ön-test ve son-test puanları arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum birlikte çalışma puanları (ön-test) arasında fark olduğunu ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum birlikte çalışma puanları (son-test) arasında da fark olduğunu göstermektedir. Ön ve son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum birlikte çalışma puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmadan ve uygulandıktan sonra kız öğrencilerin demokratik tutum birlikte çalışma durumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Grafik 15).



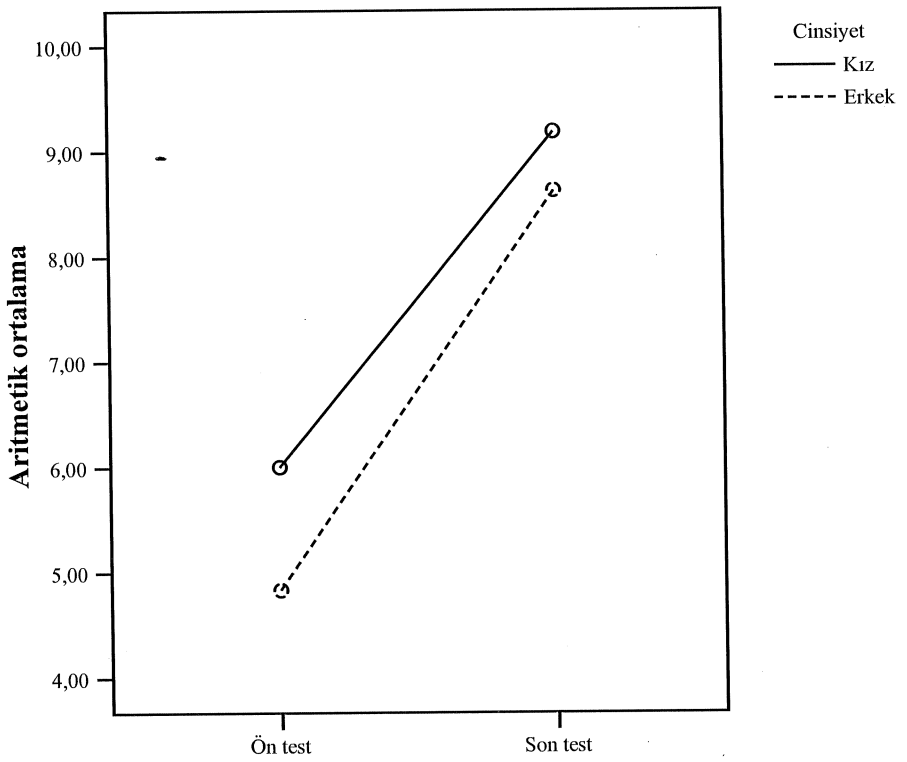
Grafik 15

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum katılım ön-test alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test katılım alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum katılım alt boyutu puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum katılım alt boyutu puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum katılım alt boyutu puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders kız öğrencilerin demokratik tutum katılım durumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir (Grafik 16).



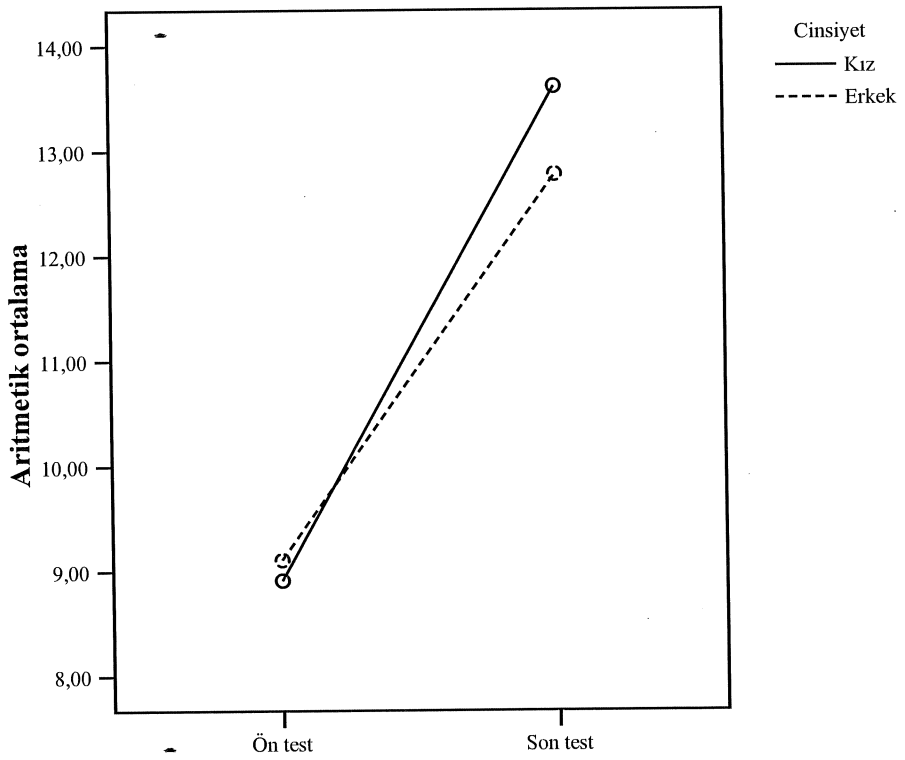
Grafik 16

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum sınıf oyuna başvurma ön-test ve son-test puanları arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum sınıf oyuna başvurma puanları (ön-test) arasında fark olduğunu ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum sınıf oyuna başvurma puanları (son-test) arasında da fark olduğunu göstermektedir. Ön ve son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum sınıf oyuna başvurma puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmadan ve uygulandıktan sonra kız öğrencilerin demokratik tutum sınıf oyuna başvurma durumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Grafik 17).



Grafik 17

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum azınlık hakları alt boyutu ön-test puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test azınlık hakları alt boyutu puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum azınlık hakları alt boyutu puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum azınlık hakları alt boyutu puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum azınlık hakları alt boyutu puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders kız öğrencilerin demokratik tutum azınlık hakları durumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir (Grafik 18).



Grafik 18

Şimşek, Doymuş, Şimşek, Özdemir'in (2004), ''Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Grupla Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi'' adlı çalışmalarında ön-test sonuçlarına göre kızların lehine anlamlı bir farkın olduğu, son-test sonuçlarına göre ise bu farkın erkekler lehine kapandığı ve son testte cinsiyet açısından demokratik tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmasına karşın bu araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen dersin kız öğrencilerin demokratik tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde bireylerin demokratik tutumlarının bayanlar lehine anlamlı olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Atasoy, 1997; Büyükkaragöz, 1995; Akt. Yeşil, 2002: 137-142).

4.3. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonrası kardeş sayılarına göre demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanlarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Uygulaması Öncesi ve Sonrası Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Demokratik Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

	Test	Kardeş sayısı	N	X	S.S.	**Ki-kare**	**p**
Toplam puan	Ön-test	1-3 kardeş	41	68,78	13,22	**45,626**	**,001**
		4-5 kardeş	24	97,96	14,56		
		6-7 kardeş	12	105,17	10,35		
		8 ve daha fazla kardeş	4	96,50	15,00		
	Son-test	1-3 kardeş	41	119,61	6,75	**55,795**	**,001**
		4-5 kardeş	24	135,38	6,40		
		6-7 kardeş	12	140,42	2,11		
		8 ve daha fazla kardeş	4	141,00	2,00		
Eşitlik	Ön-test	1-3 kardeş	41	10,24	3,62	**38,908**	**,001**
		4-5 kardeş	24	16,13	3,40		
		6-7 kardeş	12	17,42	3,18		
		8 ve daha fazla kardeş	4	15,75	3,30		
	Son-test	1-3 kardeş	41	20,76	2,15	**49,021**	**,001**
		4-5 kardeş	24	24,00	1,62		
		6-7 kardeş	12	24,92	0,29		
		8 ve daha fazla kardeş	4	25,00	0,00		

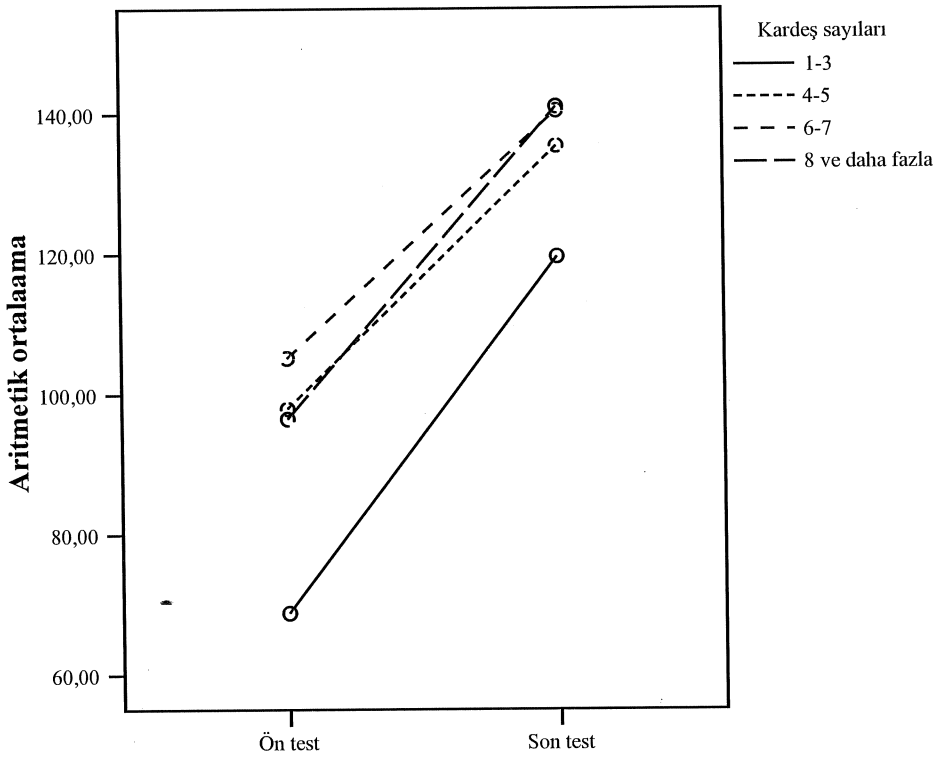
Bilimsellik	Ön-test	1-3 kardeş	41	15,78	2,01	3,084	,379
		4-5 kardeş	24	16,00	2,57		
		6-7 kardeş	12	16,75	2,53		
		8 ve daha fazla kardeş	4	15,25	0,96		
	Son-test	1-3 kardeş	41	20,54	2,15	3,859	,277
		4-5 kardeş	24	21,13	1,75		
		6-7 kardeş	12	21,58	1,56		
		8 ve daha fazla kardeş	4	21,50	2,38		
Açıklık	Ön-test	1-3 kardeş	41	6,22	2,10	**21,135**	**,001**
		4-5 kardeş	24	8,58	2,72		
		6-7 kardeş	12	9,92	2,39		
		8 ve daha fazla kardeş	4	8,75	4,03		
	Son-test	1-3 kardeş	41	12,59	1,22	**47,461**	**,001**
		4-5 kardeş	24	14,46	0,88		
		6-7 kardeş	12	14,92	0,29		
		8 ve daha fazla kardeş	4	15,00	0,00		

Düşünceye saygı	Ön-test	1-3 kardeş	41	5,63	2,29	**53,039**	**,001**
		4-5 kardeş	24	10,79	1,74		
		6-7 kardeş	12	11,67	0,89		
		8 ve daha fazla kardeş	4	10,75	2,50		
	Son-test	1-3 kardeş	41	12,10	0,77	**58,519**	**,001**
		4-5 kardeş	24	14,33	1,13		
		6-7 kardeş	12	15,00	0,00		
		8 ve daha fazla kardeş	4	15,00	0,00		
Birlikte çalışma	Ön-test	1-3 kardeş	41	5,93	1,99	**49,116**	**,001**
		4-5 kardeş	24	10,29	2,05		
		6-7 kardeş	12	11,83	1,47		
		8 ve daha fazla kardeş	4	9,50	2,52		
	Son-test	1-3 kardeş	41	12,32	1,17	**44,816**	**,001**
		4-5 kardeş	24	14,13	1,19		
		6-7 kardeş	12	14,83	0,58		
		8 ve daha fazla kardeş	4	15,00	0,00		

Katılım	Ön-test	1-3 kardeş	41	14,56	2,72	**36,549**	**,001**
		4-5 kardeş	24	18,13	1,80		
		6-7 kardeş	12	18,58	1,83		
		8 ve daha fazla kardeş	4	18,25	1,89		
	Son-test	1-3 kardeş	41	21,07	1,71	**48,146**	**,001**
		4-5 kardeş	24	24,13	1,19		
		6-7 kardeş	12	24,67	0,65		
		8 ve daha fazla kardeş	4	25,00	0,00		
Sınıf Oyuna Başvurma	Ön-test	1-3 kardeş	41	3,49	1,72	**47,327**	**,001**
		4-5 kardeş	24	6,88	1,65		
		6-7 kardeş	12	7,75	0,62		
		8 ve daha fazla kardeş	4	7,25	0,96		
	Son-test	1-3 kardeş	41	8,10	1,02	**40,168**	**,001**
		4-5 kardeş	24	9,46	0,88		
		6-7 kardeş	12	9,83	0,39		
		8 ve daha fazla kardeş	4	10,00	0,00		

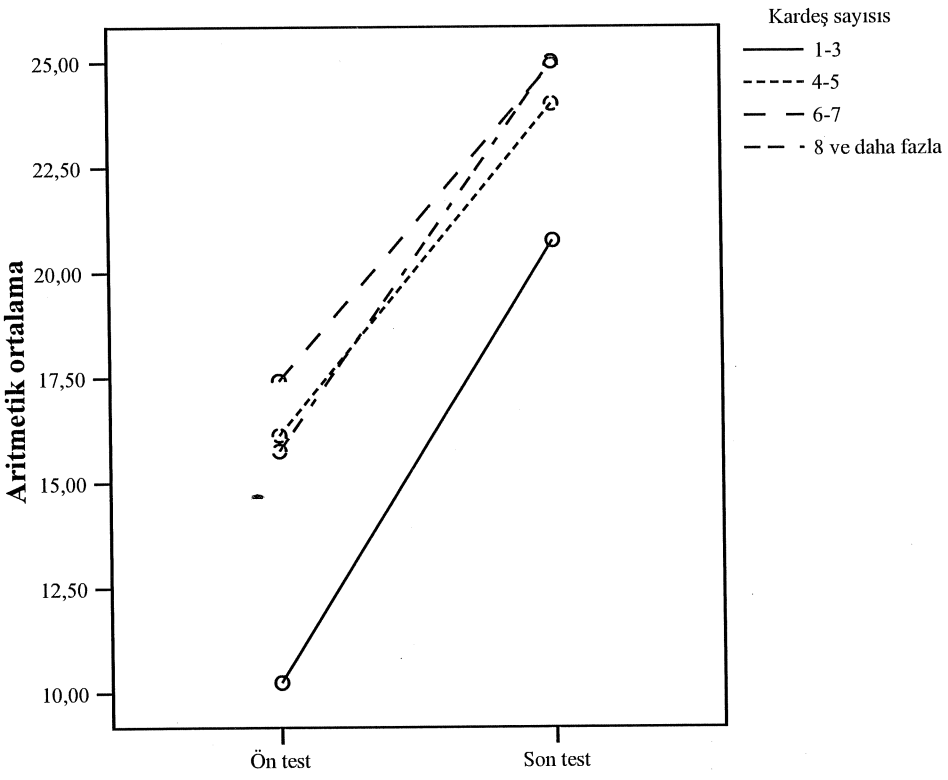
Azınlık Hakları	Ön-test	1-3 kardeş	41	6,93	1,75	**47,071**	**,001**
		4-5 kardeş	24	11,17	6,13		
		6-7 kardeş	12	11,25	1,14		
		8 ve daha fazla kardeş	4	11,00	1,15		
	Son-test	1-3 kardeş	41	12,15	0,85	**43,796**	**,001**
		4-5 kardeş	24	13,75	1,22		
		6-7 kardeş	12	14,67	0,65		
		8 ve daha fazla kardeş	4	14,50	0,58		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum ön-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, son-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum toplam puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum toplam puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutumları daha düşüktür (Grafik 19).



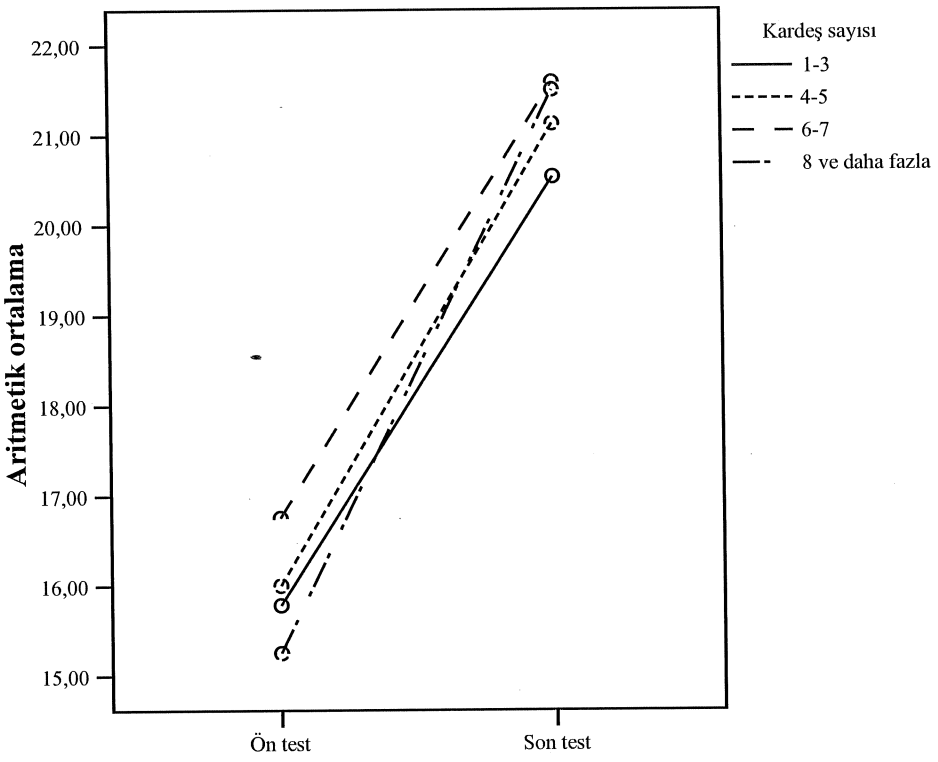
Grafik 19

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum eşitlik ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, eşitlik son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum eşitlik puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum eşitlik puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum eşitlik durumları daha düşüktür (Grafik 20).



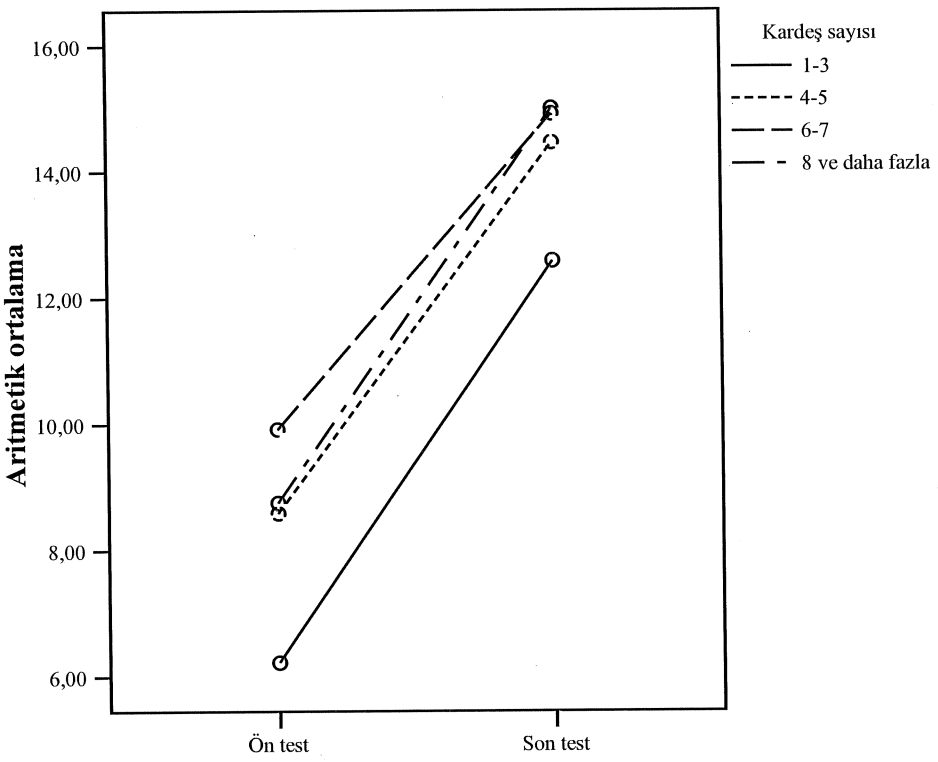
Grafik 20

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum bilimsellik ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, bilimsellik son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum bilimsellik puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum bilimsellik puanları (son-test) arasında fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum bilimsellik ön-test puanları ve son-test puanları arasında fark olmadığı söylenebilir (Grafik 21).



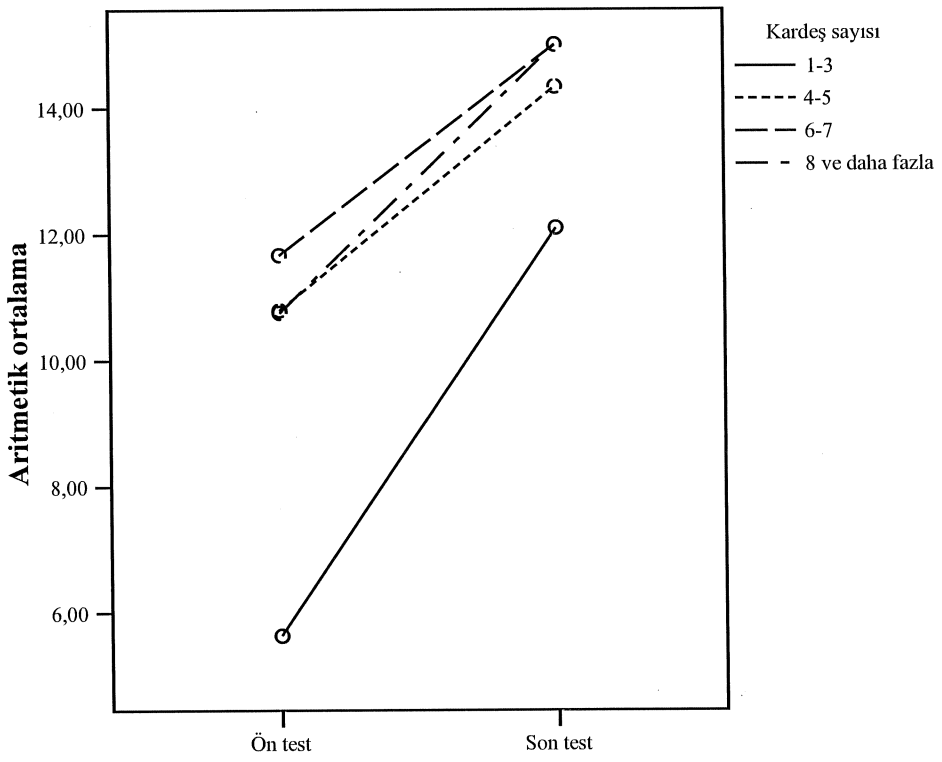
Grafik 21

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum açıklık ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, açıklık son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum açıklık puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum açıklık puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum açıklık durumları daha düşüktür (Grafik 22).



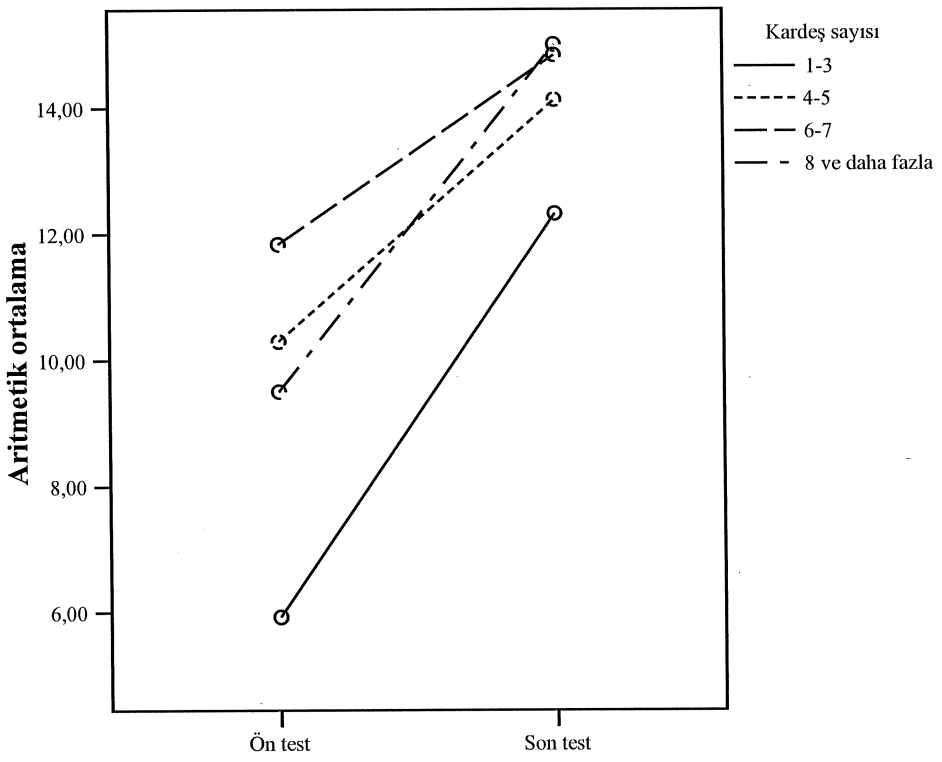
Grafik 22

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum düşünceye saygı ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, düşünceye saygı son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum düşünceye saygı puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum düşünceye saygı puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum düşünceye saygı durumları daha düşüktür (Grafik 23).



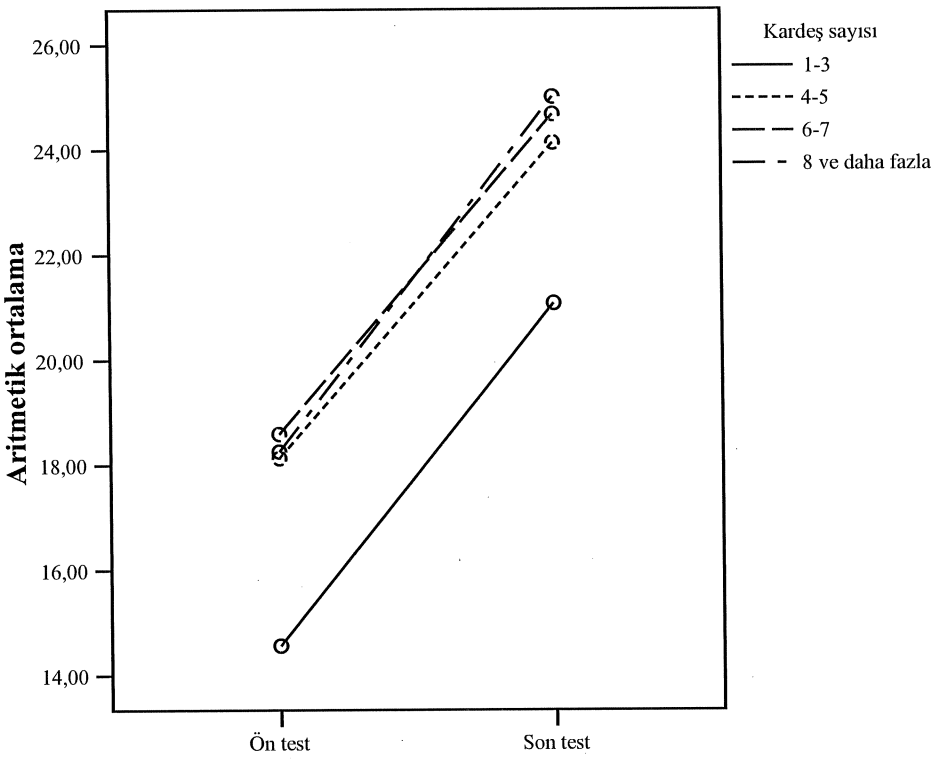
Grafik 23

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum birlikte çalışma ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, birlikte çalışma son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum birlikte çalışma puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum birlikte çalışma puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön testte-hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum birlikte çalışma durumları daha düşüktür (Grafik 24).



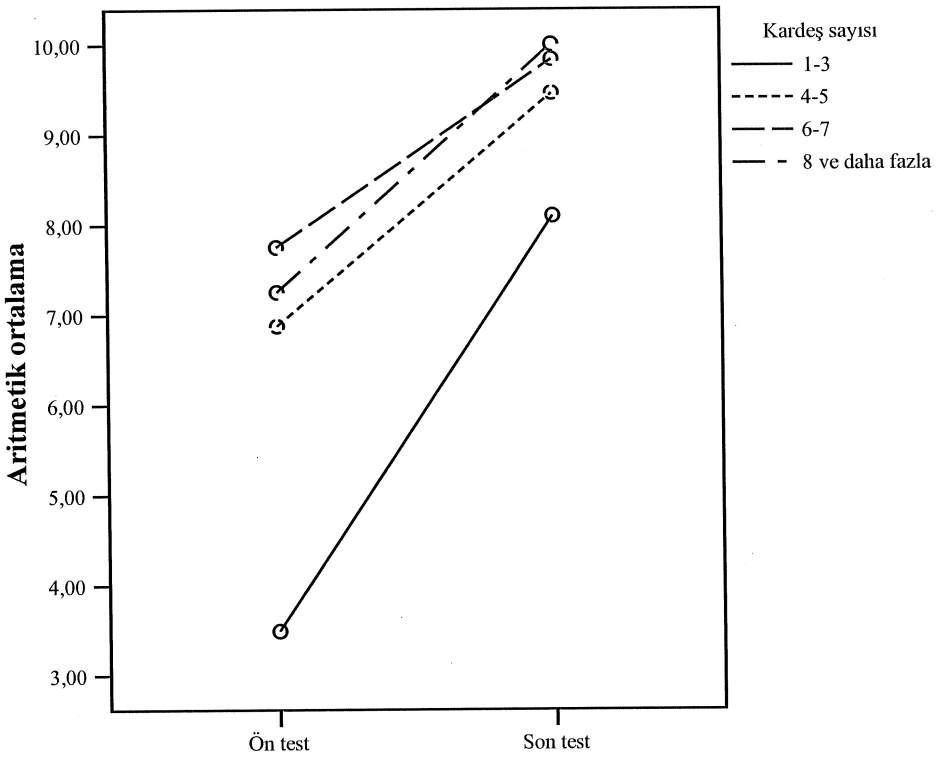
Grafik 24

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum katılım ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, katılım son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum katılım puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum katılım puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum katılım durumları daha düşüktür (Grafik 25).



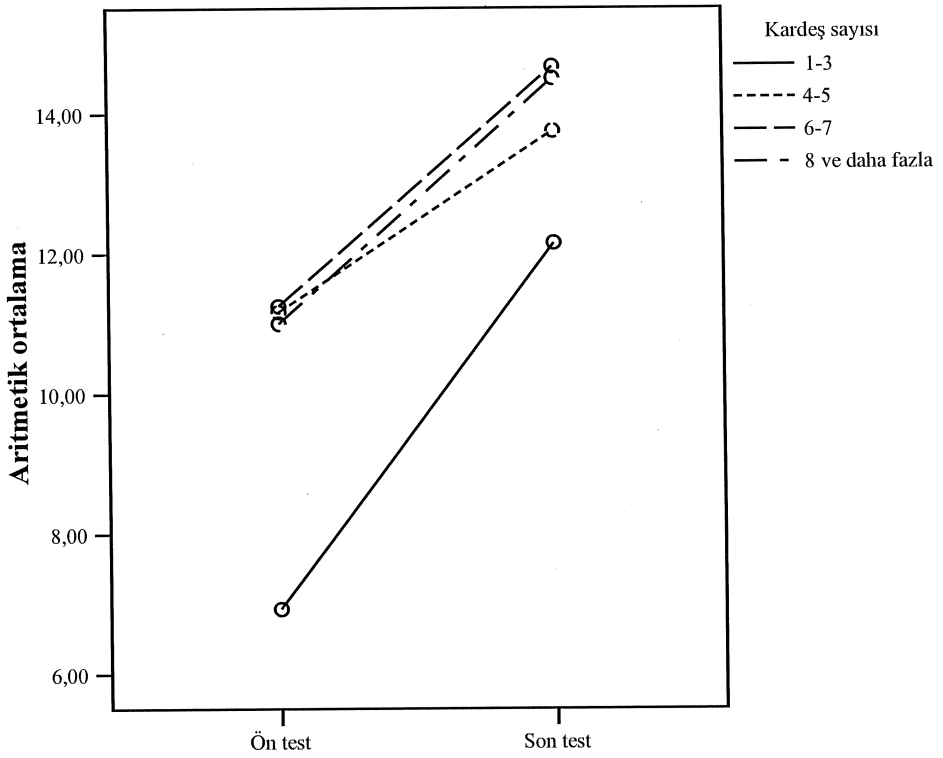
Grafik 25

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum sınıf oyuna başvurma ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, sınıf oyuna başvurma son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum sınıf oyuna başvurma puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum sınıf oyuna başvurma puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum sınıf oyuna başvurma durumları daha düşüktür (Grafik 26).



Grafik 26

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum azınlık hakları ön-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, azınlık hakları son-test puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum azınlık hakları puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum azınlık hakları puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön-testte hem de son-testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutum azınlık hakları durumları daha düşüktür (Grafik 27).



Grafik 27

Toplumsal uyum konusunda yapılan çalışmalar, aile içi etkileşimin çocuk üzerindeki etkilerinin çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Aile üyelerinin birbirleriyle olan ilşkilerinde saygıyı, hak ve adalet duygusu içinde görev dağılımını, yardımlaşma, işbirliği gibi toplumsal görevleri ilk olarak aile ortamında öğrendikleri söylenebilir. Plansız bir eğitim faaliyeti yürütülüyor olmasına rağmen ailedeki eğitimin, çocuklar açısından ilk deneyimleri içermesi ve duygusal ilişkilere dayanıyor olması nedeniyle kalıcı bir nitelik taşıdığı ifade edilebilir (Yeşil, 2002: 96-110).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde hem bu uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ön-test ve son-test demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanları arasındaki farklara ilişkin tüm t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutumları (ön-test) ile işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonrası (son-test) demokratik tutum toplam puanları ve demokratik tutum alt boyut puanlarında farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumu geliştirici yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutumun eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları alt boyutlarının hepsinde geliştirici yönde etkide bulunduğu gözlenmiştir.

2. Kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum ön-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, son-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum toplam puanları (ön-test) arasında fark olmadığını, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum toplam puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Son-testte kız öğrencilerin demokratik tutum toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalaması erkek öğrencilerinkinden yüksektir. İşbirlikli öğrenme

yöntemi uygulanarak işlenen dersin kız öğrencilerin demokratik tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders kız öğrencilerin demokratik tutumun eşitlik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları alt boyutlarını erkek öğrencilere göre daha fazla geliştirmiş, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum bilimsellik alt boyutu üzerinde etkili olamamıştır.

3. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum ön-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, son-test toplam puanları arasındaki farka ilişkin Ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenmeden önceki demokratik tutum toplam puanları (ön-test) arasında fark olduğunu, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak işlenen ders sonrası demokratik tutum toplam puanları (son-test) arasında fark olduğunu göstermektedir. Hem ön testte hem de son testte kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre demokratik tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hem ön-testte hem de son-testte demokratik tutumun eşitlik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları alt boyut tutum puanlarının kardeş sayısı 1-3 arasında olan öğrencilerin kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, öğrencilerin kardeş sayılarına göre demokratik tutum bilimsellik ön-test puanları ve son-test puanları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılacak çalışmalarda çalışma ortamının bu yöntemin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Uygun olmayan ortamlarda çalışmanın yapılmasında birçok zorlukla karşılaşılabilir.
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması aşamasında öğrencilerin uygulama ile ilgili problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu problemlerin

yaşanmaması için öğrencilere bu yöntem en ince ayrıntısına kadar anlatılmalıdır.

3. İşbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerine etkisinin incelenmesinde çalışma süresi uzun tutulabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Benzer deneysel çalışmalarda farklı duyuşsal özellikler üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
2. Bu araştırma ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin farklı ünitelerinde de yapılabilir.
3. Daha farklı sınıflarda ve farklı derslerde bu tür deneysel çalışmalar yürütülebilir.
4. Bu araştırma işbirlikli öğrenme yönteminin diğer teknikleri ile de denenebilir.
5. Bu araştırma cinsiyet ve kardeş sayısı değişkelerine göre ele alınmıştır. Benzer çalışmalarda farklı değişkenler açısından ele alınabilir.
6. Deneysel çalışmaların kısa süreli yapılmasından kaynaklanan olumsuzlukları ortadan kaldırmak için bu alanda yapılacak çalışmalar daha uzun tutularak bu olumsuzluklar ortadan kaldırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme,** Kanyılmaz Matbaası, İzmir

_____ (2005a). **Aktif Öğrenme,** 7. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir

_____ (2005b). **Etkili Öğrenme ve Öğretme,** 6. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir

Akçay, T. (2006). **Eğitim Denklemi,** Okumuş Adam Yayınları, İstanbul

Arslan, A., Şahin, T. Y. (2004). **"Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri",** 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiriler, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

Avşar, Z., Alkış, S. (2007).**"İşbirlikli Öğrenme Yöntemi "Birleştirme I" Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi",** İlköğretim Online, Cilt: 6, Sayı: 2, ss. 197-203

Aydın, A. (2004). **Sınıf Yönetimi,** Tekağaç Yayınevi, Ankara

Bakır, A. A. (2007). **Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği),** Malatya (Yüksek Lisans Tezi)

Başaran, Z. (2006). **Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi,** Erzurum (Yüksek Lisans Tezi)

Baumberger, M., Rn, H. (2005). **"Cooperative Learning and Cases: Does the Combination Improve Student's Perception of Problem Solving and Decision Making Skills?",** Nurse Education Today, 25, pp. 238-246

Beydoğan, Ö. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Eser Ofset, Erzurum

Bilgin, T. (2004). **"İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersinde (Çokgenler Konusunda) Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Kullanımı ve Uygulama Sonuçları",** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 17, No: 1, ss. 19-28

Büyükdüvenci, S. (1998). **"Türkiye'nin Demokrasi ve Eğitim Sorunsalı",** Yeni

Türkiye Cumhuriyet Özel Sayısı, Sayı: 23-24, Ankara, ss. 1059-1063

Büyükkaragöz S. S. (1995), **"Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar"**, TDV Yayınları, Ankara

_____ (1997). **Program Geliştirme,** Genişletilmiş İkinci Baskı, Kuzucular Ofset, Konya

Candler, L. (1995). **Cooperative Learning & Wee Science, In Consultation with Lourie Robertson. Kagan Cooperative Learning 1160 Calle Cordillerra San Clamente,** CA 92673

Carpenter, J. K. (1987). **"The Effects of Competitive and Cooperative Learning Environments on Student Achievement and Attitudes in College Fencing Classes"**, Dissertation Abstract International, Vol: 47, No: 9, p. 3353

Çelik, V. (1997). **"Eğitim, Demokratikleşme ve Küreselleşme"**, Uluslar arası Eğitim Sempozyumu, MEB-Fırat Üniversitesi-UNESCO Türkiye Milli K.

Christison, M. A. (1990). **"Cooperative Learning in the EFL Classroom"**, English Teaching Forum, Vol: 28, No: 4, pp. 6-9

Cook, L. (1990). **"The Impact of C. L. Strategies on Professional and Graduate Education Students at California State University"**, Dissertation Abstract International, Vol: 51, No: 1, p. 139

Delen, H. (1998). **Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

Demircioğlu, İ. H. (2003). **"Öğretim Stratejileri" Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,** (Edt. Cemil Öztürk, Dursun Dilek), Pegem A Yayıncılık, Ankara

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,** 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

_____ (2007). **Öğretme Sanatı,** Geliştirilmiş 11. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Demirtaş, H. (2004). **"Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin**

Öğretim Elamanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri", 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiriler, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

Donnel, A. M., Rocklin, T. R., Dansereau, D.F., Hythecker, V. I., Young, M. D. (1987).**"Amount and Accuracy of Information Recalled by Cooperative Dyads: The Effects of Summary Type and Alternation of Roles",** Contemporary Educational Psycholgy, Vol: 12, No: 4, pp. 386-394

Doymuş, K., Şimşek, Ü., Şimşek, U. (2005). **"İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar,"** Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7, Sayı: 1, ss. 59-83

Ehman, L. (1977). **"Social Studies Instructional Factors Causing Change İn High School Students Socio Political Attitudes Over a Two Year Period",** Amerikan Politik Bilimler Derneği Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri, New York

Erden, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi,** Alkım Yayınevi, İstanbul

Freedman, J. L., Sears, D. O. Carlsmith, J. M. (1993). **Sosyal Psikoloji,** Çev. Ali Dönmez, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara

Gömleksiz, M. (1990). **"Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi",** Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 3, ss. 79-95

_____ (1993). **Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi,** Adana (Basılmamış Doktora Tezi)

Gömleksiz, M. N., Onur, E. (2005).**"İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu Örneği)",** Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 33, Sayı: 166, ss. 183-200

Güngör, A.ve Açıkgöz, K.Ü. (2005). **"İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri",** Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt: 12, Sayı: 43, ss. 354-378

Johnson, D. W. and Johnson R. T. & Holubec, E. J. (1994). **The New Cirsles of Learning: Cooperation in the Classroom and School,** Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Johnson, D. W. and Johnson R. T. (1990). **"Cooperative Learning and Achievement", Cooperative Learning: Theory and Research** (Edt. Sholomo Sharan)

_____ (1999). "**Making Cooperative Learning Work, Theory into Practice",** Vol: 38, No: 2, Building Community through Cooperative Learning, pp. 67-73

Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). **İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş,** 2. Baskı, Duran Ofset Matbaacılık, İstanbul

_____ (1979). **İnsan ve İnsanlar,** 3. Baskı, Can Ofset Matbaacılık, İstanbul

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri,** Tekışık Web Ofset, Ankara

Karahan, F. Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. Dicle, A. N. (2006). **"Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme",** H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, ss. 149-158

Karaağaçlı, M. (2005). **Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar,** Pelikan Tıp ve Teknik Yayıncılık, Ankara

Kemertaş, İ. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Birsen Yayınevi, İstanbul

Kıncal, R. Y. (2001). **Vatandaşlık Bilgisi**, Eser Ofset, Erzurum

Knight, G. P., Bohlmeyer, E. M. (1990). **"Cooperative Learning and Achievement: Methods for Assesing Casual Mechanisms",** Cooperative Learning: Theory and Research (Edt. Sholomo Sharan)

Kocabaş, A. Uysal, G. (2006). **"İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi",** Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli

Kollu, E. (2005). **Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme**

Tekniğinin 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarı ve Arkadaşlık Düzeylerine Etkisi, Adana (Yüksek Lisans Tezi)

Lister, I. (1982). **"Issues in Teaching and Learning About Human Rights,"** General Education, 36, pp. 8-13

Nas, R. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Program, Yöntem ve Etkinlikler,** Ezgi Kitabevi, Bursa

Oktay, M. (1996). **İletişimciler İçin: Davranış Bilimine Giriş,** Der Yayınları, İstanbul

Orhaner, E. Hussein, A. T. (2007). **Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri,** Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara

Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

Özkalp, E. (1993). **Sosyolojiye Giriş,** Genişletilmiş 6. Baskı, Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No: 87, Eskişehir

Özmen, F. (2000). **"Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Demokratik Bir Lider Olarak Öğretmen",** II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Ü. E. F., Çanakkale

Pedelty, M. (2002). **"Collaborative Education And Democracy",** Journal of Curriculum Theorizing, Vol: 18, No: 4

Saban, A. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

_____ (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar,** 4. Baskı Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Sarı, S. (2005). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,** 8. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara

Shafer, S. F. (1987). **"Human Rights Education in Schools",** Human Right and Education (Edt. Norma Bernstein Tarrow, Pergamon Pres, New York

Slavin, R. E. (1980). **"Cooperative Learning",** Review of Educational

Research, Vol: 50, No: 2, pp. 315-342

_____ (1987). **''Cooperative Learning: Where Behavioral and Humanistic Aproaches to Classroom Motivation Meet'',** The Elementary School Journal, Vol: 88, No: 1, pp. 29-37

_____ (1994). **''Students Teams-Achievement Divisions'',** Handbook of Cooperative Learning Methods (Edt. Sholomo Sharan), Westport, Connecticut London

Slavin, R. E., Madden, N. A. (1994). **''Team Assisted Individualization and Cooperative Integrated Reading and Composition'',** Handbook of Cooperative Learning Methods (Edt. Sholomo Sharan), Westport, Connecticut London

Sönmez V. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu,** Anı Yayıncılık, Ankara

_____ (2003). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,** Geliştirilmiş 10.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara

Şimşek, N. (2007). **Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar,** Asil Yayın Dağıtım, Ankara

Şimşek, Ü. (2005). **İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinin Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi,** Erzurum (Yüksek Lisans Tezi)

_____ (2007). **Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi,** Erzurum (Basılmamış Doktora Tezi)

Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek,Ü., Özdemir, Y. (2004). **"Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Grupla Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi",** Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 9, ss. 387-397

_____ (2006). **''Lise Düzeyinde Eğitim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi'',** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, ss. 165-172

Şimşek, Ü., Doymuş, K., Şimşek, U. (2008). **''İşbirlikli Öğrenme Yöntemi**

Üzerine Derleme Çalışması: II. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Ortamında Uygulanması'', Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 1, ss. 123-142

Tavşancıl, E. (2002).**Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Tibbits, F. (1994). **''Human Rights Education in Schools in the Post Communist Context'',** European Journal of Education, Vol: 29, No: 4, pp. 363-376

Toper, T. (2007). **İlköğretim İkinci Kademede Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği),** Kars (Yüksek Lisans Tezi)

Turgut, F. (1977). **''EĞT 673 Eğitimde Ölçme Teknikleri Ders Notu No. 7: Tutumların Ölçülmesi'',** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara

Watson, S. B. (1992).**''The Essential Elements of Cooperative Learning'',** The American Biology Teacher, Vol: 54, No: 2, pp. 84-86

Vural, B. (2004). **Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler,** Hayat Yayıncılık, İstanbul

Yeşil, R. (2001). **İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranış Kazandırmadaki Etkisi,** Erzurum (Basılmamış Doktora Tezi)

_____ (2002). **''Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi'',** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

_____ (2004). **''İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem''** Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, ss. 35-41

Yıldırım, K. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya

Yılmaz, M. (2007). **''Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme'',** Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 5, No: 2, ss. 747-756

EK 1

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Arkadaşlar,

Aşağıda sınıf ortamına ilişkin 29 madde yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve seçeneklere göre tercihinizi işaretleyerek belirtiniz. Yazılı metinde beş seçenek bulunmaktadır:

Tamamen Katılıyorum

Katılıyorum

Kararsızım

Katılmıyorum

Hiç Katılmıyorum

Maddelerde verilen ifadelere katılma düzeyinize göre uygun gördüğünüz seçeneğin altındaki O işaretini karalayınız. Lütfen cevaplarınızı içtenlikle belirtiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Kardeş Sayısı: 1-3 ( ) 4-5 ( ) 6-7 ( ) 8 ve üstü ( )

	KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜRLER Birgül KÜÇÜK	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1	Sınıfta Herkesin ayrım gözetmeksizin eşit bir hakkı olmalıdır.	O	O	O	O	O
2	Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler.	O	O	O	O	O
3	Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından özgür bir oylama sonucu alınmalıdır.	O	O	O	O	O
4	Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum.	O	O	O	O	O
5	Grup çalışmalarında sorumluluk genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır.	O	O	O	O	O
6	Sınıfta bir konuda oylama yapılırken herkes hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir.	O	O	O	O	O

7	Kopya çeken ile kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır.	O	O	O	O	O
8	Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa çalışma konumu belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim.	O	O	O	O	O
9	Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir	O	O	O	O	O
10	Öğrencilerin birbirini anlayabilmelerinde en etkili yöntem birlikte çalışmadır.	O	O	O	O	O
11	Öğretmenler ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir.	O	O	O	O	O
12	Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir.	O	O	O	O	O
13	Kendi görüşlerime uygun değilse bir konuda karar alınırken oylamaya başvurulmasını istemem	O	O	O	O	O
14	Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir.	O	O	O	O	O
15	Sınıfça karar alınması gereken bir konuda çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da oylamaya başvurulmasını isterim	O	O	O	O	O
16	Öğretmen yada öğrenciler kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde o görüşlerden vazgeçebilmelidir.	O	O	O	O	O
17	Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez.	O	O	O	O	O
18	Öğretmen yada öğrenciler kişisel görüşleri ile bilimsel gerçekleri birbirinden ayırabilmelidir.	O	O	O	O	O
19	Öğretmenin bir konuyu "bilmediğini" sınıf içinde söylemesi doğru değildir.	O	O	O	O	O
20	Benim için her arkadaşımın düşüncesi değerlidir.	O	O	O	O	O
21	Öğretmen ve öğrenciler sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır.	O	O	O	O	O
22	Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa bilmediğini açıkça söyleyebilmelidir.	O	O	O	O	O
23	Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri gerektiğinde oylamaya koyulmalıdır.	O	O	O	O	O
24	Öğretmen öğrencileri notla tehdit etmemelidir.	O	O	O	O	O
25	Aynı görüşleri paylaşmasam da arkadaşlarımın düşüncelerine saygı gösteririm.	O	O	O	O	O
26	Azınlıkta kalan öğrenciler çoğunluğun kararlarını yada düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir.	O	O	O	O	O
27	Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum.	O	O	O	O	O
28	Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim.	O	O	O	O	O
29	İnsanın ürettiği her şey insan aklının ürünüdür.	O	O	O	O	O

EK 2

TAKIM ÖZETİ YAPRAĞI

Takım üyeleri									Toplamlar
Toplam takım puanı									
Takım ortalaması									
Takım ödülü									

Kaynak: Slavin, R. E. (1994). **''Students Teams-Achievement Divisions'',** Handbook of Cooperative Learning Methods (Edt. Sholomo Sharan), Westport, Connecticut London

EK 3

ÖĞRENCİLERİN TAKIMLARA ATANMASI

	Sıra	Takım Adı
	1	A
Yüksek Başarılı Öğrenciler	2	B
	3	C
	4	D
	5	E
	6	F
	7	G
	8	H
	9	H
Orta Başarılı Öğrenciler	10	G
	11	F
	12	E
	13	D
	14	C
	15	B
	16	A
	17	
	18	
	19	A
	20	B
	21	C
	22	D
	23	E
	24	F
	25	G
	26	H
	27	H
Düşük Başarılı Öğrenciler	28	G
	29	F
	30	E
	31	D
	32	C
	33	B
	34	A

Kaynak: Slavin, R. E. (1994). **"Students Teams-Achievement Divisions"**, Handbook of Cooperative Learning Methods (Edt. Sholomo Sharan), Westport, Connecticut London

EK 4

DURUM ÖZETİ YAPRAĞI

Takım Adı:								
Takım Üyeleri	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Gökçe	**30**							
Yeşim	**30**							
Mustafa	**20**							
Kemal	**20**							
Toplam Takım Puanı	**100**							
Takım Ortalaması	**25**							
Takım Ödülü	**Süper Takım**							

Sınav Puanı	**Bireysel Gelişme Puanı**
BP'den 10 Puan Düşük	**0**
BP'den 1-10 Puan Düşük	**10**
BP'den 10 Puan Fazla	**30**
Yanlışsız Sınav (BP'yi Dikkate Almadan)	**30**

Ölçüt	**Ödül**
15	**İyi**
20	**Çok iyi**
25	**Mükemmel**

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2005a). **Aktif Öğrenme,** 7. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir

EK 5

TAKIM BAŞARI SERTİFİKASI



BAŞARI SERTİFİKASI

Sevgili,.....

Sosyal Bilgiler dersinde .....takımı olarak.....konusunda, sınıfta başarılı takımlardan biri olarak seçildiniz.

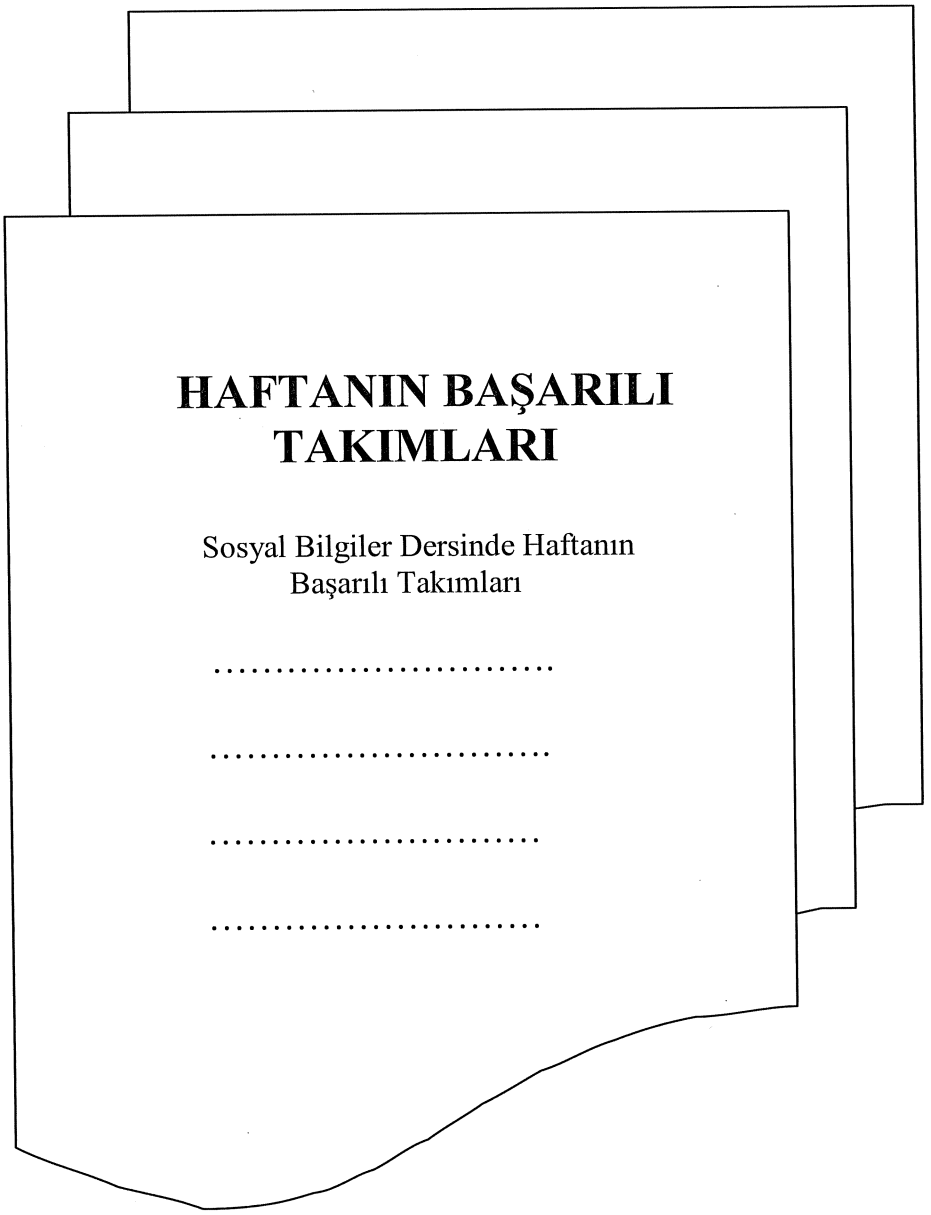
Takım elemanı olarak takımına verdiğin destek ve takım arkadaşlarınla yaptığın işbirliğinden dolayı seni kutlar, başarılarının devamını dilerim.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Kaynak: Yıldırım, K. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

EK 6

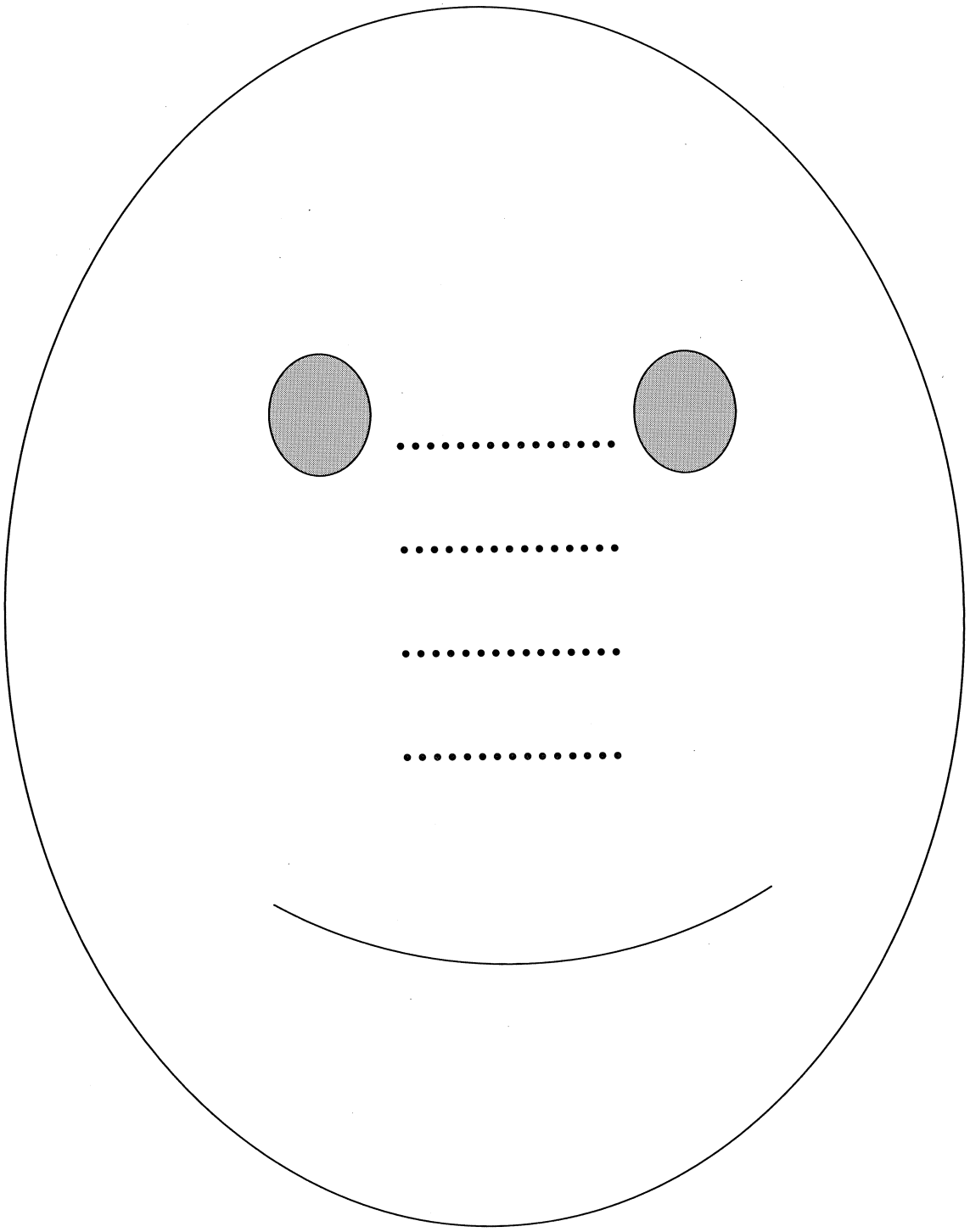
HAFTANIN BAŞARILI TAKIMLARI FORMU



Kaynak: Yıldırım, K. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

EK 7

HAFTANIN EN İYİ DAVRANIŞ TAKIMLARI FORMU



Kaynak: Yıldırım, K. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi,** Adana (Yüksek Lisans Tezi)

EK 8

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Sosyal bilimler nelerdir?

.....

.....

Sosyoloji hakkında bilgi veriniz.

.....

.....

.....

.....

Tarih nedir?

.....

.....

Tarihçi hakkında bilgi veriniz.

.....

.....

.....

.....

Coğrafya nedir?

.....

.....

Coğrafyacıların topluma sundukları hizmetler nelerdir?

.....

.....

Türk dünyasının yetiştirdiği en ünlü coğrafyacılar kimlerdir?

a)

b)

Seyahatname hakkında bilgi veriniz.

.....

.....

.....

EK 9

ÇALIŞMA YAPRAĞI CEVAP KAĞIDI

Sosyal bilimler nelerdir?

Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Arkeoloji, Antropoloji, Ekonomi ve Siyaset gibi birçok bilim dalını içine alan geniş bir bilimdir.

Sosyoloji hakkında bilgi veriniz.

Sosyoloji, bir toplumun örfünü, adetini, yaşayış biçimlerini, toplumsal olay ve kurumlarını incelemektedir. Düğünlerimizi, inanış ve düşüncelerimizi, kısaca kültürümüzü incelemektedir.

Tarih nedir?

Toplumları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişki ve bağlantıları ortaya koyan bir bilim dalıdır.

Tarihçi hakkında bilgi veriniz.

Tarihçi milletleri ve medeniyetleri etkileyen hareketleri yer ve zaman özelliklerini dikkate alarak incelemektedir. Olaylar arasında bağlantılar kurarak bu olayların millet ve medeniyetlere etkisini araştırıp incelemektedir. Tarihçiler, geçmişte yaşanan olaylardan hareketle toplumların geleceğe bakışını sorgulatan bilim adamlarıdır.

Coğrafya nedir?

İnsanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini ve insanla doğal çevre etkileşimini konu edinen bir sosyal bilim dalıdır.

Coğrafyacıların topluma sundukları hizmetler nelerdir?

İklim, ekonomik faaliyetler, nüfus, ulaşım, turizm, doğal afetler coğrafyacıların insanlara hizmet ettiği alanlardan birkaçıdır.

Türk dünyasının yetiştirdiği en ünlü coğrafyacılar kimlerdir?

a) Evliya Çelebi

b) Piri Reis

Seyahatname hakkında bilgi veriniz.

Evliya Çelebi elli yıl boyunca gezdiği yerleri ''Seyahatname'' isimli ünlü eserinde toplamış, bu eser coğrafya ve gezi alanında günümüze ulaşan önemli eserlerden birisi olmuştur. Bu eserde Evliya Çelebi gezip gördüğü yerlerdeki insanlarla ilgili bilgiler yanında, yörenin evlerinden, cami, han, saray, konak, hamam, kale, sur, yol gibi değişik yapılarından da söz eder. Seyahatname'nin bir özelliği de değişik yöre insanlarının yaşama biçimlerine, davranışlarına, tarımla ilgili çalışmalarından, süs takılarına, çalgılarına dek ayrıntılarıyla geniş yer vermesidir.

EK 10

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNRTEMİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ BİR DERS PLANI ÖRNEĞİ

Ders: Sosyal Bilgiler

Konu: Sosyal Bilimci Olmak İster miydiniz?

Süre: 40'+ 40'

Ünitenin Adı: Elektronik Yüzyıl

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği

Araç-Gereçler: Ders kitabı, çalışma yaprağı, çalışma yaprağı cevap kağıdı

Kazanım: Sosyal Bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnek verir.

A-GİRİŞ

Dikkat Çekme: Sosyal bilimler nelerdir?

Sosyal bilimlerin uğraştığı alanlar nelerdir?

Sosyal bilimlerin toplum hayatına etkileri nelerdir?

soruları sorularak öğrencilerin konuya dikkati çekilir.

Güdüleme: Öğrencilere ileride hangi mesleği seçeceklerini, seçecekleri mesleklerde neyi kriter alacakları sorulur. Sosyal bilimleri öğrenme ve öğretmenin çok zevkli ve değerli bir iş olduğu vurgulanır.

Gözden Geçirme: Psikoloji, Felsefe, Antropoloji, Arkeoloji vb. bilimlerden örnekler verilerek sosyal bilimleri oluşturan disiplinler fark ettirilir.

Derse Geçiş: Toplumu birbirinden ayıran özellikler nelerdir? başlıklı konu öğrencilere sunulur. Sosyoloji, Tarih, Coğrafya ile bilgiler öğrencilere verilir. Sunum esnasında öğrencilerin de fikirleri alınır.

B-GELİŞTİRME

Her takıma ikişer tane çalışma yaprağı verilir ve beraber çalışmaları sağlanır. Öğrenciler arasında dolaşılarak onlara rehberlik edilir. Konuyu bütün öğrencilerin öğrendiğinden emin olunur.

C-ÖZET

Sosyal bilimler neler olduğu, Sosyal bilimlerin uğraştığı alanlar neler olduğu, Sosyal bilimlerin toplum hayatına etkileri özetlenir. Öğrencilerden Coğrafya dersinde harita kullanmanın niçin önemli olduğunu söylemeleri istenir.

D-SONUÇ

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere derste öğrendiklerinden sonra ileride hangi mesleği seçeceklerini, seçecekleri mesleklerde neyi kriter alacakları sorulur. Sosyal bilimleri öğrenme ve öğretmenin çok zevkli ve değerli bir iş olduğu tekrar vurgulanır

Kapanış: Öğrencilerin çalışma yaprağından neler öğrendikleri sorulur. Dikkat çekme bölümünde sorulan sorular tekrarlanır.

E-DEĞERLENİRME

Çalışma yaprağı cevap kağıdı dağıtılarak öğrencilerin cevaplarının kontrol edilmesi, eğer varsa hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri sağlanır. Öğrenciler rasgele çağrılarak dönüt verilir.

Kaynak: Sönmez, V. (2003). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,** 10. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara

EK 11

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

02.05.2008-006474

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-738
Konu :

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz yüksek lisans öğrencilerinden Birgül KÜÇÜK'ün anket uygulaması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 28/04/2008 tarih ve 19841sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Erkol DEMİRCİ
Rektör Vekili

Eki.4

Gereği
05.05.08

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Uygulaması

19841 28.04.08

ATAÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrence İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22.04.2007 tarih ve 5944 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Birgül KÜÇÜK'ün "İlköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönetiminin Tutum Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması hakkındaki Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin anket çalışması onayı kayıtlı yönerge çerçevesinde işlem yapılarak araştırmanın iki örneğinin CD ye kayıt yapılıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte anket bitiminde Müdürlüğümüze gönderilmesini önemle rica ederim.

Kasım YEKELER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
Onay (1 Sayfa)
Araştırma Formu (1 Sayfa)
Taahhütname (1 Sayfa)

01.04.2008 ⇒ 939

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08,4.MEM.4–25–01–05/

Konu: Anket Uygulaması

19532 24.04.08

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığı'nın 22.04.2008 tarih ve 5944 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Birgül KÜÇÜK''ün "İlköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkisi " konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazı ekindeki Aziziye İlköğretim Okulunda yapılması teklif edilmiş olup Müdürlüğümüz araştırma değerlendirme komisyonu Başkanlığının ilgi (b) yönergesi çerçevesinde anket forumları incelenmiş ve ilgilinin belirttiği okullarda anket çalışmasını yürütmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Cahit DUMLUDAĞ
Milli Eğitim Müdür V

OLUR
24.04.2008
Kasım YEKELER
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum'da doğdu. İlköğretimin I. kademesini Erzurum Mehmetçik İlkokulu'nda, II. kademesini Erzurum Yahya Kemal Ortaokulu'nda tamamladı. 1998 yılında Erzurum Mehmet Akif Ersoy Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı Programından mezun oldu. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda öğrenim görmeye hak kazandı. Aynı bölümü 2004 yılında bitirdi. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı.