



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ
YÜRÜYÜŞÜ VE JİGSAW II'NİN KULLANIMI:
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Osman DİLEK

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜ VE JİGSAW II'NİN
KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(The Use of Gallery Walk and Jigsaw II in Social Studies Course: An Investigation in Terms
of Various Variables)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman DİLEK

Danışman: Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

Erzurum
Ocak, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Osman DİLEK tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II’nin Kullanımı: Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması 25 / 01 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sinan AKDAĞ
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... tarih ve sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / ... / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde Galerî Yürüyüşü ve Jigsaw II’nin Kullanımı: Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

25 / 02 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Osman DİLEK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☒ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Talebesi olmaktan onur duyduğum çalışmamda bana yol gösteren kıymetli hocam Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e, yardımlarını esirgemeyen değerli Arş. Gör. Yakup UZUNPOLAT'a, görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN'e, Dr. Öğr. Üyesi Sinan AKDAĞ'a, Bilim Uzmanı Öğretmen Özkan KILIÇ'a ve Bilim Uzmanı Öğretmen Volkan DURAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışmam annem ve babama, değerli eşime ve kızım Hafsa Bilge'ye armağandır. Yardım eden ve başarıya ulaştıran Allah'a hamd olsun.

Osman DİLEK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜ VE JİGSAW II'NİN KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Osman DİLEK

Ocak 2024, 178 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin akademik başarı, öğrencilerin derse yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimlerine etkilerini incelemektir. Ayrıca galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin sınıftaki uygulaması hakkında öğrenci deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel verileri etraflıca açıklamak amacıyla araştırmada bir karma yöntem araştırması olan gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı-deneysel desenlerden, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde bir yatılı bölge ortaokulunun 3 farklı şubesinde öğrenim görmekte olan 64 öğrenci oluşturmaktadır (D1: 22, D2: 20, K: 22). Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi (ÜDTABT) ile Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ), Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği (SBMÖ), Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ), Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ) ve araştırmanın nitel boyutunda ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I'de akademik başarı, tutum ve motivasyon değişkenlerinde kontrol grubuna göre galeri yürüyüşü grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'de tutum ve motivasyon değişkenlerinde kontrol grubuna göre jigsaw II lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grupları ile kontrol grubu arasında sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimleri değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin galeri yürüyüşü ve jigsaw II deneyimlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin galeri yürüyüşü deneyimleri daha çok etkili öğrenme sağlama, özdenetim yapma, mutlu ve heyecanlı olma, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi ve akran öğretimi iken jigsaw II grubu öğrencilerinin benzer olarak etkili öğrenme sağlama, olumlu tutum kazanma, mutlu ve heyecanlı olma, işbirliği yapma ve arkadaş ilişkilerinin gelişmesi yönünde olduğu görülmüştür.

Sonuçlar: Çalışma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı, tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu tekniklerin öğrencilere olumlu deneyimler yaşattığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, galeri yürüyüşü, öğrenme galerisi, jigsaw II, akademik başarı, tutum, motivasyon, sosyal beceri, yenilikçi düşünme eğilimi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE USE OF GALLERY WALK AND JIGSAW II IN SOCIAL STUDIES COURSE: AN INVESTIGATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Osman DİLEK

January 2024, 178 Pages

Purpose: The purpose of this study is to examine the effects of gallery walk and jigsaw II techniques applied in 6th grade social studies course on student's academic success as well as their, attitudes towards the course, motivation, social skills and innovative thinking tendencies. In addition, it is aimed to determine student experiences about the application of gallery walk and jigsaw II techniques in the classroom.

Method: In this study, quantitative and qualitative methods were used together. In order to explain the quantitative data in detail, embedded design, which is a type of mixed method research, was used during the study. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group design was used. In the qualitative dimension, basic qualitative research design was used. The study group of the research contained of 64 students in 3 different branches of a regional boarding secondary school in Muş, Türkiye (D1: 22, D2: 20, F: 22). In this study, the Production, Distribution and Consumption Academic Achievement Test (PADAT) developed by the researcher and the Social Studies Attitude Scale (SSAS), Social Studies Motivation Scale (SSMS), Social Skills Scale (SSS), Innovative Thinking Tendency Scale for Secondary School Students (ITSTS) and semi-structured interview forms prepared by the researcher in the qualitative dimension of the study were used as data collection tools.

Findings: According to the findings obtained as a result of the research, it was determined that there was a significant improvement in the academic achievement, attitude and motivation variables in the experimental group-I, where the gallery walk technique was applied, compared to the control group. In addition, compared to the control group, there was a significant difference in attitude and motivation variables in the experimental group-II where the jigsaw II technique was applied. There was no significant difference between the experimental groups and the control group in the variables of social skills and innovative thinking tendencies. As a result of the interviews with the students after the application, it was seen that the students' gallery walk and jigsaw II experiences were positive. While the gallery walk experiences of the students were more in the direction of providing effective learning, self-control, being happy and excited, developing peer relations and peer teaching, the jigsaw II group students were more in the direction of providing effective learning, gaining positive attitude, being happy and excited, co-operating and developing peer relations.

Conclusions: As a result of the study, it was determined that the application of gallery walk and jigsaw II techniques in social studies course had a positive effect on students' academic achievement, attitude, motivation, social skills, and innovative thinking tendencies. It was also found that these techniques provided positive experiences for the students.

Keywords: social studies, gallery walk, gallery of learning, jigsaw II, academic achievement, attitude, motivation, social skills, innovative thinking tendency.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Problemi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Varsayımlar	8
Terim ve Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Galeri Yürüyüşü Tekniği.....	9
Galeri Yürüyüşünün Tarihi	9
Bowman ve Francek Versiyonu: Galerı Yürüyüşü Tekniği.....	10
Galerı Yürüyüşü Versiyonları	13
Galerı Yürüyüşünün Özellikleri	13
Galerı Yürüyüşünün Faydaları	14
Silberman Versiyonu: Öğrenme Galerisi Tekniği	15
Uygulama Süreci	15
Varyasyonlar	16
Galerı Yürüyüşü ve Öğrenme Galerisi İkilemi	16

İşbirlik Öğrenme Modeli.....	17
İşbirlikli Öğrenme Modelinin Kuramsal Temelleri	18
Sosyal Bağlılık Kuramı	19
Bilişsel Gelişim Kuramı	19
Davranıcı Öğrenme Kuramı	19
İşbirlikli Öğrenme Modelinin Temel İlkeleri.....	19
Olumlu Bağımlılık.....	20
Grup Ödülü.....	21
Yüzyüze (Destekleyici) Etkileşim.....	21
Sosyal Beceriler.....	22
Bireysel Sorumluluk.....	23
Grup Sürecini Değerlendirme	23
İşbirlikli Öğrenme Modelinin Çeşitli Faydaları	25
İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Yöntem ve Teknikler	25
Birlikte Öğrenme.....	26
Takım – Oyun - Turnuva.....	26
Grup Araştırması	27
Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)	30
Jigsaw II (Ayrılıp Birleşme II)	31
Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	34
İlgili Araştırmalar.....	35
Galeri Yürüyüşü Tekniği ile İlgili Çalışmalar.....	35
İşbirlikli Öğrenme Modeli İle ilgili Çalışmalar.....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	51
Yöntem	51
Araştırma Yöntemi.....	51
Çalışma Grubu	53
Veri Toplama Araçları	54
Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi (ÜDTABT)	54
Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBDTÖ).....	56
Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ).....	57
Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ)	57
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)	57
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	58
Uygulama	59

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Uygulanması	59
Jigsaw II Tekniğinin Uygulanması	60
Verilerin Analizi.....	62
Araştırmacı Rolü	63
Geçerlik ve Güvenirlik.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
Bulgular	65
Nicel Bulgular	65
Akademik Başarı Testinden (ÜDTABT) Elde Edilen Bulgular.....	65
Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular.....	67
Nitel Bulgular.....	77
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Kullanımına Yönelik Nitel Bulgular.....	77
Jigsaw II Tekniğinin Kullanımına Yönelik Nitel Bulgular	83
BEŞİNCİ BÖLÜM	92
Tartışma ve Sonuç	92
Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi	92
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.....	92
Jigsaw II Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.....	94
Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisi....	95
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi.....	96
Jigsaw II Tekniğinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi.....	97
Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi	98
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrenci Motivasyonları Üzerindeki Etkisi	98
Jigsaw II Tekniğinin Öğrenci Motivasyonları Üzerindeki Etkisi	100
Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi	101
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi	101
Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi	102
Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi.....	103
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi.....	103
Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi.....	105
Nicel ve Nitel Bulgulara Yönelik Son Değerlendirme	106

Öneriler.....	109
KAYNAKÇA	110
EKLER	125
EK-1. MEB Araştırma İzni	125
EK-2. Ölçek Kullanım İzinleri.....	126
EK-3. Harita Kullanım İzni.....	127
EK-4. Ters Kodlanmış Maddeler Hakkında.....	127
EK-5. Bowman'ın Galeri Yürüyüşü Adı Hakkında Görüşü	127
EK-6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	128
EK-7. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği.....	129
EK-8. Sosyal Beceriler Ölçeği	130
EK-9. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği	132
EK-10. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi	133
EK-11. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	138
EK-12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	139
EK-13. Jigsaw II Gruplarına Verilen Çalışma Yaprağı Örneği	140
EK-14. Uzman Grubu Çalışma Kâğıdı Örneği	147
EK-15. Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Gruplarına Uygulanan Kazanım Sınavı Örneği	149
EK-16. Galeri Yürüyüşü Grup Değerlendirme Formu	151
EK-17. Galeri Yürüyüşü Sunum Değerlendirme Formu	152
EK-18. Galeri Yürüyüşü Uygulama Sürecine Ait Görseller.....	156
EK-19. Jigsaw II Uygulama Sürecine Ait Görseller.....	160
ÖZ GEÇMİŞ.....	164

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Araştırma Sürecinin Tablolaştırılmış Hali</i>	53
Tablo 2. <i>Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu</i>	55
Tablo 3. <i>Akademik Başarı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği Analiz Sonuçları</i>	56
Tablo 4. <i>Araştırma Kapsamındaki Konu ve Kazanımların Haftalık Programı</i>	61
Tablo 5. <i>ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	65
Tablo 6. <i>ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Testine Ait ANOVA Analiz Sonuçları</i>	66
Tablo 7. <i>ÜDTABT'nin Son Testine Ait LSD Analiz Sonuçları</i>	66
Tablo 8. <i>ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 9. <i>Ölçeklere Yönelik Betimsel İstatistikler</i>	67
Tablo 10. <i>Ön Test İçin Levene Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 11. <i>Ön Test İçin Anova Sonuçları</i>	69
Tablo 12. <i>Son Test İçin Levene Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 13. <i>Son Test İçin Anova Sonuçları</i>	71
Tablo 14. <i>Galeri Yürüyüşü Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Test Sonuçları</i> ..	73
Tablo 15. <i>Jigsaw II Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Test Sonuçları</i>	73
Tablo 16. <i>Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Test Sonuçları</i>	74
Tablo 17. <i>Araştırma Değişkenleri İçin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	74
Tablo 18. <i>Yenilikçi Öz-yeterlik ve Yenilikçiliğe Açık Olma Değişkenleri İçin Levene Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 19. <i>Yenilikçi Öz-Yeterlik ve Yenilikçiliğe Açık Olma Değişkenleri İçin ANOVA Sonuçları</i>	76
Tablo 20. <i>Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Akademik Deneyimleri</i>	78
Tablo 21. <i>Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Psikolojik Deneyimleri</i>	80
Tablo 22. <i>Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Sosyal Deneyimleri</i>	81
Tablo 23. <i>Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Olumsuz Deneyimleri</i>	82
Tablo 24. <i>Jigsaw II Tekniğinin Akademik Deneyimleri</i>	85
Tablo 25. <i>Jigsaw II Tekniğinin Psikolojik Deneyimleri</i>	87
Tablo 26. <i>Jigsaw II Tekniğinin Sosyal Deneyimleri</i>	88
Tablo 27. <i>Jigsaw II Tekniğinin Olumsuz Deneyimleri</i>	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Galeri Yürüyüşünde Grupların Hareketi (Francek, 2006)</i>	11
Şekil 2. <i>İşbirlikli Öğrenme Modelinin İlkeleri</i>	20
Şekil 3. <i>İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Bazı Yöntem ve Teknikler (Yurdakul, 2005)</i>	25
Şekil 4. <i>Turnuva Masalarına Atama (Slavin, 1991, s35)</i>	27
Şekil 5. <i>Temsili Jigsaw Şekli</i>	30
Şekil 6. <i>Jigsaw II'nin Uygulama Süreci</i>	33
Şekil 7. <i>Galeri Yürüyüşü Deneyimleri</i>	77
Şekil 8. <i>Jigsaw II Deneyimleri</i>	84

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

D1	: Deney Grubu-I
D2	: Deney Grubu-II
K	: Kontrol grubu
ÜDTABT	: Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi
SBTÖ	: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği
SBMÖ	: Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği
SBÖ	: Sosyal Beceriler Ölçeği
YDEÖ	: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim, insanın yaşam gücünü artıran ve topluma uyum sağlamasına yardım eden bir yöntemdir. İnsanoğlu bir işi becerebilmek için bilgi ve yeteneğe ihtiyaç duyar, bu ihtiyacını ise yalnız eğitim ile giderebilmektedir (Silberman & Biech, 2015). Eğitim ortamları öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini, öğrendiklerini yaşamlarına aktarmalarını (Yılar & Şimşek, 2016), bireysel yeteneklerini ile becerilerini ortaya çıkarmasını ve onu yaşam boyu sürdürmesini sağlamalıdır (Doymuş vd., 2005). Becerilerin eğitim ortamında gelişmesi için en iyi ve en faydalı eğitim sistemini belirleme gayreti sonucu birçok kurum, yöntem ve teknik ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2005).

Farklı eğitim kuramları incelendiğinde insanın biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olduğu ve bu üç yönün birlikte ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan ele alınması gereken öğrenciler, eğitim ortamında mutlaka bütüncül olarak değerlendirilmelidir (Tekkol vd., 2017). Sağlık alanında yer alan biyopsikososyal model gibi (Sezer-Korucu vd., 2021) insanın bu üç yönünü eğitimciler yöntem, teknik ve strateji ile birlikte teknolojik materyallerden yararlanarak (Baytekin, 2011) bütüncül olarak geliştirmelidir (Dönmezer, 2016). Çünkü öğrenciyi sadece akademik başarı yönünden geliştirmeye çalışmak, ölçüt olarak akademik başarıyı almak eksik bir değerlendirme olacaktır. Öğrenciler kişisel, sosyal, ruhsal ve fiziksel olarak bütün olarak eğitilmeli ve gelişmesinin yolu açılmalıdır (Altan & Yıldırım, 2022). MEB eğitim programlarını da 2005 yılından itibaren şekillendirdiği yapılandırmacı yaklaşım ile (Yılar & Şimşek, 2016) bütüncül eğitim ortamları sağlamak daha da mümkün hale gelmiştir.

Eğitimdeki bu arayışın sonucunda ortaya çıkan geleneksel davranışçı yaklaşım artık yerini yapılandırmacı (constructivist) yaklaşıma bırakmaya başlamıştır. (Gümüş & Buluç, 2007). Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda her birey kendi gerçekliğini dış çevreden ziyade yaşantısından yola çıkarak kendi oluşturur. Yapılandırmacı temelli öğretimler de öğrencilerin etkin, sosyal ve bilgiyi yapılandırma fırsatı bulması için pasif dinleyici konumundan çıkarak, aktif olarak eğitim sürecinin merkezinde yer alması gerekir (Coşkun, 2011). Bu yaklaşım ile öğrenci bilgiyi ve gerçekliği hem bireysel yaşantısından hem de sosyal çevresinden yola çıkarak yapılandırır (Hoy vd., 2013; Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre

hazırlanmış derslerde öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı ve zengin yaşantılar oluşturmaları hedeflenir (Yılar & Şimşek, 2016).

Johnson ve Johnson'a (2018) göre iyi bir öğrenme deneyimi oluşturma'nın ilk şartı öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır. Aktif öğrenme ortamları öğrencilerin "kendilerinin" iş yaptığı ortamlardır (Silberman & Biech, 2015). Aktif öğrenme ortamları, öğrencilerin yeni fikirler ve bilişsel yapılar üretme (Johnson & Johnson, 2018), yaşantı oluşturma, sosyal ilişkiler kurma, fiziksel olarak hareket etme ve kendini gerçekleştirme imkânı sunmaktadır (Tekkol vd., 2017). Böyle ortamlarda öğrenciler öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirir, bilgiyi yapılandırır, karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatı bulurlar. Burada önemli olan temel özellik öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu kendisinin almasıdır (Açıkgöz, 2009). Öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirlikli ve bilişsel farkındalık özelliklerine sahip olurlar (Saban, 2004). Bu özellikler ise onların entelektüel yapılarına ve duygu durumlarına katkı sağlar (Johnson & Johnson, 2018). Kısaca bir insanı eğitebilmenin en iyi yolu aktif öğretim yöntemlerini kullanmaktır (Büyükkaragöz & Kesici, 1998). Diğer yandan pasif öğrenmede öğrenci öğretmeni dinler ve gerekli yerde not alır. Öğrenciler bireysel olarak çalışırlar ve başkalarının yönlendirmesi altındadırlar. Birbirleriyle etkileşime girmeden yalnız başına çalışan ve birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu olmayan öğrencilerde motivasyon ve başarının azalacağı açıktır (Johnson & Johnson, 2018). Bu öğretim ortamlarında kalıcılığın sağlanması güçtür. Çünkü tüm öğrenmelerde insan belleği aktif olarak çalışır. Böyle ortamlarda öğrencilerde kısa süreli bellek çalışır, bilgiler kısa süreli kayıt edilir (Arı, 2004).

Öğrencilerin, öğretmen merkezli eğitimde ortaya bir ürün çıkarması zordur. Bu öğrenim ortamlarında öğrenciler analiz, sentez ve yorumlama yetisini artıramaz (Baytekin 2011). Ancak birçok araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğretmen merkezli yaklaşımın birlikte kullanılmasının sadece öğrenci veya öğretmen merkezli kullanıma göre avantajlı olduğunu belirtir (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Johnson ve Johnson'a (2018) göre hiçbir öğrenme deneyimi tamamen pasif veya aktif değildir. Pasiften aktife doğru bir süreklilik vardır. Bu nedenle de öğrenim sürecinde öğretmenlerin de aktif olduğu düşünüldüğünde onların becerileri, öğrencilerin öğrenmelerinde çok etkilidir. Çünkü onlar öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu kişilerdir (Sanders & Rivers, 1996).

Sosyal bilgiler, eğitim ve öğretim de mühim bir ders olarak yerini almıştır. Sosyal bilgiler öğretimine kaynak oluşturan temel bilgi kaynaklarından biride sosyal bilimlerdir. Bu dal binlerce yıllık insanlık tarihinde önemli bir yer tutmuştur. Sümerler dönemi incelendiğinde okullarda botanik, matematik ve edebiyat programları; Antik Yunan'da ise

sosyal bilimlerin kavramları; iyi, erdem, ruh ve estetik tartışılmıştır (Çam, 2016). Aydınlanma çağı sonrası ise gelişen bilimsel faaliyetler fen bilimlerin önemini artırmıştır. II. Dünya Savaşı ve sonrası silah teknolojisi ve uzay alanında çalışmaların artması fen bilimlerine verilen önemi zirve yaptırmıştır (Blosser, 1981, akt., Çepni 2005). Ancak bugün geline nokta toplumlar için ağırlıklı tek bir alan yeterli olmamaktadır. Sosyal bilimler de toplumun huzur ve sağlığı için önem arz etmektedir. Sosyal bilimlerin amaçları ise sosyal bilgiler dersi için öncü durumundadır. Bu nedenlerle sosyal bilgiler dersi ülkeler ve milletler için önemlidir. Sosyal bilimlerden alınan bilgi ve kavramların ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenir (Sağlamer, 1983). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi toplumlar ve 21. yüzyıl insanlığı için önemli bir disiplin olarak değerlendirilir.

21. yüzyıl öğrencisinin eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek 21. yüzyıl öğretmenleri gereklidir. Geleneksel yöntemlerle 21. yüzyılın becerilerini kazandırmak zor olacaktır. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'ne (2011) göre 21. yüzyıl insanında bulunması gereken eleştirel düşünme, grupla çalışma, karmaşık iletişim, kültürel duyarlılık, öz-yönetim, kişisel gelişim, zaman yönetimi gibi becerileri kazandırmak için modern yöntemler ve teknikler daha çok tercih edilmelidir. Aktif öğrenme teknikleri 21. yüzyıl becerilerini kazandırma da daha etkilidir. İyi tasarlanmış bir ders öğrencilerin aktif ve meşgul olduğu derstir. Onların aktif olmalarını ve öğrenme sürecine katılmasını sağlamanın en kolay yollarından biride işbirlikli öğrenmeyi sağlamaktır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin iki ile altı kişilik gruplar halinde arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu alması temeline dayanır. Öğrenciler problem çözme veya bir konuda uzmanlaşmak için işbirliği içinde rekabet etmeden birlikte çalışırlar. Ayrıca işbirlikli öğrenme de öğrenciler üst düzey bilişsel stratejiler kullanır (Johnson & Johnson, 2018) ve sonunda grubun performansına bağlı ödül alırlar (Slavin, 1980). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri de jigsaw II'dir. Jigsaw II'de her öğrencinin uzman olduğu bir bölüm vardır. Öğrenciler uzman olduğu bölümü diğerlerine öğretirken öğrencilerin sorumluluk duygusunu artırmayı hedefleyen bir tekniktir (Slavin, 1978). Brandhorst'a (1990) göre sosyal bilgiler programları hazırlanırken işbirlikli öğrenme modeli yaygın bir şekilde kullanılmalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler programında yer alan, değer, beceri ve hedeflerin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme modeli faydalı olacaktır.

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan galeri yürüyüşü (Tahari vd., 2022), çok yönlü yapısıyla öğrencileri bütüncül olarak geliştirebilmektedir (Lanuza vd., 2022). Bu teknik öğrencileri bilişsel, sosyal ve fiziksel katılıma yönlendirdiği için aktif öğrenme tekniklerinden biridir (Vale & Barbosa, 2021). Galeri yürüyüşü, MEB'in Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan beceri ve değerleri kazandırabilecek yapıda bir öğretim tekniğidir.

Galeri yürüyüşü öğrencileri sınıfta gruplar halinde hareket ettiren bir tekniktir. Öğrenciler duvara asılmış çalışma kâğıtlarına ortak fikirlerini yazar ve diğer çalışma kâğıdına geçerler (Taylor, 2001). Daha sonra raporlar hazırlanır, bu raporlar öğrenciler tarafından sunulur. Son olarak akran değerlendirmesi yapılarak galeri yürüyüşü sonlandırılır (Bowman, 2005b). Galeriyürüyüşü birçok zekâ türüne hitap eden, öğrencinin düşünme becerisini geliştiren, derste tartışmayı teşvik eden, öğrencinin ve öğretmenin derse yönelik motivasyonunu artıran bir tekniktir (Elizabeth vd., 2020). Yapılan araştırmalar incelendiğinde galeri yürüyüşüne dair çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Fakat sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşünü konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak galeri yürüyüşü ve jigsaw II, 21. yüzyıl becerilerine ve MEB'in sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hedeflerine uygun bir tekniktir. Bu tekniklerin sosyal bilgiler dersinde daha fazla kullanılması ve araştırmalara konusu olması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu karma yöntem araştırmasının amacı, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumuna, motivasyonuna, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eğilimlerine etkilerini tespit etmektir. Ayrıca galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin sınıftaki uygulamaları hakkında öğrenci deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Galeriyürüyüşü ve jigsaw II tekniği sosyal bilgiler dersinde, 6. sınıf, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında uygulanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi “Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanımı ile 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse karşı tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Galeriyürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli rutin yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun “Akademik Başarı Testi” ön test–son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test–son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği” “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test–son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmen merkezli rutin yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test–son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
5. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli rutin yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun “Akademik Başarı Testi” son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grupları ile öğretmen merkezli rutin yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
7. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” alt boyutlarında son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
8. Araştırma gruplarına uygulanan “Akademik Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceriler Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” arasında bir ilişki var mıdır?
9. Deney grubu-I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin kullanıma yönelik deneyimleri nelerdir?

10. Deney grubu-II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin kullanıma yönelik deneyimleri nelerdir?
11. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden alınan nitel veriler, nicel veri toplama araçlarından elde edilen verileri açıklamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II öğretim tekniklerinin, öğrencilerin derse karşı tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimine etkisini tespit etmek ve öğrenci deneyimleriyle araştırma problemini derinlemesine açıklamak amacıyla yapılmıştır.

Eğitim, bireyi çok yönlü geliştirmeyi ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan uzun bir süreçtir (Aslan vd., 2012). Hayatın merkezinde olan insan, eğitiminde merkezinde olması bu gelişimi daha da kolaylaştıracaktır. Aktif öğrenme tekniklerinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi merkeze alan en etkili yol olduğu bilinmektedir (Silberman & Biech, 2015). Bu nedenle aktif öğrenme teknikleri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Çünkü aktif öğrenme yöntem ve teknikleri öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal yönünü daha çok geliştirebilmektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması için öğretmenin derse hazırlık yapması gerekmektedir. Manville (2004) çalışmasında 94 öğretmenin sadece yüzde beşinin aktif öğrenme teknikleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada da derste uygulanabilirliği pratik ve basit olan faydası ise yüksek olduğu düşünülen teknikler tercih edilmiştir. Galeri yürüyüşü dersin hazırlık aşamasında ve ders esnasında uygulaması basit olan bir tekniktir (Bowman, 2005b). Galeri yürüyüşüne göre öğrenciyi daha fazla öğretimin merkezine alan jigsaw II ise kazandırdığı faydalar açısından derslerde uygulanması gereken bir teknik olarak kabul edilir (Kağan & Kağan, 2009).

Galeri yürüyüşüne yönelik alanyazın incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırmalara öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonunun konu edildiği görülmüştür. Oysa nitel araştırmalar da zengin betimlemeler ile araştırmalara geniş bir bakış açısı sağlar (Fraenkel vd., 2012). Bu nedenle bu araştırmada karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimlerine etkisi değişkenler olarak kabul edilerek araştırmaya geniş bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda öğrenci

deneyimlerini tespit ederek araştırma problemini tam olarak açıklama gayreti içerisinde olunmuştur.

Öte yandan bu çalışma ile galeri yürüyüşü ve öğrenme galerisi isim ikileminin de ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Ayrıca galeri yürüyüşünün uygulama sürecini ve tarihini ortaya koyan bu araştırma ile tekniğe olan ilginin artması sağlanabilir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimlerinin araştırılması ve öğrencilerin tekniğe yönelik deneyimlerini nicel ve nitel bulgular ile etraflıca ortaya koyması açısından da önem arz eder. Literatür incelendiğinde galeri yürüyüşüne yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar da galeri yürüyüşünü çeşitli tekniklerle beraber kullandığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde alanyazında galeri yürüyüşüne yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca galeri yürüyüşü ve jigsaw II'nin diğer ders ve alanlardaki sosyal becerilere ve yenilikçi düşünme eğilimine etkisine ilişkin doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Jigsaw II'nin diğer aktif öğrenme teknikleriyle mukayesesine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak jigsaw II ile galeri yürüyüşünün mukayese edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında daha çok işbirlikli öğrenme tekniklerinin birbirleriyle karşılaştırılması yer almaktadır.

Son olarak bu çalışma, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan hedefleri galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniği ile akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimine etkisini öğrenci görüşleriyle tam anlamıyla açıklama gayreti içinde olması açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde bir yatılı bölge ortaokulunda eğitim görmekte olan 64, altıncı sınıf öğrencisi ile,
2. Millî Eğitim Bakanlığı altıncı sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bünyesinde yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile,
3. Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulama sonrası görüşmelere katılan 18 öğrenci ile,
4. Deneysel uygulamalar 7 hafta, 21 saat ders ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin kendilerine uygulanan test, ölçek ve formlardaki sorulara samimiyetle ve içtenlikle cevap verdikleri,
2. Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eşit koşul ve şartlara sahip oldukları,
3. 3 Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sürecince birbirleri ile etkileşime girmedikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Galeri Yürüyüşü: Öğrencileri sandalyelerinden kaldıran ve önemli bilim kavramlarını sentezleme, yazma ve topluluk önünde konuşma süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlayan bir tartışma tekniğidir (Francek, 2006, s.27).

Jigsaw II: Öğrenme konusunu bölümlere ayrılıp her öğrenciyi bir bölümde uzman yaparak ve ardından her öğrencinin uzman olduğu bölümü diğerlerine öğretmek öğrencilerin sorumluluk duygusunu artırmayı hedefleyen bir işbirlikli öğrenme tekniğidir (Slavin, 1978).

Karma Desen Araştırması: Tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıdır. Her iki yöntemin kullanılmasının nedeni araştırma problemlerinin her iki yaklaşımın tek başına kullanılmasından daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Fraenkel vd., 2012, s.557).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, Akt., Kağıtçıbaşı, 2010, s.110).

Motivasyon: Bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Toprakçı, 2013, s.329).

Sosyal Beceri: Bir kişinin başkalarıyla olumlu tepkiler ortaya çıkaracak ve olumsuz tepkilerden kaçınmaya yardımcı olacak şekilde etkileşime girmesini sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır (Gresham & Elliott, 1984 s.293).

Yenilikçi Düşünme Eğilimi: İnsanların çocukluk döneminden itibaren problem çözmeye dönük fikir üretme ve ürettikleri fikirleri hayata geçirme kapasitelerini yükselten bilişsel süreçtir (Deveci & Kavak, 2020).

Aylak: Yapacak bir işi olmayan, boş duran (TDK, 2023).

Nihayet: Sonunda (TDK, 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Galeri Yürüyüşü Tekniği

Galeri yürüyüşü oldukça yeni bir teknik tekniktir (Vilaça vd., 2021). Vygotsky'nin öğrenme ile ilgili gelişim kuramının çıktılarını temele alan Galeriyürüyüşü, akran destekli ve aktif öğrenme süreci barındıran pedagojik bir tekniktir (Puckett & Lewis, 2022).

Puckett ve Lewis'a (2022) göre galeriyürüyüşü, Fink'in (2003) aktif öğrenme kategorisi için gerekli olan gereksinimleri karşılar. Aktif bir tartışma tekniği olan galeriyürüyüşü, öğrencileri oturdukları yerden kaldıran önemli kavramları ve konuları; sentezleme, yazma ve topluluk önünde konuşma sürecini içerir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin dinleme ve takım olma becerileri de gelişir (Bowman, 2005a; Francek, 2006).

Galeriyürüyüşü dersin giriş bölümünde, sonunda ve öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmede kullanılan bir tekniktir (Bowman, 2005b). Bu teknikte öğretmen sınıf duvarlarına büyük çalışma kâğıtları asar. Her çalışma kâğıdının olduğu alan istasyon olarak adlandırılır. Çalışma kâğıtlarına öğretmen tarafından genellikle açık uçlu soru, problem, kavram ve tamamlanacak cümleler yazılabilir. Öğrenciler 3-5 kişilik gruplar halinde öğretmen "Döndür" dediğinde çalışma kâğıtlarını dolaşarak düşüncelerini yazarlar. Öğrenciler bu süreçte önceki grubun yazdıklarını okur ve kendi düşüncelerini ortaklaşa karar alarak yazarlar. Tüm istasyonlar gezilerek galeriyürüyüşü gerçekleşir. Gezinti sonrası öğrenciler rapor yazmak için bir araya gelir. Çalışma kâğıtlarına yazılanlardan yola çıkarak tartışma yaparlar ve grup raporu yazarlar. Bu aşamadan sonra sözlü sunum gerçekleşir. Son olarak akran değerlendirmesi veya öğretmen değerlendirmesi yapılarak galeriyürüyüşü etkinliği sonlandırılır (Bowman, 2005b; Francek, 2006; Ravitch 2007; Rodenbaugh, 2015).

Galeriyürüyüşünde istasyonlara öğretmen tarafından hazırlanan sorular asılır. Ancak sadece soru asılarak etkinlik yerine önceden hazırlanmış cümleleri tamamlama veya öğrenilecek konunun kavramları da yazılıp asılabilir (Bowman, 2005b).

Galeriyürüyüşünün Tarihi

18. yüzyıldan beri sanatsal bir gezi olarak kullanılan galeriyürüyüşü kavramı, 1972 yılında Simon vd. tarafından "Tegrafları Arıyorum" tekniğinin son aşamasında, öğrencilerin

Western Union telgraf formunu duvarlara bantlayarak ve öğrencilerin bir başkasının ne yazdığını görmek için galeri yürüyüşüne çıkabileceğini belirtmesi ile eğitimsel anlamda kullanıldığına rastlanmıştır.

Galeri yürüyüşünün günümüzde bilinen yapısına daha yakın kullanıma ise Mackenzie (1993) tarafından; “Bir kişi veya grup, iğnelenmiş kâğıt üzerine yazar veya çizer. Daha sonra tüm grup onlara bakarak etrafta dolanır. Genellikle büyük grupla tartışmak için zamana ihtiyaç vardır” (s. 164) şeklinde tanımlanmıştır. Böylece kısmen tekniğin uygulama aşamaları belirtilmiştir.

Silberman (1995;1996) ise diğer araştırmacılardan farklı olarak öğrenme galerisi (Gallery of Learning) adını kullanarak tekniği detaylandırmıştır. Silberman tekniğin uygulama sürecini genel hatlarıyla tasarlamıştır. Nihayet galeri yürüyüşü (Gallery walk) adını tekrar kullanan ve uygulama sürecini kapsamlı açıklayanların Bowman (2005b) ve Francek (2006) olduğu söylenebilir. Bowman ve Francek, bu tekniğe yönelik detaylı açıklamalar yapmıştır.

Bu nedenle galeri yürüyüşü tekniği, Bowman (2005b) ve Francek (2006) tarafından genişletildiği söylenebilir. Francek (2006) çalışmasında “Buna göre, bu makale galeri yürüyüşlerinin nasıl yürütüleceği, yönetileceği ve değerlendirileceği konusunda bir rehber sunmaktadır” (s.27) diyerek teknik hakkında birçok bilgi vermiştir.

Bowman ve Francek Versiyonu: Galeri Yürüyüşü Tekniği

Soruların Hazırlanması: Öğretmen kazanıma uygun kavramlar veya net cevabı olmayan soruları sınıf mevcuduna uygun olarak hazırlar. Açık uçlu soruların olması öğrencilerin düşüncelerini yazmaya sevk edecektir. Galeri yürüyüşünde analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında sorular yer almalıdır. Soru sayısı ise örneğin, 25 kişilik sınıfta beşer kişiden oluşan gruplara beş adet soru hazırlanır (Bowman, 2005b; Francek, 2006).

Soruların Asılması. Hazırlanan sorular kendinden yapışkanlı, tekrar kullanılabilir veya büyük kâğıtlara yazılır. Her çalışma kâğıdına bir soru olacak şekilde yazılır. Daha sonra sınıfın duvarlarına asılır. Çalışma kâğıtları öğrencilerin birbirlerinden rahatsız olmamaları için belirli aralıklarla asılması gerekmektedir (Bowman, 2005b; Francek, 2006).

Öğrencilerin Hazırlanması. Gruplar en az 2 en fazla 6 kişiden oluşmaktadır. Her gruba bir renk keçeli kalem veya renkli normal kalem verilir (Bowman, 2005b; Francek, 2006). Her grup üyesinin rolünün ne olduğu belirlenir. Öğrencilere muhabir ve kayıt edici gibi roller verilir. Kayıt edici rolü istasyon değiştikçe değişmelidir. Böylece aynı sorumluluk tek kişi üzerinde kalmayacaktır. Öğrencilerin daha iyi takım performansına neden olacak davranışlar üzerinde beyin fırtınası yapmaları sağlanabilir. Dinleme becerileri, saldırgan

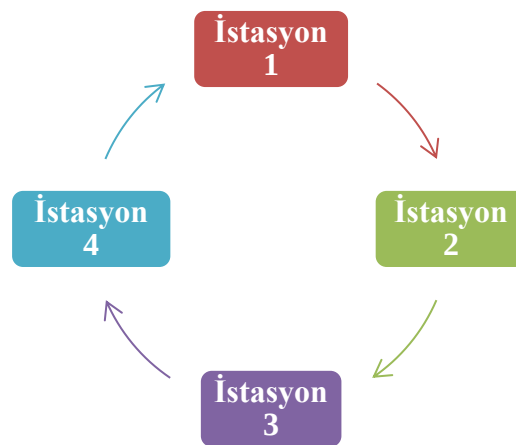
olmadan aynı fikirde olmama, her grup üyesi için net roller tanımlama ve grup davranışlarını değerlendirmek için bir mekanizmaya sahip olma gibi davranışlar geliştirmeleri beklenir (Francek, 2006).

Galeri Yürüyüşüne Başlama. Öğrenci grupları istasyonlara yerleştirilir ve başlanır. Öğrencilere çalışma kâğıtlarının üst kısmından yazmaya başlamaları talimatını verilir. Her gruba ortalama 3 - 5 dakika süre verilerek yeteri kadar yazmaları sağlanır. Öğrencilere cevapları yazma konusunda özgür olduklarını belirtilir. Öğrenciler çalışma kâğıtlarını doldururken dikkat dağıtmayacak hareketli müzikler açılabilir (Bowman, 2005b; Francek, 2006).

Grupları Döndürme. Gruplara 3 - 5 dakika istasyonda kaldıktan sonra saat yönünde “Döndür!” talimatıyla yandaki tartışma istasyonuna geçmeleri talimatı verilir. Yan istasyona geçen öğrenciler önceki gruptan kalma yorumları okuyarak eleştirir. Öğrenciler bu aşamada beyin fırtınası yapar. Aynı zamanda kendi aralarında soruyu ve önceki yorumu tartışır, daha sonra yanıtlarını yazarlar. Öğretmen etkinlik sırasında grupları dolaşarak öğrencilerin anlamadıkları yerleri açıklar, sorularla ilgili yanlış anlaşılmalara ve kavram yanılgılarını gidermeye çalışır (Bowman, 2005b; Francek, 2006).

Yazma aşaması sona erdiğinde öğrencilere galeride bir yürüyüş daha yapmaları, yazılanları okumaları ve onlara ilginç gelen yazıları, şaşırtıcı yorumları tespit etmeleri söylenir (Bowman, 2005b; Francek, 2006). Gözlemlerini bir çalışma kâğıdına not etmeleri sağlanır (Bowman, 2005a).

Şekil 1. *Galeri Yürüyüşünde Grupların Hareketi (Francek, 2006)*



Raporların Sunulması. Öğrenciler masa gruplarına dönerek galerideki gözlemlerini tartışmaya başlar. Öğrencilerden bu aşamada grupların çeşitli bakış açılarıyla yazılmış yorumları düzenlemesi istenir. Ayrıca çalışma kâğıdına yazılmış açıklamaların hangisinin en ilgi çekici olduğu konusunda fikir birliğine vararak ekip olmaları gerektiği vurgulanır.

(Francek, 2006). Bu aşamada süre ortalama üç dakikadır. Her grubun kendi tartışmasının özetini sunması istenir. Tartışma yapılmayacaksa gönüllülerden gözlemlerini paylaşmaları talep edilir (Bowman, 2005b). Bowman'a (2005a) göre küçük grup tartışmaları bittikten sonra son olarak tüm grup halinde tartışılır.

Bowman'a (2005a) göre tüm grupla yapılan tartışma sorularına örnek olarak

- Galerideki yazıları okurken ne gibi ilginç şeyler fark ettiniz?
- Hangi yazılı öğeler birden fazla çizelgede listelenmiştir?
- Beklediğiniz veya beklemediğiniz şey neydi?
- Galerideki belirgin kalıplar nelerdi?
- Hala aklınıza takılan sorular nelerdir?

Francek'e (2006) göre son aşama;

Öğrenciler tüm istasyonları gezdikten sonra ilk başladıkları yani orijinal istasyona dönerek yazılmış yorumları, 5 - 10 dakika süre verilerek sentezlemeleri istenir.

Önceden seçilmiş muhabir sözlü sunum listesi hazırlar. Bu listesi tahtaya veya akıllı tahtaya kaydeder. Sözlü sunumun uzunluğu 5 dakikayı geçmemelidir. Muhabir sözlü sunumdayken, öğretmen önemli kavramları pekiştirir, kavram yanlışları ve yanlış bilgileri anında düzeltir (Francek, 2006). Francek'e göre galeri yürüyüşü, her bir grubun orijinal istasyonlarında yazılan tüm yorumları sentezlemesi ve sözlü bir sunumla paylaşmasıyla sona erer.

Değerlendirme. İster not olarak değerlendirilsin, isterse gayri resmi değerlendirme yapılsın, galeri yürüyüşünde değerlendirme yapmak etkinliğin ciddiye alınmasına yardımcı olur. Değerlendirme rubriği hazırlanarak grupların tartışma ve sözlü sunumu değerlendirilir. Öğretmen veya akran değerlendirmesi yapmak mümkündür. Tartışma etkinliği için hazırlanan rubriğe; dinleme, başka fikirlere katılma, saygılı olma gibi kriterler eklenebilir (Francek, 2006).

Değerlendirmenin eğitim açısından en önemli avantajı öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarması ve eksikliklerini tespit etmesidir. Öğretmen aynı zamanda galeri yürüyüşü etkinliğinin sonunda yazılı ödevler vererek etkinliğin hedeflerini genişletme veya derinleştirme yoluna da gidebilir (Francek, 2006).

Galeri Yürüyüşü Versiyonları

Galeri Koşusu. Galeriyürüyüşünün hızlandırılmış halidir. Eğer galeri koşusu yapılacaksa sorular Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından olmalıdır. Galerikoşusunda cevaplar daha açıktır, doğrular nesneldir. Bu nedenle tartışma yapmaya gerek yoktur. İstasyonlar hızlı geçilir, önceki grubun yazdıklarına eklemekler yapılarak gruplar hareket ettirilir (Francek, 2006).

Galeri Yürüyüşü Molaları. Bu varyasyonda galeriyürüyüşü bir tam güne ayrılarak gerçekleştirilir. Etkinliğin yazma bölümü belirli aralıklarla sabah yapılır geri kalanını ise öğleden sonra gerçekleştirmek mümkündür. Daha fazla mola içeren varyasyonu da mevcuttur. Fazla molalarda etkinlik saatlere ayrılarak bir program akışı çerçevesinde gerçekleştirilir (Bowman, 2005b). Bu varyasyon daha çok bir konuyu derinlemesine incelemede çalıştay olarak kullanılır. Etkinliğin tüm gün sürmesindeki amaç, diğer paydaşların daha çok katılımını sağlamaktır. Kennedy'nin (2012) çalışması buna örnek olarak gösterilebilir. Galeriyürüyüşü molaları birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Kennedy, 2009; Science Education Resource Center, 2016).

Grafikleri Geçin. Sınıfların küçük olduğu veya hareket alanı kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır. Öğretmen, masaları istasyon olarak düzenler. Bu varyasyonda hareket eden öğrenci grupları değil, çalışma kâğıtlarıdır.

Kart Grafikleri. Gruplar duvardaki çalışma kâğıtlarına yazmak yerine, yapışkanlı not kâğıtlarına veya normal kâğıtlara düşüncelerini yazarlar. Yazdıkları cevapları duvardaki çalışma kâğıdına yapıştırırlar.

Grafiti Galerisi. Sınıfın bir duvarının büyük bir kâğıtla kaplandığı, öğretmenin öğrencilerden bir soru, kavram veya konu ile ilgili cevapları yazmalarını istendiği versiyondur. Aynı zamanda bir soru, kavram veya yorum hakkında düşüncelerini yazabilirler (Bowman, 2005b).

Galeri Yürüyüşünün Özellikleri

Grup Özellikleri: Galeriyürüyüşü sınıfının en az 10 ile en fazla 50 kişi arasında olması gerekmektedir. Her grup en az 2, en fazla 6 kişiden oluşmalıdır. 50'den fazla öğrenci olduğunda mekân ve istasyon sayısı artırılmalıdır. İdeal grup büyüklüğü 30 kişidir (Bowman, 2005a; Bowman, 2005b; Ravitch, 2007). Galeriyürüyüşü aktif öğrenme tekniklerinden biri olduğundan grupların homojen değil, heterojen oluşturulması gerekmektedir (Karlsson, 2020; Jacob, 2020).

Materyaller: Her istasyona büyük boyutta çalışma kâğıdı asılmalıdır. Sorular 1 - 2 metre uzaklıktan okunacak şekilde yazılmalıdır. Öğrencilerin geniş uçlu, koyu renkli keçeli kalemler kullanması yazılanların uzaktan okunmasına yardımcı olacaktır. Kurşun kalem kullanılması okunurluğu azaltacaktır. Ancak hatalı yazım sonrası düzeltme işlemini kolaylaştıracaktır. Etkinlik sırasında ise arka planda yavaş müzikler açılabilir (Bowman, 2005b).

Zaman: Tartışma süresinin uzunluğuna göre etkinlik 10 - 30 dakika arası sürmektedir. Tartışma yaptırılmayacaksa bu süre kısaltılabilir (Bowman, 2005a).

Galeri Yürüyüşünün Faydaları

Galeri yürüyüşü yeni bir teknik olsa da son dönemde birçok araştırmacı tarafından çalışmalarına konu edildiği görülmüştür. Galeriyürüyüşü, kuramcılarının ve eğitimcilerinin vizyonu olan analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Jacob, 2020). Öğrenciler diğer grupların yazdığı düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirler. Bu teknik sayesinde öğrenciler yazılan cevapları yorumlar ve fikir birliğine varmaya çalışır, bu süre zarfında da tartışma gerçekleştirirler. Bu süreçte öğrenciler gruplar halinde birbirlerinin eksikliklerini tamamlayarak bilginin işbirlikçi doğasını vurgularlar (Taylor, 2001). Gruplar halinde çalışmak öğrencileri, pasif tutumları bırakmaya ve kendi öğrenme süreçlerinde merkezi figürler olmaya zorlayabilir (Vilaça vd., 2021). Gruplar halinde görev alan öğrenciler işbirlikçi beyin fırtınası ve yaratıcı fikirlerini kağıtlara yazarken bu süreçte kişilerarası becerileri de gelişir (Lanuza vd., 2022).

Kırk dakika boyunca sınıfta oturan öğrencilerin bu teknik sayesinde ders sırasında hareket etmeleri sağlanır. Öğrenciler didaktik ders vermenin can sıkıntısından bu sayede kurtulur (Jacob, 2020). Böylece üzerlerindeki uyuşukluk hali ortadan kalkar ve dikkat süresi tekrar artar. Medikoğlu ve Dalaman (2018) çalışmasında tespit ettiği öğretmenlerin sınıfta istenmediği bir davranış; öğrencilerin sınıfta hareket etmeleridir. Galeriyürüyüşü tam olarak bu sorunu bir avantaja çevirmektedir. Çünkü hareket etmek Galeriyürüyüşünün bir parçasıdır. Kommer vd. (2007) hareket yoluyla öğrenmenin, beyne giden kan akışını artırabileceğini vurgular. Kommer vd. bu durumun hafızayı, konsantrasyonu, fiziksel koordinasyonu ve organizasyonu geliştirmeye yardımcı olacağını vurgular.

Galeriyürüyüşü ile öğretmenin düz anlatım yöntemi yerine öğrenciler esnek tartışma yapma fırsat bulur ve kavramları kendileri tartışır (Jacob, 2020). Kavramları duyma ve görme dışında kendilerinin bunları kullanmalarına yardımcı olur. Böylece öğrencilerin

kavram yanlışları ve öğrenme eksiklikleri ortaya çıkar (Francek, 2006). Öğrenciler öğrendiklerini ayıklama, açıklama ve yeniden tasarlama imkânı bulurlar (Kolodner, 2002).

Galeri yürüyüşü tekniğiyle öğrenciler önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında ilişki kurar. Çalışma kâğıtları aracılığıyla kısa sürede birçok öğrencinin bilgisi toplanabilir. Böylece bilgi ve becerinin ölçülmesi ve öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi sağlanır. Toplanan bilgiler akran değerlendirmesi yapılmasına olanak tanır. Çalışma kâğıtlarına yazılan cevapların kim tarafından yazıldığı bilinmediğinden öğrencilerin özgürce düşüncelerini yazma fırsatı olur (Taylor, 2001; Bowman, 2005b). Galeriyürüyüşünü etkili bir yöntem olarak kullanmak öğrencilerin grup arkadaşlarına saygılı ve onların motivasyonunu artıran bireyler haline gelmesine yardım eder. Ayrıca öz saygı, öz motivasyon, eleştirel ve yaratıcı olma fırsatı verir (Vilaça vd., 2021; Jacob, 2020). Ayrıca, galeriyürüyüşü esnek bir teknik olduğundan birçok derse veya okul dışı etkinliklere uygulanabilir. Öğrenciler dinleme, konuşma, yazma ve okuma etkinliklerinin dördünü galeriyürüyüşüyle gerçekleştirebilir. Maliyeti çok düşük olan galeriyürüyüşü teknoloji gerektirmeden her sınıf ortamında uygulanabilir.

Silberman Versiyonu: Öğrenme Galerisi Tekniği

Silberman'a (1995;1996) göre bu teknik, öğrencilerin bir çalışma boyunca öğrendiklerini değerlendirmenin ve kutlamanın bir yoludur.

Uygulama Süreci

1. Öğrencileri iki ile dört kişilik gruplara ayırın.
2. Her alt gruptan, üyelerinin sınıfta neler öğrendiklerini tartışmalarını isteyin.

Tartışma konusu aşağıdakilerden herhangi birini içerebilir:

- Yeni bilgi
- Yeni beceriler
- İyileştirme (Örneğin; programlama becerileri)
- Yeni veya yenilenen ilgi (Örneğin; şiir)
- Güven (Örneğin; Almanca konuşmak)

Sonra onlardan bu "öğrendiklerini" büyük bir kâğıda listelemelerini isteyin. Listeye başlık vermelerini isteyin.

3. Duvarları bu listelerle kaplayın.

4. Öğrencilerden sırayla listeye yürümelerini isteyin. Her kişiden, kendi listesi dışındaki listelerde de alıp götürdüğü öğrenmelerin yanına bir onay işareti koymasını isteyin.
5. En popüler öğrenmeleri not ederek sonuçları inceleyin. Ayrıca olağandışı ve beklenmedik olanlardanda bahsedin.

Varyasyonlar

1. Sınıfın sayısı izin veriyorsa her öğrenciden kendi listesini yapmasını isteyin.
2. Öğrenilenleri listelemek yerine, öğrencilerden bulduklarını ve gelecekte uygulamak üzere saklamaya değer olduğunu düşündükleri fikirleri veya önerileri listelemelerini isteyin.

Galeri Yürüyüşü ve Öğrenme Galerisi İkilemi

Yapılan alan yazın taramasında galeri yürüyüşü ve öğrenme galerisi isimlerinin aynı içerikle kullanıldığı tespit edilmiştir. Bowman'a (2005a) göre galeri yürüyüşü tekniği birçok isim ve varyasyona sahip öğrenci merkezli tekniklerden biridir. Silberman (1995;1996) ve Açık göz'ün (2009) "Aktif Öğrenme" adlı eserlerin de bu teknik, öğrenme galerisi (Gallery of learning) olarak adlandırılmıştır. Öğrenme galerisi adının ilk geçtiği Silberman'ın eseri 1995'te, Açık göz'ün ilk baskısı ise 2002'dedir. İki eser incelendiğinde tekniğin adı öğrenme galerisi olarak kullanılmış ve tekniğin özellikleri kısaca açıklanmıştır.

Simon vd. (1972), Mackenzie (1993), Taylor (2001), Bowman (2005b), Francek (2006), Buehl (2017) ve Ravitch'in (2007) çalışmalarında ise galeri yürüyüşü (Gallery walk) olarak adlandırılmıştır. Bowman (2005b) eserinde, Silberman'ın (1995) eserine atıf yapmış ancak atıf yapılan Silberman eserinde öğrenme galerisi adını kullanmıştır. Ayrıca galeri yürüyüşü ve öğrenme galerisinin uygulama sürecinin ise kısmen benzer olduğu görülmektedir. Bowman'ın konu hakkındaki görüşü ise uygulaması arasında farklılığın olmadığı sadece isim farklılığının bulunduğu yönündedir (Ek-5).

Ülkemizde bazı çalışmalar da "Öğrenme galerisi" adı kullanılmıştır (Baydoğdu, 2017; Başay, 2023). Baydoğdu'nun tez çalışma içeriği ise Bowman (2005b) ve Francek'in (2006), galeri yürüyüşü versiyonu içeriğine sahiptir. Malezya ve Endonezya literatüründe hem galeri yürüyüşü (Gallery walk) hem de öğrenme galerisi (Galeri belajar, gallery of learning) adı aynı içerikle kullanılmıştır (Insani & Sapriya, 2020; Makmun vd., 2019; Mulyani, 2014; Munijar, 2019; Radzi vd., 2020; Rıdwan, 2019). Tayland'da da galeri yürüyüşü adı kullanılmıştır (Che-arón & Matcha, 2023). Japonca (Asahijuku, 2020), Filipince (Lopez & Cruz, 2022), Portekizce (Vale & Barbosa, 2021; Vilaça vd., 2021) ve İngilizce literatüründe

Bowman (2005a, 2005b) ve Francek'e (2006) birçok atıf yapılarak galeri yürüyüşü (Gallery walk) olarak kullanılmıştır. Birçok araştırmada öğrenme galerisi adı kullanılmış ancak içerik olarak galeri yürüyüşü içeriği uygulanmıştır.

Bu ad ikileminin şimdiye kadar göz ardı edilmesi veya tespit edilmeme nedeni, tekniğin çok yaygın kullanılmadığından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, jigsaw tekniğine küçük uygulama farklılıkları eklenerek yeni adlar verilmiştir. Yılar (2015) tez çalışmasında orijinal hariç beş Jigsaw olduğunu belirtir. Bunlar, Slavin (1970) ve arkadaşları jigsaw II (Birleştirme II), Stahl (1990) jigsaw III (Birleştirme III), Holliday (1990) jigsaw IV (Birleştirme IV), Hedeem (2000) ters jigsaw (Ters birleştirme) ve Şimşek (2007) konu jigsawı (Konu birleştirme) olarak bilinmektedir. Beş varyasyona sahip olması, işbirlikli öğrenme modelinin literatürde yaygın olması ve 1970'lerden itibaren kullanılmasından kaynaklanabilir.

Sonuç olarak farklı adlar kullanılsa da galeri yürüyüşü adını kullanmak daha doğru olacaktır. Çünkü birçok çalışmada galeri yürüyüşü adı yer almaktadır. Bu tez çalışmasında da uluslararası literatürde yaygın galeri yürüyüşü tekniği adı kullanıldığından bu ad tercih edilmiştir.

İşbirlik Öğrenme Modeli

Eğitim bilimlerinde daha çok Cooperative Learning olarak bilinen işbirlikli öğrenme modeli, J.Dewey, Vygotsky ve Slavin tarafından geliştirilmiştir. Açıkgöz (1992) eserinde “İşbirlikli öğrenme”, Gömleksiz (1993) ise “Kubaşık öğrenme”, Senemoğlu'da (1997) “İşbirliğine dayalı öğrenme” adlarını kullanmıştır. Slavin (1980) işbirliğine dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenme etkinlikleri üzerinde çalıştıkları ve grupların performansına göre ödül veya takdir aldıkları sınıf teknikleri olarak tanımlar.

İşbirlikli çalışmanın temeli eski bir fikirdir. Romalı Hatip Marcus Fabius Quintilianus henüz I. yüzyılda öğrencilerin birbirine öğretmekte fayda olduğuna inanıyordu. 18. yüzyıl sonlarında ise Joseph Lancaster ve Andrew Bell, işbirlikli öğrenmeyi kullandılar. Amerika Birleşik Devletleri'ne bu modelin girmesi 1808 yılında Lancastrian okulunun açılmasıyla oldu (Johnson vd., 1991).

İşbirlikli öğrenme; tartışma, münazara, altı şapkalı düşünme gibi tek başına bir yöntem değildir. İçerisinde birçok tekniği barındıran ve ilkelere dönüşen bir modeldir (Açıkgöz, 2005). Bu modelde öğrenciler, iki ile altı kişilik heterojen gruplara ayrılarak birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olurlar (Sönmez, 2019). Bireyler etnik grup (budunsal), entelektüel yetenek, kültürel özellik, cinsiyet ve sosyal yapı özellikleri dikkate alınarak heterojen olarak gruplanır (Johnson & Johnson, 2018). Öğrenciler rekabetçi ve bireysel öğrenme içerisinde

olmadan ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için bir dönem veya birkaç hafta birlikte anlayana kadar çalışırlar. İşbirlikli öğrenmede başarılı olmak için diğer öğrencilerinde istenilen hedeflere ulaşması gerekmektedir (Johnson vd., 1998a; Johnson & Johnson, 2018). İşbirlikli bir dersin en temel ilkesi öğrencilerin birlikte batacakları veya birlikte yüzeceklerini anlamalarıdır. Grup üyeleri böylece ortak kaderi paylaşırlar (Johnson vd., 1991). Öğrencilerin verilen materyali öğrenmek ve herkesin öğrenmesini sağlamak gibi iki sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklar işbirlikli öğrenme modelinin öğelerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Roger & Johnson, 1994).

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı ortamlarda birçok fayda sağlanmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin kullanılması rekabetçi veya bireysel öğrenme ortamlarına göre öğrencilerde daha yüksek başarı, olumlu ilişkiler ve sağlıklı psikolojik uyum sağlamaktadır (Johnson vd., 1991). Buna ek olarak öğrencilerin iletişim becerilerinde artış, okula devamsızlıklarda azalma, sorumluluk duygusunun gelişmesi, olumlu imaj geliştirme, problem çözme, eleştirel düşünme, derse karşı motivasyon, çalışma azminde gelişme ve toplum içerisinde işbirlikli çalışma becerilerinde gelişme görülmektedir. Öğrenciler ne kadar çok işbirliği yaparsa öz güvenleri, üretkenlikleri, akranlarını kabul etme, yardım etme ve bağımsız bireyler olmaları o denli yüksek olur (Gömlüksiz, 1993; Johnson & Johnson, 2018).

Grubun ortak hedef için çalışması, bireysel hedeflere göre daha yüksek performansa neden olmaktadır (Matsui vd., 1987). Gruplardaki üye sayısı artıkça bireyler kendilerini grubun başarısı için daha az faydalı görme eğilimindedirler. Grup büyük olduğunda öğrenciler daha az performansla ödüle ve başarıya ulaşmayı bekleyerek sosyal kaytarma (Ringelmann etkisi) davranışı sergileyebilir (Kravitz & Martin, 1986). Eğer grup az üyeli ise bireysel hesap verebilirlik daha fazla önem kazanacak ve öğrenciler çalışmalardan kaçma eğiliminde daha az olacaktır.

Johnson vd. ne (1998a) göre öğretmen işbirlikli öğrenme ortamı oluştururken, akademik ve sosyal beceri hedeflerine, grubun büyüklüğüne, grubun heterojen olmasına, öğrencilerin alacağı rollere, uygulama sırasında gerekli materyallere ve sınıfın nasıl düzenleneceğine karar vermelidir. Ders sırasında öğretmen grupların arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı olmalıdır (Açıkgöz, 2005).

İşbirlikli Öğrenme Modelinin Kuramsal Temelleri

İşbirlikli öğrenmenin temelinde Johnson vd. ne (1998a) göre sosyal bağlılık kuramı, bilişsel gelişim kuramı ve davranışçı öğrenme kuramı vardır.

Sosyal Bağlılık Kuramı

Kökeni, Kurt Koffka ve Kurt Lewin'e dayanan kuram, 1940'lı yıllarda sosyal psikolog Morton Deutsch tarafından geliştirilmiş, 1980'ler de Johnson kardeşler tarafından genişletilmiştir (Johnson & Johnson, 2009). Sosyal bağlılık kuramı işbirlikçi ve rekabet olmak üzere iki türe ayrılır. Sosyal bağlılığın varlığı bireysel çabalara bağlıdır. Bireysel ortak amaçlar için gayret ediliyorsa işbirliği, bireysel veya birkaç kişinin hedefine ulaşmak varsa rekabetçidir (Johnson & Johnson, 2001).

Sosyal bağlılığın yapılandırma şeklinin, bireylerin nasıl etkileşimde bulunacağını ve bu etkileşimin sonuçları belirlediğini varsayar. İşbirliği içerisinde olma bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini teşvik edip öğrenmelerini kolaylaştırır ve bu durum grubun bağlılığını daha çok artırır. İşbirliği içinde olmayan gruplarda ise bireyler birbirlerini yıldırır ve engeller ortaya çıkarır (Johnson vd., 1998a).

Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget ve Lev Vygotsky tarafından geliştirilen bu kuram, işbirliğini bilişsel gelişim için ön koşul olarak görür. Piaget, işbirliği yapan bireylerin perspektif alma yeteneği ve bilişsel gelişiminin arttığını savunmuştur. Vygotsky ise işbirliğinin bilgiyi yapılandırmak ve ortak bakış açılarını içselleştirmek için gerekli olduğuna inanmıştır. İki kuramcıya göre de işbirliği içerisinde olmak bilişsel gelişim ve entelektüel büyümeyi sağlar. Çünkü işbirlikli öğrenenler bilgiyi bellekte tutar, kendi şemalarına göre yeniden işler ve yapılandırır (Johnson vd., 1998a).

Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bu kuram temelde öğrencilerin ödül alacaklarını bildikleri çalışmalarda daha başarılı, ödül veya ceza beklenmeyen çalışmalarda ise daha az başarılı olacağını kabul eder. Skinner grup olasılıklarına, Bandura ise çevrenin gözlem ve taklidine odaklanmıştır (Johnson vd., 1998a).

İşbirlikli öğrenmeyle ilişkisinin belirtildiği bu üç önemli kuram, işbirlikli öğrenme modelinin temel yapı taşlarıdır. Bu kuramlar işbirlikli öğrenme modelinin ilkelerini ve doğasını oluşturur.

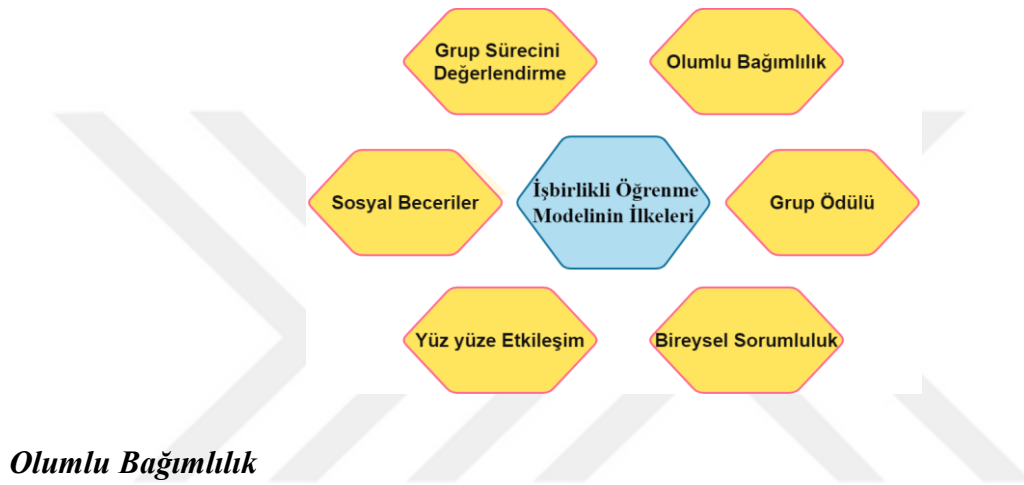
İşbirlikli Öğrenme Modelinin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenme sıradan bir grup veya küme çalışması değildir. Gruptaki her bireyin kendine ait görevi vardır. Bu görevler küme çalışmalarındaki gibi bireysel değil, grubun başarısı için gayret etmeyi hedefler. Öğrenciler süreç içerisinde öğrenirken aynı zamanda

akranlarına öğretirler. Grup üyeleri birbirlerine sorular sorar, tartışma yapar ve kavram yanılgılarını giderir. Böylece öğrenim sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi gelişir (Açıkgöz, 2005; Ekinci, 2005).

Bir grup çalışmasının işbirlikli olması için bazı temel ilkelere sahip olması gerekmektedir. Bu temel ilkeler olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüzyüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecini değerlendirme (Johnson & Johnson, 2018) ve grup ödülüdür (Slavin, 1983). Johnson vd. ne (1991) göre işbirlikli çalışmanın, rekabetçi ve bireysel çabalardan daha verimli olması ancak temel ilkeler gerçekleştiğinde olacaktır.

Şekil 2. İşbirlikli Öğrenme Modelinin İlkeleri



Olumlu Bağımlılık

Sosyal bağımlılık kuramının bir ögesi olan olumlu bağımlılık, işbirlikli öğrenmenin ilk şartıdır. Öğrencilerin birlikte öğreneceklerine inanmaları, verilen konuyu öğrenmek ve diğer grup üyelerinin tamamının öğrenmesini sağlamaları gerekmektedir. Bu görevleri onları ortak somut bir amaç etrafından toplayarak olumlu bağımlılığı ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin beraber batacakları yada birlikte yüzeceklerine inanmaları işbirlikli öğrenmenin ilk şartı olan olumlu bağımlılığın yerine getirilmesini sağlar (Johnson, 1991; Johnson vd., 1998a; Roger & Johnson, 1994). Karşılıklı fayda içinde olma durumu, birlikte çalışmayı mecburu kılmaktadır. Örneğin, köyde imece usulü ile yapılan işlerde ortak çalışma, toplu olarak düğün hazırlıklarına katılma veya birlikte yapılan işler gibi herkesin karşılıklı birbirlerinin başarısına, yardımına muhtaç olması olumlu bağımlılığa örnek gösterilebilir.

Öğrencilerin birbirlerine bağımlı olmasının sosyolojik bir avantajı ise farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin, çatışmaları çözme ve değişime hızlı uyum sağlama yeterliliklerini kazanmaya yardımcı olmasıdır (Johnson vd., 1991).

Johnson vd. ne (1991) göre olumlu bağımlılığı gerçekleştirme şu dört yol ile mümkündür;

- a. Olumlu amaç bağılılığı: Öğrencilerin bireysel hedeflerine ulaşmanın yegâne yolunun gruptaki diğer öğrencilerin de başarılı olmasına bağlı olmasıdır.
- b. Olumlu ödül bağılılığı: Grubun çabasının düzenli olarak ödüllendirilmesi işbirliğinin kalitesini artıracaktır (Johnson vd., 1991). Ödül vermek öğrencilerin aynı amaç etrafında çalışmasını sağlar. Öğretmenler puanlamada adil davranarak gruplarda belirli kriteri sağlayan her öğrenciye aynı puanı vermelidir. Öğrencilere grubun ürünü için ayrı, testten alınan bireysel not için ayrı puan verir. Gruplar öğretmen tarafından belirtilen ölçüt puanını gerçekleştirirse ek puan alır (Ekinci, 2005; Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1998a). Böylece her öğrenci kendi yeteneğini en yüksek düzeyde göstermeye gayret eder.
- c. Olumlu kaynak bağımlılığı: Grup üyelerine sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli materyalin verilmesidir. Her grup üyesine öğrenme materyali verildiğinde öğrenciler konuyu tam olarak anlamaları için bu kaynakları bir araya getirmelidir (Johnson, 1991).
- d. Olumlu rol bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme gruplarında her öğrencinin bir rolü vardır ve bu roller grubun amacını gerçekleştirir (Ekinci, 2005). Öğretmen öğrencilere okuyucu, denetleyici, cesaretlendirici ve konuşmacı gibi tamamlayıcı roller verir. Bu durum öğrenciler arasında karşılıklı rol bağımlılığı yaratır. Bu tür roller, yüksek kaliteli öğrenim için hayati önem taşır (Johnson vd., 1991). Örneğin denetleyicinin rolü, grubun her bir üyesinin, grubun amacına uyumlu çalışıp çalışmadığını ve sorumluluğunu yerine getirip getirmediğini kontrol etmektir.

Grup Ödülü

İşbirlikli çalışmaların görev dağılımı ve grup çalışması olarak iki yapısı vardır. Görev dağılımında ayrı ayrı konulardan tek tek değerlendirme ile grup puanı elde edilir. Grup çalışmasında ise ayrı ayrı puanlama yoktur. Ödül grubun çalışmasına verilir. (Açıkgöz, 2005; Roger & Johnson, 1994) İşbirlikli öğrenme gruplarında hedefe ulaşıldığında her bireye aynı ödül verilir.

Yüzyüze (Destekleyici) Etkileşim

İşbirlikli öğrenme grupları, öğrenme ortamında bireysellikten uzaklaşmak ve verimli olmak için yüz yüze olurlar. Bir arada olma verilen görevi başarmak ve grubun başarılı olmasını sağlamak içindir (Ekinci, 2005). Yüz yüze bulunma durumu öğrencilerin yardımlaşma, dönüt verme, tartışma yapma becerilerini, psikolojik uyum ve sosyal yeteneklerini artırır (Açıkgöz, 2005; Johnson vd., 1991; Saracaloğlu & Küçüköğlu, 2019).

Yüz yüze oluş süreci öğrencilerin bilgileri akranlarından daha iyi öğrenme, birbirlerinin muhakemelerini öğrenme, materyalleri değiştirme ve birbirlerine geri bildirim sağlama gibi faydaları içerir (Johnson vd., 1991; Johnson & Johnson, 2018).

Sosyal Beceriler

Johnson'a (1991) göre, sosyal becerileri iyi olan öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarındaki başarıları daha yüksektir. Sosyal becerileri zayıf grup üyeleri etkili bir şekilde işbirliği yapamazlar (Johnson & Johnson, 2009). Bu nedenle kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğrencilere izah edilmeli ve öğrendikleri bu bilgileri süreç içerisinde uygulamaları beklenmelidir (Johnson & Johnson, 1990; Açıköz, 2005). Gerçekten öğretmenlerin, sosyal becerilerin önemini belirtmesi işbirlikli öğrenmenin kalitesini artıracaktır (Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019). Sosyal becerilerden kasıt; öğrencilerin birbirlerini tanıması, birbirlerine güvenmesi, iyi bir iletişim kurması, birbirlerini kabul etmeleri ve desteklemeleridir. Öğrencileri gruplara yerleştirip onlara sosyal insan olmaları gerektiği söylenmemeli, bizzat onlara anlatılmalı ve öğretilmelidir (Johnson vd., 1991; Johnson & Johnson, 2009).

Liderlik, karar verme, güven oluşturma iletişim ve problem çözme becerileri öğrencilere öğretilmelidir (Johnson vd., 1998a; Johnson & Johnson, 2018). Öğretmenler bu becerileri öğretirken bazı adımları izlemelidir. İlk olarak öğrencilerin, sosyal becerilerin önemine inanmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere “Sosyal beceriler neden önemlidir?” sorusu açıklanmalıdır. Öğretmenler bu becerilerin ne ve nasıl davranışlar içerdiğini posterlerle panolara asarak duyurulabilir. İşbirlikli uygulama sürecinde öğretilenleri uygulayan öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Diğer yandan beceri öğretmenin başka yolları da vardır. İlk olarak öğretmen beceri listesi hazırlar. Hazırlanan listeye gülümseme, temasta bulunma, göz teması gibi beceriler yazarak bunları öğrencilere sorar. Bu becerinin nasıl görüldüğünü onlara sorarak fikirlerini alır. Öğrencilerin becerinin kulağa nasıl geldiği ve neye benzediği hakkında tam bir fikir sahibi olana kadar beceriyi modeller. Üçüncü adım ise öğrencilerin sosyal becerileri uygulamalarını içerir. Öğrencilerden gruplardaki arkadaşlarına becerileri canlandırmaları istenir. Sosyal beceri bir rol olarak öğrencilere verilebilir. Becerilerin sayısı tespit edilip öğrencilerle paylaşılabilir. Dördüncü adım da öğrencilerin öğrendikleri becerileri ne kadar iyi kullandıkları değerlendirilmelidir. Bu aşamada öğretmene düşen görev, öğrencileri takip etmek ve grup değerlendirmesi yapmaktır. Son aşama ise öğrencilerin beceriyi artık davranış haline getirmesidir. Dört adımın sonunda öğrenciler artık uzun süreli işbirlikli becerileri uygulamalıdır (Johnson & Johnson, 1990).

Bireysel Sorumluluk

Her grup üyesi, kendi payına düşüne görevi yapma konusunda bireysel olarak sorumludur (Johnson & Johnson, 2018). Johnson vd. ne (1991) göre işbirlikli öğrenme gruplarının amacı her üyeyi kendi başına bir birey yapmaktır. Bu nedenle işbirlikli öğrenmede her öğrencinin kendi üzerine düşen görev vardır. Grup değerlendirmesinin yanında bireysel değerlendirme de olduğundan herkesin grubu ve kendisi için aldığı görevi yapma zorunluluğu vardır (Ekinci, 2005). Bir öğrencinin görevi için ortaya koyacağı performans, grup üyelerinin öğrenme sorumluluğunu da etkilediğinden bireyler grubun refahından kendini sorumlu hissederler (Matsui vd., 1987).

Gruplarda herkes aynı yetenek ve beceride olmadığından kimin yardıma ve desteğe ihtiyacı olduğu bilinmelidir. Öğrenciler grup arkadaşlarına yardım etmeli, birbirlerinin sırtından geçinemeyeceklerini öğrenmelidir. Bunun için bireysel değerlendirme işbirlikli öğrenmede yer almaktadır. Eğer bireysel değerlendirme yoksa öğrenciler aylıklık durumuna düşebilir. Öğretmen her öğrencinin katkısını, gayretini tespit edip onların gereksiz çabalarına engel olmalıdır (Johnson vd., 1991). Bireysel sorumluluğun tam olarak gerçekleşmesi için her öğrencinin performansı önceden belirlenmiş ölçeğe göre değerlendirilerek öğrencilere ve gruba verilmelidir (Johnson & Johnson, 2009).

Bireysel sorumluluğu oluşturmaın bazı yolları ise;

- Grupları küçük tutmak; grup ne kadar küçük olursa bireysel sorumluluk o kadar fazla olacaktır.
- Her öğrenciye bireysel bir test vermek.
- Bir öğrenciyi rastgele çağırarak kendi grubunun çalışmasını grubuna veya tüm sınıfa sunması için görev vermek.
- Grupları gözlemleyerek her üyenin grubun çalışmasına katkıda bulunma durumunu tespit etmek.
- Gruplardaki bir öğrenciye denetleyici rolü verilerek diğer grup üyelerinden grubun cevaplarının altında yatan mantığı ve bu mantığı açıklamalarını istemek.
- Öğrencilerin öğrendiklerini arkadaşlarına öğretmeyi sağlamak.

Böylece herkes sorumluluğunu yerine getirecektir (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1998a).

Grup Sürecini Değerlendirme

Grup çalışmalarının etkililiğini ortaya çıkarmak için süreç içerisinde üyelerin çalışmaları ile davranışlarının ne kadar yararlı ve etkili olduğunu tespit etmek gerekmektedir

(Ekinci, 2005; Johnson vd., 1991; Johnson & Johnson, 2009). Öğrenciler öğrenme sürecindeyken öğretmen onların temel kavramları, sosyal becerileri ve diğer işbirlikli öğrenmenin temel öğelerini anlayıp anlamadığını görme fırsatı bulur. Bu testlerdeki doğru sayısı ve ev ödevlerinden daha iyi bir bilgi toplama sürecidir (Ekinci, 2005; Johnson vd., 1991).

Değerlendirme süreci küçük grup ve tüm sınıf olmak üzere iki aşamada gerçekleşir. Her işbirlikli öğrenme çalışmasından sonra öğretmen gruplara birlikte çalışmalarını değerlendirmek için biraz zaman verir. Gruplar, üyelerin çalışmalarında yararlı ve yararsız işlerin neler olduğunu, hangi yöntemin, davranışın devam edeceğine veya değişeceğine karar vermesi gerekir. Bu değerlendirme sürecinin öğrencilere birçok katkısı olacaktır. Öğrenciler iyi bir ortamda çalışmalarını artırırken işbirlikli çalışma becerilerinin de gelişmesi kolaylaşır. Bunun yanında üst düzey düşünme becerileri gelişir. Buradaki değerlendirme sürecinin verimini artırmak için öğrencilere “Bugün en iyi yaptığınız üç şeyi ve geliştirmek istediğinizi üç şeyi yazınız” çalışması yaptırılabilir. (Johnson vd., 1991). Öğrencilere işbirlikli çalışmaların değerlendirilmesi sırasında yeterince zaman vermek, grubun işleyişini onlara benimsetmek, faydalı dönütleri ve işleyişin amacını vurgulamak bu değerlendirme sürecinde fayda sağlayacaktır (Ekinci, 2005; Johnson vd., 1998a).

Diğer bir değerlendirme süreci ise öğretmenlerin normal öğrenim sırasında yaptığı değerlendirme işlemleri gibidir. Öğretmen grupları gözlemlerken işbirlikli öğrenme öğelerini göz önünde bulundurur. Öğrenciler birlikte çalışırken karşılaştıkları güçlükleri gözlemleyerek grupların çalışmaları hakkında dönütler verir. Ancak öğretmen rastgele bir gözlem yerine gözlem yaprağı tutarsa daha doğru bir veri elde eder. Elde edilen sonuçlar öğrencilerle paylaşılır. Öğretmenin aktif olduğu bu değerlendirme süreci öğrencilerin takdir etme ve edilme ihtiyacını karşılar. Bu süreç öğrencilerin çalışmalara istekli katılımına ve yeterlilik algılarının gelişmesine katkı sağlayabilir (Ekinci, 2005; Johnson vd., 1991). Öğretmenin grubu değerlendirmesi öğrenme sürecinin basitleşmesine, faydasız çalışmaların ortadan kalmasına, başarılı çalışmaların devamına ve pekişmesine fırsat verir (Johnson vd., 1998a).

Sonuç olarak öğrencileri yalnızca heterojen olarak gruplara ayırmak işbirlikli öğrenme ortamı sağlamaz. Öğrencilerin birbirine yardım etmesi de yeterli değildir. İşbirlikli öğrenme için temel öğeler hep bir arada kullanılmalıdır (Johnson & Johnson, 1990; Johnson vd., 1991). Bir bitkinin sağlıklı büyümesi için nasıl ki çiftçi çeşitli koşulları biliyorsa öğretmen de işbirlikli öğrenmenin öğelerini bir arada uygulaması gerekmektedir (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1998a). Çünkü bu öğeler birbirini zorunlu kılmaktadır. Örneğin, olumlu bağımlılığın olması için bireysel sorumluluk olmalıdır. Bireysel sorumluluğu almamış bir

öğrenci, gruptaki diğer arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu da üzerine almayacaktır (Johnson & Johnson, 1990).

İşbirlikli Öğrenme Modelinin Çeşitli Faydaları

İşbirlikli öğrenme modeli olumlu anlamda çok boyutlu bir öğrenme katkısı sunar. Bu boyutların ortaya çıkan akademik ve sosyal kazanımlara ne kadar katkı sağlayacağını belirlemek güçtür. İşbirlikli öğrenme modeli farklı sınıflarda, farklı öğrencilere, farklı miktarda katkı yapar. Bazı okullar başarıyı artırma için işbirlikli öğrenmeye yönelir. Özellikle ABD’deki okullar, ırk temelli sorunları ortadan kaldırma, şiddeti önleme gibi hedeflerini işbirlikli öğrenmeyle gidermeye çalışmaktadır (Kagan & Kagan 2009).

İşbirlikli öğrenmenin bazı faydaları ise şunlardır;

- İşbirlikli öğrenme ortamlarında bilgiler kalıcı olur, öğrencilerin öz güvenleri, derse karşı tutumları artar ve sorumluluk alma becerileri gelişir (Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019).
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyle öğrenciler arasında saygı, hoşgörü, yardımlaşma ve empati duygularının gelişmesi sağlanır.
- Grup çalışmaları her öğrenciye sorumluluk vererek sınıfta aylıklık durumunu ortadan kaldırır.
- Akademik başarısı ve sosyal becerileri zayıf öğrencilerin grup çalışmalarıyla üst düzey performans sergilemelerine olanak verilir.
- Hem öğretmene hem de öğrencilere yeni ve zengin öğrenme ortamları sağlanır (Saban, 2004; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019; Senemoğlu, 1997).

İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Yöntem ve Teknikler

İşbirlikli öğrenme modeli ile ilgili birçok teknik bulunmaktadır. Bu başlık altında daha çok araştırmalara konu olan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Şekil 3. İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Bazı Yöntem ve Teknikler (Yurdakul, 2005)

Birlikte Öğrenme	Takım Oyun Turnuva	Grup Araştırması	Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)	Jigsaw II (Ayrılıp Birleşme)	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
-------------------------	---------------------------	-------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	---

Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson (1975) tarafından geliştirilen bu yöntem saf işbirliğine dayalıdır. Öğrenciler küçük gruplar halinde kendi gruplarının övgü ve takdir alması için bir çalışma sayfasını tamamlamaya çalışır (Slavin vd., 1975). İlke temelli bir yöntem olduğundan dolayı diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ayrılır. Birlikte öğrenme yöntemi ilkeleri şunlardır: olumlu karşılıklı bağımlılık, yüzyüze etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası beceriler ve grup işlemedir (Kağan & Kağan, 2009).

Öğretmen, öğrenme amacına ve konunun yapısına bağlı olarak 2 ile 6 kişiden oluşan heterojen işbirlikli grubu oluşturur. Oluşturulan gruplar daire içinde oturur ve diğer grupları rahatsız etmeden iletişim halinde olur. Grup üyelerine tamamlayıcı ve karşılıklı bağımlılığı artıran roller verilir (Kağan & Kağan, 2009). Öğrencilere “Sözcü”, “Denetleyici”, “Malzemeci” ve “Gözlemci” gibi roller verilebilir. Karşılıklı bağımlılık, grup üyelerinin başarılı olmadıkça birinin de başarılı olamayacağı algısına dayanır. Olumlu karşılıklı bağımlılık, işbirlikli öğrenmenin en temel özelliğidir (Johnson & Johnson, 1991; Johnson vd., 1998b).

Öğrenilecek konu gruplara dağıtıldıktan sonra öğrenciler birlikte çalışmaya başlar. Çalışma sonunda bir ürün ortaya çıkarırlar. Bu rapor ve sorulara verilen cevaplardır. Öğrenciler çalışırken öğretmen onları gözler ve gruplardaki sorunları çözmeye çalışır. Aynı konuyu çalışan gruplar ürünlerini ortaya çıkarır ve sergiler. Çalışmanın sonunda öğrenciler övgü ve ödül alır (Johnson & Johnson, 1991; Johnson vd., 1998b).

Takım – Oyun - Turnuva

Takım-oyun-turnuva, öncelikle David de Vries ve Keith Edwards tarafından geliştirilen bir sınıfta öğretim tekniğidir (Slavin vd., 1975). Takım-oyun-turnuvanın iki önemli bileşeni vardır: 4-5 kişilik takımlar ve eğitici turnuvalar. Tekniğin uygulama süreci ve özellikleri ise şöyledir:

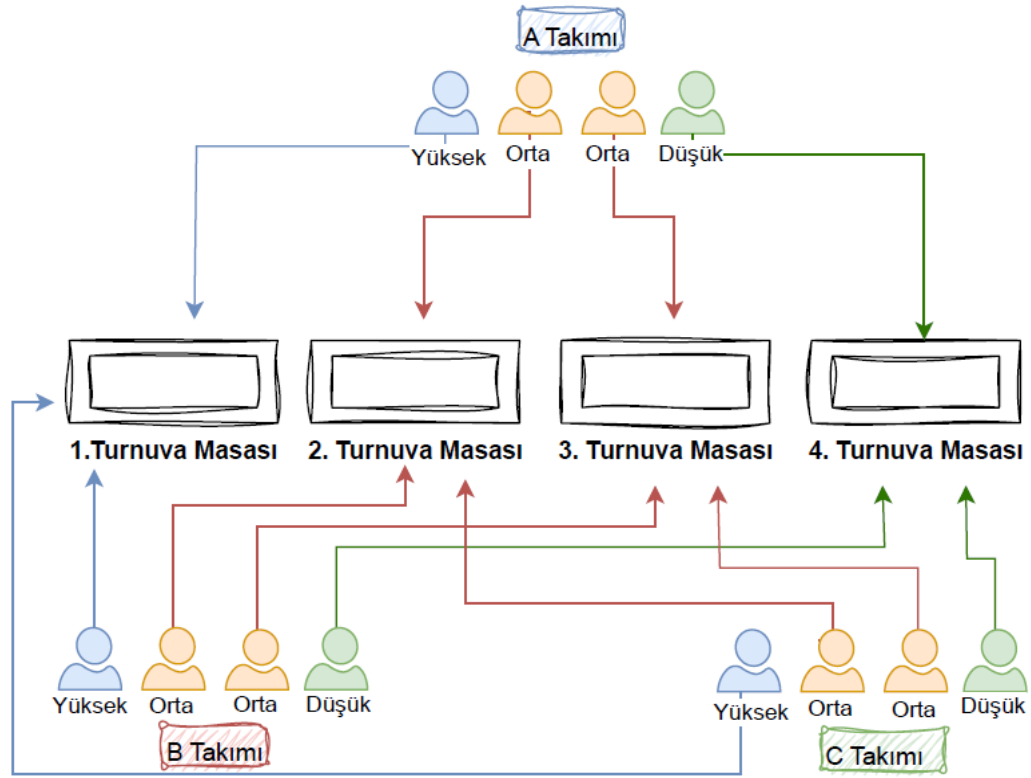
Sunum. Öğretmen tarafından ders anlatıldıktan sonra her takıma öğrenme materyali verilir. Takımlar kendi arkadaşlarıyla beraber çalışır ve çalışmaların sonunda hazır olduklarını görmek için birbirlerine sorular sorar.

Takım. Öncelikle öğrenciler yetenekleri, cinsiyet ve ırk özelliklerine göre heterojen takımlara ayrılırlar. Her takımın birinci görevi, takımda bulunan her üyenin başarılı olmasını sağlamaktır. Takım üyeleri birbirleriyle rekabet etmez, diğer takımlarla rekabet içindedirler.

Oyun ve Turnuva. Takım üyeleri haftada en az bir kez düzenlenen turnuvalara katılırlar. Öğrenciler için “Turnuva masaları” oluşturulur ve her masada üçer takım üyesi

oturur. Takım masalarına öğrenci atamasının adil olması için performansı en yüksek üç öğrenci ve sonraki üç öğrenci öğretmen tarafından belirlenir.

Şekil 4. Turnuva Masalarına Atama (Slavin, 1991, s35)



Turnuva masalarındaki öğrenciler, öğretmenin anlattığı ders ve verdiği materyalleri kapsayan akademik oyunlarla yarışır. Oyunlar, öğretmenler tarafından hazırlanır. Turnuva masasında yer alan öğrenciler kendi takımlarını temsil ederek yarışır. Burada kazanılan puanlar takımının genel puanına eklenir.

Takımlar heterojen olarak oluşturulur ancak takım masaları başarı kriteri açısından homojen durumdadır. Çünkü her öğrencinin kendi takımına puan getirme şansının eşit olması gerekir. Takımlar sabit kalırken turnuva masaları geçmiş performansların eşitliğine dayalı olarak her turnuvada değiştirilir. Turnuva masalarında yüksek performans gösterenler diğer hafta yüksek performanslı masalarına geçer. Kaybettiklerinde ise daha düşük performans masalarına geçerler. Turnuvaların ardından öğretmen haftanın başarılı takımlarını ve en iyi öğrencilerini tanıtan Turnuva Bülteni'ni hazırlar. Öğretmen sonucu öğrencilere duyurur ve bu bültenle başarıyı pekiştirir (Slavin vd, 1975; Slavin, 1980).

Grup Araştırması

Grup araştırması öğrencilerin küçük gruplar halinde bir konuyu araştırması için ilk olarak Herbert Thelen tarafından 1960 yılında geliştirildi. Thelen, öğretmenlerin verdiği sınırlı bilgi yerine, öğrencilerin birbirlerine bağlı ve aynı zamanda bağımsız olarak sınırsız

sorgulamayı teşvik etmeyi arzulamıştır. Teknik, Sharan ve Hertz-Lazarowitz tarafından işbirlikli öğrenme ilkelerine uygun olarak mevcut biçimde kavramlaştırdı (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1990).

Grup araştırması öğrencilerin küçük gruplar halinde işbirliği içinde çalışma yapmalarını sağlayan pratik ve güçlü bir tekniktir. Öğrencilere içsel motivasyon sağlar ve öğrenmeyi öğrenme fırsatı verir. Öğrencilere entelektüel açıdan tartışma yapma ve üst düzey düşünme becerileri de sağlamaktadır (Huhtala, 1994).

Grup araştırmasının dört temel özelliği vardır:

1-Araştırma: Grup araştırmasında sınıf “sorgulayan bir topluluk” halini alır. Gruptaki her öğrenci sınıf konusunun bir araştırmacısı konumundadır.

2-Etkileşim: Öğrenciler, araştırma aşamaları boyunca küçük gruplar halinde etkileşimde olurlar.

3-Yorumlama: Öğrenciler çeşitli kaynaklardan topladıkları bilgileri yorumlarlar.

4-İçsel Motivasyon: Öğrenciler, araştırma konusuna olan doğal merakları ile verilen görevden dolayı içsel motivasyona sahiptirler (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1990/1992).

Grup araştırması tekniği sırasıyla şu aşamalarla uygulanır:

Aşama 1: Araştırılacak konuyu belirleme ve öğrencileri araştırma gruplarına ayırma. Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek güncel bir konu veya müfredat içeriğine yönelik soru sorarak uygulamaya başlar. Sorular çok yönlü olarak sorulmalı ve öğrencileri düşünmeye teşvik etmelidir. Örneğin; “Küresel ısınma” konusu vermek yerine “Küresel ısınmayı artıran etkenler neler olabilir?” şeklinde bir soru sorulabilir. Konu öğrencilerle belirlenmeye çalışılır. Onların kendi merakları, deneyimleri, duygu ve bilgilerinin bütünleşmesi teşvik edilir (Sharan & Sharan, 1992). Bu aşamada öğrencilerin ne bildikleri değil ne bilmek istediklerini göstermeleri beklenir. Öğretmen konunun belirlenmesinde öğrencilerin kütüphane, internet, dergi, makale gibi kaynakları taramalarına fırsat verir. Ana konu belirlendikten sonra tahtaya yazılır ve alt konuları belirlenme süreci başlar. Öğrenciler alt problemler hakkında düşüncelerini vızılı gruplarında veya tahtaya yazarak belirtirler. Alt konu başlıkları belirlendikten sonra öğrenciler istedikleri alt konulara heterojen olarak öğretmen tarafından yerleştirilir (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1990).

Aşama 2: Araştırmanın planması. Grup üyeleri araştırma için kendi aralarında alt konuları belirler. Neyi, nasıl yapacaklarına birlikte karar verirler. Öğretmen ise öğrencilerin

planlamalarının uygunluğunu kontrol eder (Kagan & Kagan, 2009). Yetersiz bulduğu ve sorun gördüğü yerleri öğrencilerle paylaşır ve yeniden planlama yapmaya yönlendirir. Grubun iç organizasyonu sağlandıktan sonra araştırmada kullanılacak kaynaklar belirlenir. Grup üyeleri kendi aralarında iş bölümü yaparak rolleri dağıtır. Bu rollerden bazıları; kaydedici, grup temsilcisi ve koordinatördür. Koordinatör grup lideri olarak görev yapar ve arkadaşlarının çalışmalarını teşvik eder (Sharan & Sharan, 1990).

Aşama 3: Araştırmanın yürütülmesi. Bu aşamada grup üyeleri planladıkları çalışmaları gerçekleştirmeye başlar. Özellikle çeşitli kaynaklardan bilgiler toplanır, analiz edilir ve değerlendirilir. Grup üyelerinden biri kütüphaneden yararlanabilir, diğeri konu ile ilgili uzman kişiler ile görüşebilir, bir diğeri ise müze ziyareti gerçekleştirebilir. Bireysel çalışma yürütülebileceği gibi grup çalışmasıyla da makale incelenebilir. Grup üyeleri birbirlerine yardım ederek elde edilen çalışmaları inceler ve tartışır. Kaydedici rolü üstlenen üye elde edilen verileri kaydeder (Sharan & Sharan, 1990).

Aşama 4: Rapor hazırlanması. Bu aşama öğrencilerin entelektüel faaliyetlerde bulunduğu aşamadır. Yapılan çalışmalar; yazılı rapor, sözlü sunum, slayt sunumu veya sergi olarak hazırlanabilir. Gruplar çalışmalarını nasıl sergileyeceklerine istedikleri aşamada karar verirler. Bir grup, küresel ısınmayı anlatan sergi hazırlayabileceği gibi diğeri bir grup da küresel ısınmayı dramatize edecek bir çalışma tasarlayabilir. Her grubun grup temsilcilerinin bir araya gelmesiyle oluşturulan komite toplanarak grupların planlarını inceler. Öğretmen bu sırada grupların ihtiyacı olan araç gereçleri not alır. Komite, öğretmen liderliğinde planlamaların uygulanabilirliğini inceler (Sharan & Sharan, 1990).

Aşama 5: Raporun sunulması. Gruplar bu aşamada bir araya gelir ve çalışmalarını sırayla sunar. Öğretmen, sunum programını öğrencilerden alarak görevlerin kim tarafında, ne zaman ve ne kadar sürede yapılacağını açıklar. Grupların sunumlarını koordine ederek onların işbirlikli çalışmalarını destekler. Bir grup çalışmasını sunarken diğeri gruplar izleyici konumunda bulunur (Sharan & Sharan, 1990/1992).

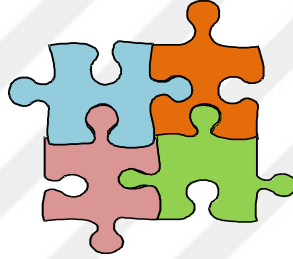
Aşama 6: Değerlendirme. Değerlendirme aşaması hem öğretmen hem de akranlar tarafından yapılmaktadır. Öğretmen sadece sunum raporunu değerlendirmekle kalmaz aynı zamanda bütün grubun araştırma sürecinde akademik ve sosyal faaliyetlerini değerlendirir. Öğretmen, öğrencileri değerlendirirken onların üst düzey düşünme becerilerini ne kadar kullandıklarına bakar. Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini, grup araştırması çalışmaları esnasında ne kadar kullandığına odaklanır. Sadece bilişsel becerilerle sınırlı kalmayıp duyuşsal becerilerine de odaklanarak onlardan süreç boyunca yaşadıkları hislerin neler olduğunu dile getirmelerini ister (Sharan & Sharan, 1990).

Değerlendirmeye alternatif olarak öğretmen her grubun kendi alt konularından ikişer soru hazırlamasını isteyebilir. Altı gruptan oluşan sınıf için hazırlanan 12 soruluk bir sınav yapılabilir. Gruplar kendi hazırladıkları soruları yanıtlamazlar. Sınav sonucunda her grup kendi hazırladığı soruyu açıklar ve böylece öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılır (Sharan & Sharan, 1990).

Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)

Ayrılıp-Birleşme olarak da bilinen jigsaw tekniği, Elliot Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Slavin, 1978; Kagan & Kagan, 2009). Bir sosyoloji profesörü olan Aronson, Amerika'daki farklı kültürlerden gelen insanları ortak bir hedefe ulaştırmak için jigsawı tasarladı. Jigsaw kavramını kullanmasının nedeni ise yapbozu tamamlamak, farklı parçaları bir araya getirmek için işbirliği gerekmesiydi (Santrock, 2011).

Şekil 5. Temsili Jigsaw Şekli



1970 yılında Aronson'un yaşadığı Texas eyaletinde ırk temelli ayrımcılık olaylarını çözmek için okullarda işbirliğine dayalı bir çözüm arayışına girdiler. Arkadaşlarıyla yaptığı çalışmalar sonucunda jigsaw tekniğini geliştirdiler. Yapılan çalışmalar sonucunda jigsaw sınıfındaki öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı ön yargılarının azaldığı, onlara karşı sevgi dolu ve şefkatli oldukları, okulda şiddet olaylarının sayısında azalma olduğu tespit edildi. Rekabetçi Amerikan toplumunun bir yansıması olan sınıflardaki rekabetçi eğitim uygulamalarına göre jigsawın öğrencilerin akademik başarısını, işbirliğini ve öz güvenini arttırdığı görülmüştür (Aronson vd., 1978).

Aronson vd. ne (1978) göre toplumsal sorunlardan dolayı jigsawın temel özelliği olumlu bağımlılıktır. Öğrenciler jigsaw ile birbirlerine diğer tekniklere nazaran daha fazla bağımlı durumdadır. Jigsawın uygulama sürecinde öğrencilere öğrenme materyalinin yalnızca bir kısmı verilir. Orijinal jigsawda öğrencilerin her birine birbirinden ayrı bir materyal verilir. Öğrenciler uzman gruplarda buluşarak kendi ekibine sunacağı konuda uzmanlaşırlar. Grup üyelerinin başarılı olması için öğrenciler uzman gruplarında benzersiz bilgiyle donanmalıdır. Her gruba bir lider verilerek öğretmen tarafından liderlik vasfına ait özellikler öğrenciye öğretilir. Bir liderin sahip olması gereken beceriler şunlardır; grubu organize etmek, her bireyin çalışmasını sağlamak, sosyal bir ortam sağlanmak ve akademik başarıyı artırmak için

liderlik etmesi beklenir. Diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinde olduğu gibi gruplara öğrenciler ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve karakter özellikleri dikkate alınarak heterojen yerleştirilir. Son olarak jigsawda her öğrenci bireysel sınava girer (Kagan, 1985).

Aronson, jigsaw tekniğini uygulama sürecini 10 adımda açıklamıştır (Aronson, 2023).

- Öğrenciler 5 veya 6 kişilik jigsaw gruplarına ayrılır.
- Her gruptan bir öğrenci lider olarak belirlenir.
- Ders konusu 5 veya 6 başlığa bölünür.
- Her öğrenciye bir bölümü öğrenmesi için görev verilir.
- Öğrencilere kendi bölümlerini en az iki kez okumaları ve ona aşina olmaları için zaman verilir.
- Jigsaw gruplarından aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelir ve geçici uzman grupları oluşturulur. Bu uzman gruplarındaki öğrencilere bölümlerinin ana noktalarını tartışmaları ve jigsaw gruplarına sunum hazırlamaları için gerekli zaman verilir.
- Öğrenciler jigsaw gruplarına dönerler.
- Her öğrenciden kendi konusunu grubuna sunması sağlanır. Gruptaki diğer öğrencilerin bu aşamada soru sormaları teşvik edilir.
- Öğretmen süreci gözlemleyerek grupları kontrol eder. Herhangi bir grup sorun yaşıyorsa müdahale eder. Ancak grup liderinin bu görevi üstlenmesi en iyisidir. Liderlerin nasıl müdahale edebileceğine dair bilgiler öğretmen tarafından öğretilir.
- Uygulama sonunda konu ilgili bir test yapılır. Böylece öğrenciler kısa sürede bu oturumların sadece eğlence ve oyun olmadığını, gerçekten önemli olduğunu fark ederler.

Jigsaw II (Ayrılıp Birleşme II)

Orijinal jigsaw tekniği uygulansa da pratik bir yöntem değildi (Kagan & Kagan, 2009). Jigsaw II, Slavin tarafından öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin bazı özelliklerinden yararlanmak için jigsawa uyarlanarak geliştirilmiştir. Slavin'e (1978) göre jigsaw II öğrenme materyalinin anlatı biçiminde olduğu her konuda kullanılabilir. Özellikle sosyal bilgiler, edebiyat ve bilim temelli öğretimlerin kavram aşamalarında daha çok tercih edilebilir. Jigsaw II öğretim materyali, bir konu, öykü, biyografi, benzetme anlatısı veya betimleyici türden olmalıdır.

Jigsaw II tekniği, bir konunun grup sayısı kadar bölümlere ayrılıp her bir öğrencinin konunun bir bölümünde uzman olmasının sağlandığı, her öğrencinin uzman olduğu bölümü

diğerlerine öğreterek grup üyelerinin sorumluluk duygusunun artırılmaya çalışıldığı bir tekniktir (Slavin, 1978).

Slavin'e (1978) göre jigsaw II etkinliklerinin sıralaması;

- Uzman kâğıtları dağıtılır ve konular atanır (yaklaşık 5 dakika).
- Öğrencilerin materyali okuması (yaklaşık 30 dakika).
- Öğrenciler uzman gruplarında toplanır (yaklaşık 20 dakika).
- Öğrenciler ekiplerine rapor vermek için geri dönerler (yaklaşık 20 dakika).
- Test (yaklaşık 10 dakika).
- Toplam süre: 85 dakika

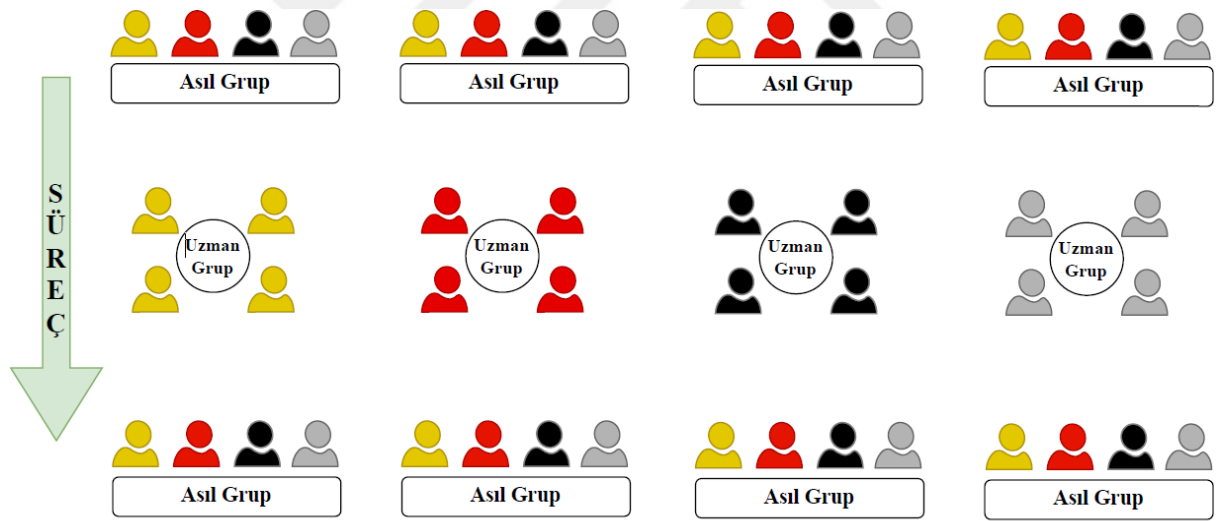
Jigsaw II içeren bir öğretim süreci şu şekilde ilerler;

- Öğretmen tarafından öğrenciler dört veya beş kişilik gruplara heterojen olarak ayrılır.
- Kazanıma bağlı olarak hazırlanan bölüm, hikâye ve ünite materyal olarak verilir. Öğrencilere en fazla otuz dakika süre verilerek çalışmaları sağlanır.
- Her grup üyesine uzmanlaşacağı “Uzman sayfası” verilir. Bu sayfa hangi uzman grubuyla çalışacağını, çalışırken nelere dikkat etmesi gerektiğini bildiren bir kâğıttır.
- Öğrencilere o konuda uzman olacakları vurgulanır.
- Diğer gruplarda aynı konuyu alan öğrencilerle bir araya gelecek “Uzman grupları”nda buluşurlar.
- Öğrenciler bu grupta konuyu tartışır ve kendi orijinal gruplarına döndüklerinde konuyu nasıl arkadaşlarına anlatacaklarını öğrenirler. Bu aşamada her uzman grubuna bir lider atanır. Uzman grubu lideri öğrencilerin öğrenmelerinin takip eder, öğrendiklerinden emin olur. Bu aşamada öğretmen sınavda neler çıkabileceğini tahmin etmeleri için öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerin önemli buldukları bölümlerin (konularla ilgili sorulan soruların cevapları) listelerini yapmaları teşvik edilir. Öğrencilerin bu aşamada konuya hâkim olduğu emin olunmalıdır. Uzman gruplara öğretmen desteği verilmelidir.
- Uzman gruplarında yer alan öğrenciler asıl gruplarına dönüp öğrenme materyallerini sırayla birbirlerine anlatırlar. Her öğrenci kendi konusunda uzman olarak grubuna dönmüştür ve artık birbirlerinin öğrenmesinden sorumludurlar. Bu aşamada sınıfta tartışma yaptırılabilir. Tartışmanın seyrine göre uzmanlardan yararlanılabilir.

- Geçmiş çalışmalarından ve diğer akranlarından daha iyi performans gösteren öğrencilere bonus puan verilir.
- Daha sonra öğrenciler tüm konudan yaklaşık 10 dakika sürecek sınava girerler. Öğrenciler uzman olduğu konuya ait sorulara doğru cevap vermesi durumunda iki kat puan alır. Böylece her öğrenciye aynı fırsat verilir. Aynı zamanda uzman olacağı konuya daha çok çalışması teşvik edilir.
- Sınav puanları bireysel ve grup olarak değerlendirilir. Öğrencileri aldıkları puanların kayıt edilmesi için sınav puan tablosu hazırlanmalıdır. Öğrencilerin elde ettikleri performansa göre öğrenci takımları başarı bölümlerinde olduğu gibi atanmalıdır. Bu tablo haftalık olarak öğrencilere ilan edilmelidir (Hoy vd., 2013; Kagan, 1985; Slavin, 1978).

Bu teknik ekip üyeleri arasındaki bağı artırır çünkü sınavda arkadaşlarının konusundan sorumlu olacaklardır (Borich, 2017). Jigsaw II’de bonus puanın olması öğrencilerin daha çok çalışmalarına ve grup içerisinde daha aktif olmalarına neden olacaktır (Slavin, 1978).

Şekil 6. Jigsaw II’nin Uygulama Süreci



Jigsaw ile Jigsaw II’nin Farklılıkları. Orijinal jigsaw birçok açıdan jigsaw II benzese de önemli farklılıkları vardır. Orijinal jigsawda öğrenciler asıl grup arkadaşlarından tamamen farklı bölümleri okurlar. Bu durum gruptaki olumlu bağımlılığın artmasına yol açar. Ancak jigsaw II’de öğrenciler öncelikle tüm konuyu okurlar daha sonra uzman gruplara ayrılırlar (Kagan, 1985). Bu durum öğrencilerin konunun tamamı hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur. Tüm konudaki kavramları kendi uzman olacağı konudaki kavramlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Bir diğer önemli fark ise orijinal jigsaw da bireysel sınav ve puanlamanın bulunmasıdır. (Slavin 1978). Jigsaw II’de ise taban puanları, iyileştirme puanlarını ve grup puanı bulunur (Kagan, 1985).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği, takım oyun turnuvasının basitleştirilmiş halidir (Slavin, 1978). Genellikle altı hafta süren çalışmalarda kalıcı takımlar oluşturulur. Heterojen oluşturulan takımlar için yüksek motivasyon sağlayan, öğrencileri geliştirmeyi amaçlayan bir puanlama sistemi bulunmaktadır (Kagan & Kagan, 2009). Takım oyun turnuvada yer alan oyun ve turnuva aşamaları bu teknikte yer almaz. Oyunlar ve turnuvaların yerini 15 dakika süren sınavlar alır (Slavin, 1980). Takım-oyun-turnuvada bulunan bireysel çalışmalar, öğrenci takımları başarı bölümlerinde yoktur. Burada daha çok takım işbirliğine odaklanılır (Slavin, 1978).

Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği beş bileşenden oluşur;

- 1- Sınıf Sunumları:** Öğretmen, öğrenci takımları başarı bölümlerinde yer alacak ünite ile ilgili öğrenme materyallerini ve konu içeriğini sınıfa sunar. Öğretmen düz anlatım veya tartışma biçiminde bu çalışmayı yaparken görsel- işitsel araçlardan yararlanabilir. Öğrencilerin sunumu çok iyi dinlemeleri gerekmektedir. Çünkü yapılan bu sunumdan küçük sınav olacaktıdır.
- 2- Takımlar:** Öğrenci grupları heterojen olarak yani akademik başarı, cinsiyet ve sosyal farklılık açısından dört, beş kişilik takımlara ayrılırlar. Takımların görevi her grup üyesinin küçük sınavlarda başarılı olmasını sağlamaktır. Öğretmen sunumdan sonra çalışma kâğıtlarını takımlara dağıtır. Takımlar bu çalışma kâğıdı üzerinde çalışırlar. Birbirlerini sınav yaparak öğrenme yanlışlarını düzeltirler. Takımlar birbirlerinin öğrenmesinden sorumludur. Her üye başarı olmak için elinden geleni yapar. Böylece akademik başarı için akran desteği sağlanır, öz saygı ve kaynaşma atar.
- 3- Sınavlar:** Sınavlar öğrencilerin bireysel olarak girdiği, ders içeriği ile ilgili sorulardan oluşur. Her öğrencinin aldığı puan takım puanına dönüşür. Bu dönüşme “başarı bölümleri” adı verilen bir sistemle gerçekleşir.
- 4- Bireysel İlerleme Puanı:** Öğrenciler önceki sınava göre daha iyi bir başarı sağlarsa bireysel ilerleme puanı alırlar. Tüm öğrencilerin önceki sınavlar için elde ettiği temel puanları vardır. Bir önceki sınav puanının üzerinde puan alırsa bu takım puanına katkı sağlar. Bireysel puanlar aynı zamanda “Bonus puanlar”ına dönüşür. Bonus puanlar ise düşük ve orta seviyedeki öğrencilerin süreçten kopmasını engellemek için öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğine eklenmiştir. Bu öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yaparsa takım puanına olağanüstü katkı yaparlar.

5- Takım Ödülü: Öğretmen her hafta bireysel puanların ödüllendirmesi için haber bülteni hazırlar. Takım puanları da öğrencilere duyurulur. En iyi gelişme gösteren kişiler tanıtılır ve başarı bölümleri sıralamaları bildirilir. Öğretmen ayrıca küçük ödüller ile öğrencileri ödüllendirir (Slavin, 1978; Slavin, 1980).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde galeri yürüyüşü, öğrenme galerisi ve jigsaw II teknikleriyle ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Galeri Yürüyüşü Tekniği ile İlgili Çalışmalar

Türkiye'de aktif öğrenme teknikleri üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen galeri yürüyüşü, diğer aktif öğrenme tekniklerinin gölgesinde kalmıştır. Uluslararası literatürde ise galeri yürüyüşü tekniği ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır. Özellikle Bowman (2005b) ve Francek (2006) galeri yürüyüşü tekniğinin uygulama aşamalarını ortaya koymuştur. Bowman, çalışmasında galeri yürüyüşü tekniğinin dersin giriş, inceleme ve kapanış aşamalarında kullanılabileceğini belirtmiştir. Tekniğin her duruma ve ortama entegre edilebilecek kadar esnek olduğunu düşünmektedir. Öğretmen tarafından kalıplara girmeden tekniğe eklemeler ve çıkarmalar yapılabileceğini ifade etmiştir. Galeriyürüyüşünün uygulama aşamalarında yavaş müziğin açılabilceğini ve öğrencilerin cevapları tek tek çalışma kâğıtlarına yazabileceğini belirtmiştir. Bowman ayrıca çalışma kâğıtlarını duvara asmanın mümkün olmadığı durumlarda masanın üzerine yerleştirilebileceğini söylemektedir.

Francek'de (2006) çalışmasında galeri yürüyüşünün birçok farklı aşamada, çeşitli eğitim süreçlerinde kullanılabileceğini ve resmi olmayan bir değerlendirme sürecini içerdığını belirtmiştir. Öğrencilerin sergilediği sunumlar, yazılı araştırmalar ve tartışmalar önceden hazırlanmış dereceleme ölçekleriyle değerlendirilebilir. Ayrıca Francek, galeri yürüyüşüyle birlikte kavram yanılgılarının ortaya çıkacağını, öğrencilerin tartışmalar yaparak dinleyici rolünden derste aktif katılımcı rolüne geçebileceklerini belirtmiştir.

Başarı, Kalıcılık, Tutum ve Motivasyona Yönelik Çalışmalar. Anwar'a (2015) göre galeri yürüyüşünün, öğrenme tekniği olarak kullanılması öğrencilerin ders performansını iyileştirebilir. Narwati (2022) ödüllü galeri yürüyüşleriyle öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiğinin yüksek oranda arttığını ve buna bağlı olarak etkili öğrenme sağladıklarını ve derste öğrenme aktifliğinin arttığını tespit etmiştir. Ders performansına yönelik Baydoğdu'da (2017) öğrenme galerisi tekniğinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi konulu tez çalışmasında nicel ve nitel araştırmanın birlikte yer aldığı karma desen kullanmıştır. Araştırmasında nicel boyutunda iki deney ve iki kontrol grubu oluşturarak deney

grubuna deneysel işlem olarak öğrenme galerisi etkinlikleri, kontrol grubuna ise MEB'in öngördüğü program uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ön test–son test başarı puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak tutum yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun ön test-son test tutum puanları dikkate alındığında son test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrenme galerisi etkinliği normal müfredata göre derse karşı tutumu artırmıştır. Öğrenciler öğrenme galerisinin süreç boyunca ders başarısına fayda sağladığını, dersi eğlenceli hale getirdiğini, tekrar yapma fırsatı bulduklarını grup çalışması ile kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacı öğrenme galerisinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı sonucuna da ulaşmıştır. Öğrenme galerisinin uygulandığı grupta öğrencilerde görev alma, birlikte çalışma, tartışma yapma ve çalışmalara katkı sağlama gibi sorumluluklar üstlendiği belirlenmiştir. Muhammad ve Subekti'de (2023) sosyo-bilimsel sorunlar konusunda galeri yürüyüşü tekniğini kullanarak öğrencilerin çevre okuryazarlığını ve çevreyi koruma tutumunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başay (2023) "Hücre ve bölünmeler" ünitesinde öğrenme galerisi yönteminin uygulanmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada öğrenme galerisi tekniğinin akademik başarıyı anlamlı olarak arttırdığı, 21. yüzyıl becerilerinde "Bilişsel" faktörde anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Mulyani (2014) ön test-son test kontrol gruplu deseni kullandığı araştırmasında galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna göre duyuru metni yazma konusunda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıfta özgür olduklarını ve kendilerini uyşuk hissetmediklerini tespit etmiştir.

Matematik dersinde akademik başarı ve galeri yürüyüşü değişkenleri ile ilgili bir çalışmada Lanuza vd. (2022) tarafından yapılmıştır. Lanuza vd. matematik öğretimiyle ilgili 250 öğrencinin katıldığı eylem araştırması yapmıştır. Galeriyürüyüşü tekniğinin öğrencilerin matematik performansını iyileştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninde de anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lanuza vd. ne göre bu strateji sadece dersi öğretmek ve zihinsel beceriyi geliştirmekle kalmaz aynı zamanda öğrenenleri bütünsel olarak geliştirir.

Tanrikulu ve Alptekin'de (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktif öğrenme teknikleri ve uygulamalarını içeren örnek uygulamalar hazırlamıştır. Bu uygulamalardan biri öğrenme galerisidir. Tanrikulu ve Alptekin'in çalışmasının örnek uygulama senaryosunda öğrencileri heterojen gruplara ayırması Baydoğdu'nun (2017) çalışmasından farklılık göstermektedir çünkü Baydoğdu grupları rastgele dağıtmıştır.

Coe (2019) çalışmasında öğrenme galerisi sayesinde öğrencilerin derse yüksek katılım sağladığını, öğrenme galerisinin bilgiyi akılda tutma ve anlam oluşturmada başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Taheri vd. de (2022) galeri yürüyüşü öğrenme stratejisinin geleneksel öğrenme stratejisine göre odyoloji öğrencilerinin klinik performansına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Tsani vd. de (2016) benzer şekilde galeri yürüyüşünün etkili öğrenme sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Kazem ve Arheef (2022), galeri yürüyüşü tekniğiyle ders alan öğrencilerin, geleneksel tekniklerin uygulandığı kontrol grubuna göre bilgiye en az çaba ve zamanla doğru şekilde erişme ve akademik başarı açısından daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

Duran (2019) tarafından aktif öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrenme galerisi tekniği aktif öğretim yöntemlerinden biri olarak yer almıştır. Araştırmacı heterojen oluşturduğu her grubun istasyonlardaki çalışma kâğıtlarının %30'unu doldurmaları istenmiştir. Matematik dersinde ondalık sayıların değerlendirilmesinde kullanılan öğrenme galerisinin diğer aktif öğrenme teknikleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha fazla kalıcılı olduğu ve sonraki konularla bağ kurmada fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2020) göçmen öğrencilerin kavramsal hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarı ve motivasyona etkisini araştırmıştır. Öğrenme galerisinin aktif öğrenme teknikleriyle birlikte kullanıldığı araştırmada öğrencilerden duvara asılan sorulara konuyla ilgili eksikliklerini yazmaları istenmiştir. Aynı zamanda araştırmacı öğrenme galerisiyle öğrencilerin kaç adet kavramı öğrendiğini tespit etme fırsatı bulmuştur. Öğrenme galerisinin deney grubuna uygulanan aktif öğrenme teknikleri ile birlikte akademik başarıyı arttırdığı, kavram yanlışlarını azalttığı ve motivasyonu daha fazla arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Hatimakausarina vd. (2022) galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını artırmadaki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin motivasyonu ve akademik başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Galeriy yürüyüşünün akademik başarıyı iyileştirdiği sonucuna Siburian vd. (2022) ile Handayani'de (2022) ulaşmıştır.

Nomsoor vd. (2021) Nijerya Ilorin'deki lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hücre bölünmesi konusunda galeri yürüyüşü tekniğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Galeriy yürüyüşü grubu öğrencilerinin akademik başarısının kontrol grubuna göre

daha fazla arttığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Galeri yürüyüşünün cinsiyete göre başarı üzerinde bir etkiye neden olmadığı ve karma sınıflarda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Lanuza vd. de (2022) galeri yürüyüşünün cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Nomsoor vd. nin araştırmalarında elde edilen diğer önemli bulgu ise akademik başarısı zayıf öğrencilerin galeri yürüyüşünden en fazla faydalananlar olduğu sonucudur. Bu sonuç galeri yürüyüşü tekniğinin farklı seviyelerdeki öğrencilere yönelik bir teknik olduğunun kanıtıdır. Nomsoor vd. üst düzey öğrenciler için galeri yürüyüşü ile birlikte problem çözme stratejisinin kullanılmasını önermektedir.

Munijar vd. (2019) 11. sınıf tarih dersinde öğrenme galerisi tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. “Japon işgalindeki Endonezya” konusunda deney grubu lehine başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenme galerisi grubu öğrencilerinde başarıya ulaşan öğrenci oranı %78,2 iken kontrol grubunda %39,1’dir.

Sonuç olarak galeri yürüyüşünün öğrencilerin başarısını, kalıcılığını, tutumunu ve motivasyonunu arttırdığı yönündeki sonuçlar çalışmalar arasında benzerdir.

Değerlendirmeye Yönelik Çalışmalar. Galeri yürüyüşünün genellikle dersin değerlendirme aşamasında kullanıldığı bilinmektedir (Bowman, 2005b; Francek, 2006). Şenel-Çoruhlu vd. (2021) çalışmalarında birçok aktif öğrenme tekniğini bir arada kullanmıştır. Duran’ın çalışmasında değerlendirme aşamasında kullanılan öğrenme galerisi, bu çalışmada ise çalışma yaprağının değerlendirme bölümünde kartopu tekniği ile birlikte kullanılmıştır. Şenel-Çoruhlu vd. öğrenme galerisiyle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri karşılaştıkları yeni durumlara aktarılmasını hedeflemiştir. Öğrenciler öğrenme galerisi tekniği ile harekete geçmiş ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaları gözlemlemiştir. Öğrenciler kendi gruplarının eksiklerini fark etmiş ve listelerine eklemiştir. Böylece akran öğretiminden yararlanılmıştır. Süreç sonunda öğrenme galerisi ile öğrenciler somut ürünler oluşturmuştur. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat sürelerinin az olduğu bilinmektedir. Bu çalışma öğrenme galerisi ile bu öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarının mümkün olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Galeri yürüyüşü tekniği sadece sınıf ortamında ders etkinliği ve öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmamıştır. Kennedy vd. de (2012) okuldaki olumlu davranışları artırmak ve disiplin sorunlarını en aza indirmek amacıyla galeri yürüyüşünü sınıf dışına çıkarıp fakültenin tüm paydaşlarını bilgilendirmek ve fikir almak amacıyla okul genelinde uygulamıştır. Burada araştırmacı galeri yürüyüşünü bir problemin çözümünde kullanmıştır. Okuldaki olumlu-olumsuz davranış verilerini çalışma kâğıtlarına yansıtarak okulun paydaşlarından görüş almıştır. Bu çalışma, galeri yürüyüşünün sadece bir

değerlendirme etkinliği olmadığını, problem çözmede ortak zemin bulmak ve okul iklimini sağlamak için kullanılabileceğini göstermiştir.

Beceri Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar. İnsani ve Sapriya (2020) öğrencilerin vatandaşlık becerilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme modelini içeren öğrenme galerisinin etkililiği konulu çalışmasında deney grubuna işbirlikli öğrenme galerisi tekniğini, kontrol grubuna ise işbirlikli kavram haritalarını uygulanmıştır. Vatandaşlık becerilerini ölçen ankete deney grubu öğrencileri %60 oranında her zaman veya sıklıkla cevabını vermiştir. Öğrencilerin %52'si hoşgörülü veya empati yapmayı, %44'ü tartışma sırasında fikirlerini ifade edebilmeyi tercih etmektedir. Veriler öğrencilerin bireysel veya grup halinde öğrenebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin ön test-son test puanlarında artışın %92 olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme galerisi sayesinde öğrenciler grup halinde tartışırken arkadaşlarının fikirlerine saygı duymaktadır. Bu çalışma öğrenme galerisinin vatandaşlık becerileri, etkin katılım, hoşgörü, kendini ifade etme ve yaratıcılık gibi sosyal beceriler kazandırmada ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenme galerisi ile beceri gelişimi ilgili bir çalışma da Anwar (2015) tarafından yapılmıştır. 34 öğrencinin gruplar halinde iki kez istasyonları gezdiği çalışmada öğrenme galerisi tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bahar (2022) galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini doğruluk ve akıcılık açısından geliştirip geliştirmediğini ortaya çıkarmayı amaçladığı tez çalışmasında öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Humairoh'de (2022) konuşma öğretiminde galeri yürüyüşü tekniğinin uygulanmasıyla öğrencilerin konuşma becerilerini ve performanslarını sergilerken aktif olma ve sorumluluk alma düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önünde konuşmada daha fazla motivasyona ve cesarete sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu çalışmayı destekler nitelikte “ESL (İngilizce dil sınıfı) sınıflarında galeri yürüyüşü etkinlikleri” başlığı ile bir çalışma yapılmıştır. Radzi vd. nin (2020) 16 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunun İngilizce konuşma becerisinin ve konuşma özgüveninin arttığı belirlenmiştir. Benzer olarak Namaziandost vd. (2018) galeri yürüyüşünün İranlı öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinde etkili olduğunu ve öğrencileri daha fazla konuşmaya teşvik ettiğini tespit etmiştir. Galeriyürüyüşüyle konuşma becerisinin geliştiğine yönelik benzer sonuçlara Hakim vd. (2019); Lopez ve Cruz, (2022); Katemba ve Buli (2017) tarafından da ulaşılmıştır.

Vale ve Barbosa (2021) ise matematik öğretmeni adayları ile galeri yürüyüşü tekniğini çalışmıştır. Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki gelişim için bu tekniği tanıması sağlanmıştır.

Öğrencilerin bu teknik ile akran değerlendirmesi yapma, sınıf tartışmalarında bulunma, öğrenme eksiklerini giderme ve bireysel sorun çözme kapasitelerinin arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerinde artış olmuştur. Galeri yürüyüşünün son aşamasında uygulanan tartışma etkinliği, öğrencilerin daha rahat olmalarını ve geleneksel sınıf tartışmasına göre daha etkili bir tartışma yapmalarını sağlamıştır. Ayrıca galeri yürüyüşünün motive edici ve dersi eğlenceli yaptığı araştırma sonucunda ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarının düşük olduğu genel olarak kabul edildiğinden bu tekniğin öğretmenler tarafından kullanılması önerilmiştir.

Güney Afrika'da ilkökul öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmek için hizmet ederek öğrenme ve galeri yürüyüşü tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının okul derslerinden ziyade otantik bir ortamda profesyonelleşebilecekleri ve çeşitli teknikleri kullanarak mesleki yeterliliklerini artırabilecekleri vurgulanmıştır (Ramsaroop & Petersen, 2020).

Karlsson'da (2020) galeri yürüyüşünü uyguladığı lisans öğrencilerinden siyasi ideolojilerin geleceği ile ilgili görseller çizmelerini istemiştir. Karlsson, öğrencilerin galeri yürüyüşüyle konuları derinlemesine öğrenme, eleştirel düşünme, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri geliştirebileceğini tespit etmiştir. Bu çalışma galeri yürüyüşünün salt bir değerlendirme süreci olmadığını, Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki birçok düzeyi içeren bir teknik olduğunu göstermiştir.

Shariff'de (2022) özel eğitim öğrencilerinin galeri yürüyüşü temelinde öğrenme stratejileri kullanarak öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini araştırmıştır. Galeri yürüyüşünün öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini geliştirmede faydalı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin öğretme ve ders sürecinde etkinlikleri formüle etme, planlama ve uygulamaları geliştirmede başarılı olduğu görülmüştür. Galeri yürüyüşünün sözlü ve yazılı iletişim de dâhil olmak üzere iletişim becerilerini geliştirebildiği ve dersi eğlenceli hale getirdiği bulunmuştur. Son olarak galeri yürüyüşünün olumlu sonuçlar sağladığı, öğretmen ve öğrencilere çeşitli faydalar kattığı görülmüştür.

Sonuç olarak galeri yürüyüşü tekniğinin çeşitli beceriler kazandırdığı görülmüştür. Ayrıca Setyawati vd. (2017) ile Taheri vd. (2022) eleştirel düşünme; Darmawan vd. (2021) girişimcilik; Abigael vd. (2022) yeniden anlatım metinleri yazma; Mesko'da (2022) okuduğunu anlama becerisini geliştirmede galeri yürüyüşünün başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Galeri Yürüyüşünün Yenilenmesi ve Diğer Tekniklerle Kullanılması. Galeri yürüyüşünü güncelleyen ve ona yeni özellikler ekleyen çalışmalar mevcuttur. Rodenbaugh

(2015) galeri yürüyüşü gruplarını yeniden formüle ederek takım tabanlı öğrenme ekipleri oluşturmuştur. Çalışmada sınıf gözlemlerine ve öğrenci geri bildirimlerine dayanarak zaman yönetimini iyileştirmek için yasaklı bir galeri yürüyüşü yöntemini kullanılmıştır. Böylece galeri yürüyüşündeki zaman kaybı en aza indirilmiş, öğrencilerin tümünün aktif katılımı ve sorumluluk alması sağlanmıştır. Akran eğitimi ve genel sınıf tartışmasının geliştiği görülmüştür. Galerî yürüyüşleri sırasında öğrencilerin daha anlamlı tartışmalar yaptığı gözlemlenmiştir. En önemlisi galeri yürüyüşünü kullanmak sorulara verilen "en iyi yanıtın" ezberlenmesinin önemini azaltmıştır.

Ismail vd. (2017) galeri yürüyüş tekniği ile simülasyon tekniğini birleştiren bir çalışmada fıkıh öğretimini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre galeri yürüyüşü ile öğrencilerin dersteki sıkılmaları azalmış, farklı öğrenme ortamları sağlanmış ve ders başarıları artmıştır.

Chin vd. (2015) ise biyoloji dersinin etkililiğini artırmak ve öğrenme galerisini geliştirmek için öğrencilerden fikir almıştır. Araştırmanın bulgularına göre istasyonda geçirilen sürenin kısa olduğu belirlenmiştir. Sürenin 15 - 20 dakika olması ve istasyonların iki kez ziyaret edilmesi önerilmiştir. Öğrenme galerisinin Z kuşağı öğrencileri için orta seviye bir etkinlik olduğu, öğrenme galerisini yenilemek ve geliştirmek için tekniğe teknolojinin eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Teknolojinin içerisinde de büyüyen 2000 doğumlu Z kuşağı için öğrenme galerisine teknolojiyi eklemek tekniğe büyük katkı sağlayabilir.

Cernusca ve Brown'da (2015) ters yüz edilmiş sınıf tekniğinin sınıf oturumunda galeri yürüyüşü tekniğini kullanmıştır. Sınıf geleneksel stadyum tarzı bir sınıf olduğundan, ters yüz edilmiş sınıf oturumu, değiştirilmiş bir galeri yürüyüşü stratejisi ile yapılmıştır. Geleneksel galeri yürüyüşü öğrencilerin diğer istasyonlara geçmesini gerektirirken bu çalışmada öğrenciler sabit kalmıştır. Her grubun bir poster üzerinde düşünceleri yazması beklenmiştir. Her gruba karmaşık problem veya vaka verilerek poster üzerinde çalışması sağlanmıştır. Cernusca ve Brown'ın ulaştığı sonuç ise aktif öğrenme stratejilerinin dikkatli bir şekilde tasarlanması ve etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin performansı üzerinde olumlu sonuçlar üretilmesine yardımcı olmuştur.

Elizabeth vd. (2020) hemşirelik sınıfında galeri yürüyüşünü kullanmış ve öğrencilerin teknik hakkında görüşlerini almıştır. Öğrencilerin %66,7'si galeri yürüyüşünün öğrenmede kullanılabilecek ilginç bir yöntem olduğunu kabul ederken yalnızca %28'i bir öğretmen tarafından dersin sunulmasının daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Galeri yürüyüşünün revize edildiği diğer çalışma ise mobil galeri yürüyüşüdür. Makmun vd. (2019) çalışmasında birinci deney grubuna mobil galeri yürüyüşü, ikinci deney

grubuna ise orijinal galeri yürüyüşü, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda derse karşı ilgi ve ders performans artışı en fazla mobil galeri yürüyüşü grubunda olmuştur. Derse karşı ilgiye yönelik benzer çalışmada Luzyawati vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda virüs materyali üzerinde galeri yürüyüşü yönteminin kullanılmasının biyoloji öğrencilerinin bilişsel yeteneklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca galeri yürüyüşü tekniğinin kullanılması öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini çok fazla artırmıştır.

Rıdwan (2019) ise galeri yürüyüşü tekniğinde bazı değişiklikler yaparak öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme başarılarını belirlemeye çalışmıştır. Dört çeşit galeri yürüyüşü varyasyonunun denendiği araştırmada değişiklik yapılan versiyonlar ile orijinal galeri yürüyüşü arasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Galeriyürüyüşünün öğrencilerin zahmetsiz ve etkili bir şekilde bilgi edinmesini sağladığı, tartışma yaparak konuyu anlama becerisini ve arkadaş ilişkilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Hogan ve Cernusca (2011) galeri yürüyüşü tekniği ile sınıf içi yapılan çalışmaları dijital ortama taşımayı hedeflemiştir. Bunun için galeri yürüyüşü gruplarınca çalışmalar wikilere (Öğrenme galerisinin taşındığı dijital ortamlar) yüklenmiştir. Öğrenciler yazdığı raporlarını dijital ortamda tekrar etme fırsatı bulmuştur. Bloglar ile wikilerin, galeri yürüyüşüne entegreli kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Wegmann (2020) ise sanal eğitimde galeri yürüyüşünü HyFlex yöntemi ile birleştirmiş ve bu yöntemin ilkelerini ortaya koymuştur. McCafferty ve Beaudry'de (2017) "Galeri yürüyüşü: Eğitimciler değerlendirme okuryazarlığı için adım atıyor" başlıklı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için 19 ilçeden öğretmen, yönetici ve Maine Üniversitesinden ekiplerin katıldığı bir çalıştay düzenlemiştir. Eğitimciler için Yüksek Kaliteli Değerlendirme; 5 anahtar aşama ve 7 değerlendirme stratejisi (5+7, değerlendirme okuryazarlığı olarak adlandırılır) tasarlanmıştır. Çalışmalarının özgün yanı ise orijinal galeri yürüyüşüne dinleme ile izleme istasyonları eklenmesidir. Galeriyürüyüşünde yer alan fotoğrafları sözlü olarak anlatıp video klipler ile sanal ortamlara aktarmayı planlamışlardır. Böylece katılımcılar öğrendiklerini yenileyebilme fırsatı bulmuş olacaktırlar.

Puckett ve Lewis (2022) ise doktora öğrencilerinin akademik süreçte ortaya çıkabilen sahtekârlık sendromunu azaltmak ve tez başkanlarıyla ilk ilişkileri geliştirmek için poster sunumu ve galeri yürüyüşü tekniğini kullanmıştır. Galeriyürüyüşü öğrencilerin tez sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmalarına yardımcı olmuştur. Öğretim üyeleriyle etkileşime giren öğrenciler, profesörlerin posterleri inceleyip geri bildirimde bulunmasıyla kendilerini rahat ve güvende hissetmiştir. Doktora öğrencileri ile yapılan anket sonucunda öğrencilerin

sahtekârlık sendromu ile ilgili duygularının azaldığını ve tezi tamamlama sürecinde kendilerini yeterli, desteklenmiş ve güvende hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Jacob (2020) işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencileri üzerinde etkisini araştırdığı çalışmada diğer tüm araştırmalardan farklı olarak işbirlikli öğrenme modeline ait teknikleri kullanmayıp galeri yürüyüşünü bir işbirlikli öğrenme tekniği olarak uygulamıştır. Öğretim elemanı sınıfı işbirlikli gruplara; 55 öğrenci, 11 gruba ayırmıştır. Bu gruplar da temel grup ve alt grup olarak 2 alt gruba ayrılmıştır. Jacob, araştırma sonucunda galeri yürüyüşünün zamanı yönetme, yaratıcılık, problem çözme, liderlik yapma ve planlı olma gibi faydaları olduğunu tespit etmiştir. Jacob, öğrencilerin ders sırasında aktif olduklarını, can sıkıntısından kurtulduklarını, sosyal becerilerin yanı sıra bilgi kazanımında genel bir gelişme olduğunu tespit etmiştir.

Che-arón ve Matcha (2023) proje tabanlı öğrenme ile galeri yürüyüşü tekniğinin avantajlarını birleştirmiştir. Galeriy yürüyüşü entegre proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda galeriy yürüyüşü entegre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin daha fazla bilgi edinmelerine önemli ölçüde yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon açısından kız öğrenciler bu yaklaşıma daha olumlu bakmaktayken erkek öğrenciler ise tam tersine öğretmen merkezli öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Algılanan kullanışlılığa ilişkin olarak kız öğrenciler bu yaklaşımı oldukça etkili olarak görürken erkek öğrenciler öğretmen merkezli yaklaşımın daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğu konusunda hemfikirlerdir.

Son olarak galeriy yürüyüşünün aktif bir teknik olduğu, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırdığı, işbirlikli çalışma fırsatı oluşturduğu, öğrencilerin sınıfta hareket etmelerine imkân sağladığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Galeriy yürüyüşünün özellikle son yıllarda araştırma konusu olması dikkat çekmektedir. Aynı zamanda tekniği revize etme veya başka teknikle birlikte kullanma gayreti olduğu görülmektedir. Ancak galeriy yürüyüşünün kendi başına birçok özelliği barındırdığı ortadadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme galerisi tekniği az sayıda temel kitabın satır arasında kalmıştır. Araştırmacılar tarafından ise tek başına ayrı bir teknik olarak çok nadir kullanıldığı görülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme Modeli İle ilgili Çalışmalar

Robert Slavin başta olmak üzere David Johnson, Roger Johnson, Eliot Aronson ve Spencer Kagan gibi bilim insanları 1970'lerden itibaren işbirlikli öğrenme modelinin ilk çalışmalarını yapmıştır. İşbirlikli öğrenme modeli, geleneksel yöntemlere nazaran farklı

yönlerden daha başarılı olduğu yönünde hem ülkemizde hem de uluslararası literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Geleneksel yöntemlerle İşbirlikli öğrenme modellerinin karşılaştırıldığı çalışmalar (Sarıtaş, 1999; Yıldız, 1999; Kocabaş, 2000; Doymuş vd., 2004; Güngör & Açıkgoz, 2005; Tanel, 2006; Atasoy vd., 2007; Kıncal vd., 2007; Topsakal, 2010; Ünlü & Aydın, 2011; Akbulut, 2013; Genç & Şahin, 2015; Arslan, 2016; Tuğral & Güvenç, 2016; Kılıç, 2016; Kılıç & Keskin, 2016; Cumhuriyet & Elmas-Baydar, 2017; Altay, 2022) yaygındır. Ayrıca aktif öğrenme teknikleri ile işbirlikli teknikler karşılaştırılmış veya işbirlikli öğrenme tekniklerinin birbirleri ile mukayesesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Jordan ve Metais (1997) çalışmalarında 10-12 yaş grubundaki çocukların akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirmek için 10 haftalık bir işbirlikli öğrenme programı uygulamıştır. Bulgulara göre öğrencilerin sosyal etkileşimleri gözle görülür şekilde daha çeşitli hale gelmiştir. Öğrenciler gruplarındaki bazı öğrencilerden hoşlanmasalar da belirlenen gruplarda çalışmayı kabul etmiştir. Yakın olmayan arkadaşlarıyla etkileşim kurma isteğinin oyun alanı aktivitelerine de yansıdığı gözlemlenmiştir. Sınıfta sessiz kalan öğrencilerin hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle kişilerarası ilişkileri gelişmiştir. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin her yaştan öğrencide sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Schroeder vd. (2000) yaptıkları eylem araştırmasında işbirlikli öğrenme stratejilerinin 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin birlikte çalışma ve yaşanan problemleri olumlu şekilde çözme gibi sosyal beceriler kazandığı görülmüştür.

Wolford vd. (2001) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü olan dört öğrenciyi işbirlikli öğretimin yapıldığı normal sınıflara yerleştirmiştir. İşbirlikli öğretim sırasında bu öğrencilere yardım isteme hakkında cümleler öğretilmiştir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin akranlarından öğrenme, geri bildirim ve övgü almanın arttığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdikleri, akademik başarılarını ve derse katılımlarını arttırdıkları gözlemlenmiştir.

Hevedanlı ve Akbayın (2005) çalışmalarında biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarıları, öğrendiklerini hatırlama tutumları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu modelin uygulandığı çalışmada bulgular ise şöyledir: ünite sonundaki erişim düzeyleri ve hatırlama testi puanları deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemlerinin birlikte veya ayrı ayrı uygulanmaları öğrencilerin başarılarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Derse

yönelik tutum değişkeninde ise tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ebrahim (2012) işbirlikli öğrenme modelinin ve öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme stratejilerinin öğretmen merkezli stratejilere göre hem başarı hem de sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci arkadaşlıkları, sosyal etkileşimler, öz saygı ve motivasyon üzerinde olumlu etkisinin olduğu kanıtlanmıştır.

Aktaş (2013) Biyoloji dersinde 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının biyoloji dersi başarısına ve tutumuna etkisini araştırmıştır. Deney-I grubuna 5E öğrenme modeli, deney 2 grubuna işbirlikli öğrenme modeli, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler kullanılarak ders yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik başarı ve derse karşı tutum değişkeninde 5E Öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemlere göre deney grupları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca 5E Öğrenme modelinde öğrencilerin işbirlikli yöntemle göre daha başarılı olduğu ve daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Erden (2016) drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grubun okuduğunu anlama ve tutum puanlarında drama grubu ve kontrol grubuna göre işbirlikli öğrenme grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Drama yönteminin uygulandığı deney grubunda kalıcılık değişkeninde drama grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yılar ve Şimşek (2016), üç işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, her üç işbirlikli öğrenme yönteminin de sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ancak birbirlerine anlamlı bir üstünlüklerinin olmadığını bulmuşlardır. İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin sosyal becerilerini arttırdığına yönelik başka çalışmalarda (Battistich vd., 1993; Earley,1999; Blank, vd., 2000; Arısoy & Tarım, 2013; Gülay, 2008; Tunçel, 2006) yapılmıştır.

Zengin ve Arslan (2016), işbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney grubuna uygulanan birlikte öğrenme tekniğinin sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Zengin ve Arslan, öğrencilerin sorumluluklarının, özgüvenlerinin ve gruba katılımlarının arttığını tespit etmiştir. Ayrıca

öğrenciler iyi iletişim kurmayı, planlı çalışmayı, fikir üretmeyi ve paylaşmayı öğrenmişlerdir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Adalı-Bakıoğlu (2020) proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında, matematik öz yeterliklerinde ve akademik motivasyonlarında farklılıklara yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmada ön test–son test denkleştirilmemiş gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemleri ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup arasında öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, matematik öz-yeterlikleri ve akademik motivasyon değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe olan ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin olumlu görüşe sahip olduğu ve dersi eğlenceli hale getirdiği ifade edilmiştir.

Jigsaw II Tekniğine Yönelik Araştırmalar. Jigsaw II tekniğine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları şöyledir;

Mattingly ve VanSickle (1991) Almanya’da ABD Savunma Bakanlığına ait lisede 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda; coğrafya dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna göre üstün akademik başarıya sahip olduklarını sonucuna varmıştır. Akademik başarı değişkeninde benzer sonuca Yıldırım’da (2003) ulaşmıştır.

Holliday (2000) ise jigsaw IV tekniğini, jigsaw II ve jigsaw III’ün bazı bölümlerinde değişiklikler yaparak geliştirmiştir. Jigsaw IV, jigsaw II ve jigsaw III’ten farklı olarak dersin giriş kısmında farklılaşmıştır. Derse girişte video izletisi, beyin fırtınası ve problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Uzman gruplarındaki öğrencilere sınav yaparak eksiklikleri görme fırsatı bulmuştur. Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını ve sınıftaki davranışlarını iyileştirdiği sonucuna varmıştır

Oral (2000) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde jigsaw II ve küme çalışması yöntemlerini karşılaştırmıştır. Erişi, derse yönelik tutum ve kalıcılık değişkenlerinde jigsaw II tekniğinin küme çalışmasına göre daha olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Günay’da (2002) çalışmasında jigsaw II ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başarı ve kalıcılık düzeylerindeki artışın jigsaw II lehine daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ve hatırd tutma değişkenlerinde benzer sonuçlara Dilek-Eren ve Gürdal’da (2004) ulaşmıştır.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003) Lübnan'da 8. sınıf dil sınıfı öğrencilerine uygulanan jigsaw II yönteminin öğretmen merkezli kontrol grubuyla karşılaştırıldığında okumaya yönelik tutum ve akademik başarı değişkenlerinde jigsaw II tekniği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin değişkenlerdeki anlamlı farklılığın jigsaw II ile ilgili olmadığı algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Avcı ve Fer'de (2004) birleştirme II tekniğiyle oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla 34 öğrenci ile yaptığı çalışmada karma desen araştırması kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre işbirliğine dayalı öğrenme ortamının ön hazırlık süreci hariç öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Arslan vd. (2006) işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması, jigsaw II ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısına etkisini araştırmıştır. 10. sınıfta okuyan toplam 71 öğrencinin son test sonuçları incelendiğinde her üç grup arasından grup araştırması lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca jigsaw II puanının geleneksel yöntemden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Shaaban (2006), jigsaw II tekniğinin okuduğunu anlama, kelime edinimi ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Son test kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı araştırmada çalışma grubunu İngilizce öğrenimi gören 44 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Jigsaw II deney grubu ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlama ve kelime edinimi değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak okuma motivasyonu bağımlı değişkeninde jigsaw II lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dinç-Artut ve Tarım (2007) jigsaw II'nin ilköğretim öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma desen araştırması sonucunda jigsaw II deney grubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre akademik başarı değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği ve deney grubunun jigsaw II tekniğine ilişkin görüşlerinde tekniğin olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2008) jigsaw IV tekniği, jigsaw II ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniklerinin öğrencilerin erişim düzeyine, bilgilerin kalıcılığına, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini araştırmıştır. Deney gruplarına 3 işbirlikli öğrenme tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Jigsaw IV ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniklerinin erişim düzeylerinin geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu ancak jigsaw II'nin etkili olmadığı tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin kalıcılık düzeylerinin yüksek olmadığı ve öz düzenleme becerilerin de

olumlu bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ancak jigsaw IV, jigsaw II ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin öz yeterlilik inancı üzerinde olumlu bir etkisi bulunmuştur.

Ayna (2009) sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda jigsaw II tekniğinin akademik başarı, derse karşı tutum ve motivasyona etkisini araştırmıştır. Jigsaw II öğrencilerinin tutum düzeylerinin geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre anlamlı olarak etkili olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı değişkeninde jigsaw II lehine anlamlı farklılık var iken motivasyon değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yüksek sosyoekonomik düzeyli öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Tutum değişkeninde ise orta sosyoekonomik düzeyli öğrenciler düşük sosyoekonomik düzeye göre anlamlı seviyede başarılıdır. Motivasyon değişkeninde ise yüksek ve orta düzeyliler, düşük sosyoekonomik düzeydekilere göre anlamlı seviyede başarılıdır.

Demir (2012) yaratıcı drama ve jigsaw II tekniğini birleştirerek öğretmen adaylarına uygulamış ve daha sonra görüşme yaparak veri toplamıştır. Jigsaw II tekniği ile başlayan uygulama süreci son aşamada yaratıcı drama etkinlikleriyle tamamlanmıştır. Öğrenciler jigsaw II ve yaratıcı drama hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerde öğrencilerin mutlu olduğu, işbirliği yaptığı, diğer derslerden farklı bir yapıda gördüklerini ve gerçek yaşamdan öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Evcim ve İpek (2013) çalışmalarında jigsaw II ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Jigsaw II tekniğinin yer aldığı deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Turkmen ve Buyukaltay (2015) 6. sınıf fen bilimler dersinde jigsaw II ve jigsaw IV tekniklerin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Ön test–son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışmada jigsaw II ve jigsaw IV’un akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Koç vd. (2016) jigsaw II tekniği, okuma-yazma-sunum yöntemi ve bilgisayar animasyonunun öğrencilerin akademik başarılarına, epistemolojik inançlarına, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Bulgulara göre jigsaw II tekniği ve okuma-yazma-sunum yöntemi akademik başarı ve bilginin kalıcılığı açısından animasyonlara göre daha etkilidir. Jigsaw II ve animasyonun epistemolojik inançlar üzerinde okuma-yazma-sunum yöntemine göre daha olumlu etkilere sahipken her üç grubunda tutum oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kandemir'de (2017) jigsaw II tekniğine yönelik çalışmasını ilkökul öğrencileri ile yapmıştır. Jigsaw II tekniğinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Jigsaw II'nin geleneksel yöntemlerle mukayese edildiği bu çalışmada jigsaw II tekniği lehine akademik başarı ve kalıcılık değişkeninde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Yayla-Eskici (2017) jigsaw II tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı yönünden kontrol grubuna göre jigsaw II lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin iletişim ve takım çalışması becerilerinde gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Alt seviyedeki öğrencilerde liderlik becerisinde gelişme sağlanmış, karar verme becerisinde ise alt ve orta seviyedeki öğrencilerde gelişme olduğu bulunmuştur. Tekniğin öğrenme ortamına yönelik bulguları ise öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığını, not almada sorunlar yaşansa da zamanla not alma yöntemlerini geliştirdiklerini, grup oluşturmada sorunlar yaşadıklarını, ödüllerin motivasyonu arttırdığını ve öğrencilerin unutamadıkları deneyimler yaşattığını ve poster hazırlarken eğlendiklerini göstermektedir.

Güngör (2018) araştırmasında deyim öğretimi konusunda jigsaw II tekniğinin Fransızca öğrenmeye karşı etkisini araştırmıştır. Deney grubuna jigsaw II tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, Fransızca deyim öğrenmede daha başarılı olmuştur.

Güzelsarı (2018) jigsaw II tekniğinin 9.sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesini anlamalarına ve tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubuna jigsaw II tekniği ve kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarıda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ancak tutum değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Koçyiğit (2018), 10. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu ile desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik başarılarında jigsaw II ile geleneksel yöntem arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Grup içi ön test-son test sonuçlarında ise jigsaw II grubunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Nitel verilerde jigsaw II'nin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını

olumlu yönde değiştirdiği, öğrencilerin sosyalleşmesine, birbirlerinden öğrenmesine olanak sağladığı ve öğrenciler arasındaki paylaşımı artırdığı tespit edilmiştir.

Tabiolo ve Rogayan (2019) jigsaw II tekniğinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmada ön test-son test uygulaması sonucunda jigsaw II tekniğinin akademik başarı üzerinde önemli etkisi olmuştur. Ayrıca fen bilimleri başarısı “gelişmekte olan” seviyesinden “yeterli” seviyeye yükselmiştir.

Yalman ve Çiftçi (2019) jigsaw II tekniğinin akademik başarıya, derse karşı tutuma ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney grubuna jigsaw II tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularında ise jigsaw II tekniğinin akademik başarı değişkeninde jigsaw II lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tutum değişkeninde olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Kalıcılık değişkeninde ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çevik (2021) jigsaw II tekniğinin öğrencilerin coğrafya dersindeki başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisini araştırmıştır. Deney grubuna jigsaw II tekniğini, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. İki grup arasında başarı değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamış ancak ön test-son test analizinde jigsaw II tekniğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Tutumu değişkeninde ise Desca anketinde yer güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve farkındalık kategorilerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deringöl vd. (2021) jigsaw II tekniği kullanılarak hazırlanan matematik etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Nitel verilerinde yer aldığı karma desen araştırmasında, matematik dersine karşı tutum ve yapılandırmacı öğrenme ortamı değişkeninde son testte deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel veri analizi sonucunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere olumlu görüş bildirdiği, öğrenciler sıkılmadıkları için bu uygulamayı çok beğendiklerini, öğrenirken eğlendiklerini, matematiği daha çok sevdiklerini, matematik derslerinin de böyle olmasını istediklerini ifade ettikleri görölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin akademik başarı, öğrencilerin derse yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimlerine etkilerinin tespit edilmesi ve galeri yürüyüşü ile jigsaw II tekniklerinin sınıftaki uygulaması hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel ve nitel araştırmaların birlikte yer aldığı çalışmalar karma yöntem araştırması olarak adlandırılır (McMillan & Schumacher, 2013).

Karma yöntem araştırmalarının yapısında nicel ve nitel araştırmaların birleştirilmesi veya birbiriyle bütünleştirilmesi vardır. Karma yöntem araştırması bir veri tabanını diğer veri tabanı ile açıklama imkânı sağladığı gibi nicel veri toplama araçlarının eksik yanlarını tamamlar (Creswell, 2014/2017). Böylece araştırmacı her yöntemin güçlü yanlarını birlikte kullanma fırsatı elde eder. Nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçları etkileyen süreç içerisindeki çeşitli değişkenleri kapsamlı olarak görmeyi sağlar. Amaca uygun araştırma soruları karma yöntem araştırmasıyla analiz edilerek açıklanmaya ve eksiksiz olarak cevaplanmaya çalışılır (Fraenkel vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2013).

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanıldığından nicel verileri detaylı açıklamak amacıyla bir karma yöntem araştırması olan gömülü (iç içe) desen kullanılmıştır. Gömülü karma desen de çoğunlukla nicel araştırmada ikinci bir araştırma sorusunu açıklamak için nitel yöntem ile beraber kullanılır. Bu desende bir veri setini desteklemek için farklı bir ikinci veri seti tercih edilir (Creswell & Plano-Clark, 2011).

Gömülü desenin amacı eşzamanlı veya sırayla nicel veya nitel veri toplayarak toplanan verileri diğer seçilen nicel veya nitel verilerle destekleyici rol oynamasını sağlamaktır. İkinci bir veri setinin kullanılmasının amacı birinci verileri desteklemek ve daha iyi ifade etmektir. Genellikle nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanır böylece nicel verilerin açıklanması kolaylaşır. Bu desende araştırmacılar farklı problemleri açıklamak için nicel ve nitel verileri karşılaştırır veya ayrı ayrı analiz eder. Deneysel işlemin nicel boyutunda

araştırma sonuçları üzerinde etkisi, nitel boyutta ise sürecin nasıl olduğu değerlendirilir (Creswell & Plano-Clark, 2011; Creswell, 2012).

Araştırmanın nicel bölümünde rastgele atamanın olmadığı yarı-deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende araştırmacı deney ve kontrol gruplarına ön test uygular, deneysel işlem ise sadece deney grubuna uygulanır. Süreç sonunda tüm gruplara son test uygulanır ve deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılır (Creswell, 2012). Yarı-deneysel desen, uygulama yapılacak gruplara rastgele atamanın çoğu zaman imkânsız olduğu eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılır (McMillan & Schumacher, 2013). Yarı-deneysel desenin, gerçek deneysel desenden farkı yansız (seçkisiz) atamanın olmamasıdır. Bu araştırmada da gruplar önceden oluşturulmuş olduğundan kontrol ve deney grupları yansız bir seçim ile belirlenmiştir (Karasar, 2005).

Araştırma için 6. sınıflardan seçilmiş deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubuna uygulanan süreç ile ilgili açıklamalar ve değerlendirmeler yapabilmek için nicel veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi (ÜDTABT), Demir ve Akengin'in (2010) Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ), Gömleksiz ve Kan'ın (2012) Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBMÖ) ile Deveci ve Kavak'ın (2020) Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği(YDEÖ) ön test-son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu, biyo-psiko-sosyo varlık olan insanı yeteri kadar anlama ve açıklamada yetersiz kalabileceğinden, araştırmada ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Karataş, 2015). Nitel araştırma bireylerin deneyimlerini, algılarını, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya çıkaran bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle nitel araştırmanın bir türü olan temel nitel araştırma deseni bu araştırmada tercih edilmiştir. Temel nitel araştırmada amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Temel nitel araştırmada araştırmacı, insanların yaşantılarını nasıl yorumladığını, nasıl inşa ettiğini ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Buradan hareketle bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak asıl amaçtır. Bu desende temel ve yorumsamacı bir yapı söz konusudur. Eğitimde yaygın kullanılan temel nitel araştırmada veriler görüşmeler veya doküman analizi yoluyla elde edilir (Merriam, 2018).

Araştırmanın nitel boyutuna katkı sağlamak amacıyla veri toplama aracı olarak deney grubu-I ve deney grubu-II öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Deney grubu-I'den 9 kişi ve deney grubu-II'den 9 kişi olmak üzere

öğrencilerden galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniği hakkında görüş alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Böylece araştırmada katılımcıların deneyimleri açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2018).

Tablo 1. *Araştırma Sürecinin Tablolaştırılmış Hali*

Gruplar	Ön Test	Metot	Son Test	Nitel Bölüm
6/C DG1	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	Galeri Yürüyüşü	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	Görüşme
6/A DG2	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	Jigsaw II	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	Görüşme
6/B K	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	Öğretmen Merkezli Yöntemler	ÜDTABT SBTÖ SBMÖ SBÖ YDEÖ	

DG1: Deney Grubu-I, DG2: Deney Grubu-II ve K: Kontrol grubu

ÜDTABT: Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi

SBTÖ: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

SBMÖ: Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği

SBÖ: Sosyal Beceriler Ölçeği

YDEÖ: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Muş ilinin Korkut ilçesinde bulunan bir yatılı bölge ortaokulunda yürütülmüştür. Okulun örneklem olarak seçilmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi etkili olmuştur. Bu örnekleme çalışmada araştırmacı kolayca ulaşabileceği bir örneklem üzerinde çalışmalarını yürütmektedir (Neuman, 2014). Araştırmacının bu okulda hem sosyal bilgiler öğretmeni hem de yönetici olması okulun örneklem alınmasında etkili olmuştur. Okulda bulunan 6-A, 6-B, 6-C sınıfları 26 erkek ve 38 kızdan ibaret olup toplamda 64 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak deney grubu-I, deney grubu-II ile kontrol grubu yansız seçim ile belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel işlem sürecini ve veri toplama aşaması dâhil tüm süreç araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney grubu-I ve deney grubu-II’de bulunan toplam 42 öğrenciden nitel veri toplamak amacıyla öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin seçilmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme evrenden seçilecek

bireylerin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Görüş alınacak öğrencilerde aranan ölçüt; akademik başarı testindeki sonuçları ve derse karşı tutumlarıdır. Deney grubu-I ve deney grubu-II'den öğrenci seçilirken akademik başarı ve tutum puanı düşük, ortak ve yüksek olmak üzere 18 öğrenci seçilerek görüş alınmıştır. Görüşme grubunun heterojen olması farklı yaşantıları açığa çıkarmak ve incelemek için idealdir. Maksimum çeşitlilik, örneklemin az olduğu durumda zayıflığı bir güce dönüştürür. Büyük çeşitlilikten ortaya çıkan olguların temel deneyimlerinin yönlerini yakalamak açısından ilginç ve değerlidir (Patton, 2015).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma karma yöntem araştırması olduğundan nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel boyutta veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi”, Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği”, Deveci ve Kavak (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Tunçel (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceriler Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi (ÜDTABT)

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu testin amacı, deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarılarını tespit etmektir. Akademik başarı testi oluşturmak için MEB'in (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı incelenmiştir. Öğrenme alanıyla ilgili alanyazın taraması yapılmış önemli hususlar göz önünde tutulmuştur (Akgün & Arıkan, 2015; Tağrikulu vd., 2021). Bu öğrenme alanının yenilenmiş bloom taksonomisi kapsamında bilişsel süreç boyutu ve bilgi birikimi boyutu alanlarında üst düzey seviye de olduğu görülmüştür (Büyükalın-Filiz & Baysal, 2019). Öğrenme alanındaki altı kazanım ile ilgili belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu dikkate alınarak 50 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisindeki tüm basamaklardan sorular olmasına dikkat edilmiştir. Madde havuzunda yer alan 50 test maddesinin kapsam geçerliliği, Lawshe tekniği (1975) kullanılarak MEB'de 3 yıldan fazla görev yapan 2 sosyal bilgiler öğretmeninin görüş ve önerileri alınıp alanında uzman 2 akademisyen tarafından da (alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanı) incelenmiştir. Görüş ve önerilerden yola çıkarak düzenlenmiş 38 madde pilot uygulama olarak hedef kitleyle benzer özellik gösteren, 7. sınıfta

öğrenim gören, 64 öğrenciye testin uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda madde ayırt edicilik indeksi .30'un altında olan 13 soru kapsam geçerliliği dikkate alınarak testten çıkarılmıştır (Hinkle vd., 2003). Madde ayırt ediciliği, nokta çift serili korelasyon ile hesaplanmıştır. Hazırlanan 38 maddenin KR-20 güvenirlik katsayısı .83 olduğu görülmüştür.

Kuder-Richardson (KR-20) formülü bir testin güvenirliği hesaplanırken kullanılır. Testin son halini oluşturan 25 maddenin KR-20 güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bir testteki bütün maddeler testin bütünüyle tutarlıysa birbirleriyle de tutarlıdır. Güvenirlik katsayısının yüksek çıkması, testin güvenirliğinin yüksek olduğuna ve ölçülen özelliğin tek boyut olduğuna işaret etmektedir (Turgut & Baykul, 2014). Güvenirlik katsayısının 0-1 arasında değer alacağı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2020). Güvenirliğin en az .70 olması gerekmektedir. (Fraenkel vd., 2012).

Madde güçlük indeksinde .50 olması beklenir, ayrıca testlerde kolay ve zor sorulara da yer verilmesi gerekmektedir. Ölçülen özelliğin ayırt ediciği ise pozitif çıkması beklenir. .40 ve üstü maddeler çok iyi, .30 ile .39 arası maddeler ise düzeltme yapılmadan ölçekte tutulabilir. Bu maddeler iyi madde olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 2. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

Hedefler	Akademik Başarı Testinde Yer Alan Kazanımların Bloom Taksonomisine Göre Soru Dağılımı						
	Bilişsel Alan Basamakları						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam madde sayısı
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	1	1	1			2	5
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	1	1	1			1	4
SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.		1		1	1	1	4
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	1	1		2			4
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.	1	1	1			1	4
SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	1	2	1				4
Toplam madde sayısı	5	7	4	3	1	5	25

Tablo 3. Akademik Başarı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği Analiz Sonuçları

Madde	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	.41	.52
2	.45	.52
3	.42	.48
4	.39	.34
5	.41	.44
6	.48	.44
7	.59	.42
8	.64	.42
9	.55	.38
10	.34	.33
11	.59	.44
12	.44	.39
13	.72	.32
14	.66	.36
15	.44	.39
16	.64	.47
17	.42	.39
18	.39	.39
19	.56	.37
20	.59	.44
21	.36	.44
22	.41	.55
23	.50	.47
24	.41	.33
25	.44	.51

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBDTÖ)

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demir ve Akengin (2010) tarafından hazırlanmıştır. 26 madde ve dört alt boyuttan (Öğrenme isteği, sosyal bilgiler dersinden hoşlanma, öğretmenden kaynaklanan tutumlar, sosyal bilgiler sevgisi) oluşan ölçek, 5’li likert tipi özelliğe sahiptir. Demir ve Akengin, ölçek geliştirme sürecinin sonunda ölçeğin bütüne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .93 olarak bulmuştur.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ölçeği geliştiren araştırmacıların ulaştıkları güvenirlik katsayısı paralellik göstermektedir.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .70 ve daha büyük bir değere sahip olması gerekmektedir (Kılıç, 2016).

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ)

Sosyal bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonunu belirlemek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek, ilköğretim ikinci kademesinde de kullanılabilir. 23 madde ve üç alt boyuttan (İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme) oluşan ölçek, 5'li likert tipi özelliğe sahiptir. Ölçek geliştirme sürecinin sonunda Gömleksiz ve Kan, ölçeğin bütüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .79 olarak bulmuştur.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuş ve ölçeğin oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ölçeği geliştiren araştırmacıların ulaştıkları güvenilirlik katsayısı paralellik göstermektedir.

Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ)

Sosyal Beceriler Ölçeği, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Tunçel (2006) tarafından geliştirilmiştir. 31 madde ve dört alt boyuttan oluşan (İşbirlikli çalışma, bağımsız çalışma, dinleme-cesaretlendirme, yardımlaşma-paylaşma) ölçek, 5'li likert tipi özelliğe sahiptir. Tunçel, ölçek geliştirme sürecinin sonunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .86 olarak bulmuştur.

Sosyal Beceriler Ölçeği'nde yer alan olumsuz maddeler, ölçeğin yer aldığı tez çalışmasında belirtilmediğinden araştırmacı ile iletişime geçilerek olumsuz maddelerin neler olduğu öğrenilmiştir. Ters puanlanacak maddeler, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 28, 31 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ölçeği geliştiren araştırmacının ulaştığı güvenilirlik katsayısı paralellik göstermektedir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Deveci ve Kavak (2020) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek, ilköğretim ikinci kademesinde de kullanılabilir halde hazırlanmıştır. 25 madde ve beş alt boyuttan (yeniliğe açık olma, yenilikçi problem çözme, yenilikçi öz-yeterlik, yenilikçi grup liderliği ve yenilikçi azim)

oluşan ölçek 5'li likert tipi özelliğe sahiptir. Ölçek geliştirme sürecinin sonunda ölçeğin bütüne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ölçeği geliştiren araştırmacıların ulaştıkları güvenirlik katsayısı paralellik göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney gruplarında bulunan öğrencilerin deneyimleri tespit etmek amacıyla bir veri toplama tekniği olan görüşme çeşitlerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2020). Merriam'a (2018) göre yarı yapılandırılmış görüşmede bireyler algıladığı deneyimleri kendi düşünceleri ile ortaya çıkarır. Bu nedenle araştırmacı soruları açık uçlu sormalıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanırken katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkaracak soruların hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Büyüköztürk vd. ye (2020) göre görüşme soruları hazırlanırken soruların araştırma ile ilgili olması, uygun katılımcıların seçilmesi ve cevaplanması kolay sorular olması gerekmektedir.

Alanyazın taraması yapıldıktan sonra görüşme formunda kullanılmak üzere beş soru hazırlanmıştır. Görüşme sorularının geçerliliği için 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan birinin nitel araştırmalar üzerinde uzman olmasına dikkat edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formlarının pilot uygulaması ise araştırmacının okuttuğu 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında sonda sorular sorulmuştur. Sonda sorular, görüşme anında ortaya çıkan gelişigüzel sorulardır. Katılımcıların yaşantılarını sonda sorularla detaylı olarak açığa çıkarmak mümkündür. Bu sorular katılımcıdan daha çok açıklama ve bilgi elde etmek için yapılır. Kim, nerede ne zaman gibi sorularla üretilir (Merriam, 2018). Örneğin, "Arkadaşlar ilişkilerinde neler deneyimlediniz?", "Size verilen rolleri uygularken nasıl deneyimleriniz oldu?" gibi sonda sorular sorulmuştur. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve frekans analiziyle çözümlenmiştir. Veriler, frekans ve yüzde olarak birlikte tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine G-1A, G-4B, G-7C ve J-1A, J-4B, J-7C gibi kodlar kullanılmıştır.

Uygulama

Araştırmanın uygulanmasına, İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni alındıktan sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılının II. döneminde başlanmıştır. Uygulama 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yapılmıştır. Bu alanda yer alan kazanımlar altı tane olup MEB'in (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer almaktadır. Programda bu öğrenme alanı için 18 saat süre ayrılmıştır. MEB (2018) *“Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerlerle girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.”* (s.21) ifadesi yer almaktadır. Dersler planlanırken bu ifade dikkate alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce deney grubu-I'e 1 hafta boyunca galeri yürüyüşü tekniği, deney grubu-II'ye ise jigsaw II tekniği ve uygulama süreci anlatılarak öğrencilerin teknikler ve uygulama hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Daha sonra deney grupları ile kontrol grubuna veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu-I (6/C) ile galeri yürüyüşü, deney grubu-II (6/A) ile jigsaw II tekniğiyle ders işlenmiştir. Kontrol grubu (6/C) öğrencileriyle ise MEB kaynak kitabını üzerinden hareketle öğretmen merkezli rutin yöntemler ile ders işlenmiştir. Bu süreçte düz anlatım, MEB ders kitabını okuma ve yorumlama, asgari düzeyde soru-cevap ve tekrar gibi öğretmenlerin rutin olarak kullandığı yöntemler uygulanmıştır. Bu durum araştırmanın devamında “Öğretmen merkezli rutin yöntemler” olarak adlandırılmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına ait kazanımlar uygulandıktan sonra veri toplama araçları son test olarak tekrar tüm gruplara uygulanmıştır. Deney grubu-I ve deney grubu-II'den ölçüt örnekleme ile alınan toplam 18 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve yaşadıkları deneyimler kendilerine sorulmuştur.

Uygulama süreci sonunda kontrol grubu öğrencilerinin eksik yönleri araştırmacı tarafından telafi edilerek deney grubu öğrencileriyle aynı akademik başarı ve değişkenlere ulaşmaları sağlanmıştır.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney grubu-I'e öğretmen merkezli düz anlatım, soru cevap ve tekrar gibi rutin yöntemler ile ders işlendikten sonra öğrenciler farklı cinsiyet, akademik başarı, sosyal beceriler, derse etkin katılım gibi farklılıklar göz önüne alınarak heterojen gruplara ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan büyük çalışma kâğıtları birbirinden uzak olacak şekilde sınıf duvarlarına asılmıştır. Her gruba birbirinden farklı renkte kalem

verilmiştir. Roller, öğrenci isteklerine göre dağıtılmıştır. Her hafta her öğrencinin farklı rol alması sağlamıştır.

Öğretmen galeri yürüyüşü hakkında hatırlatmalar yaptıktan sonra galeri yürüyüşü başlatılmıştır. Öğrenciler istasyonda yer alan sorulara grup halinde cevap verirken öğretmen istasyonları gezerek öğrencilere rehberlik yapmıştır. Aynı zamanda akıllı tahtadan söz içermeyen müzikler açılmıştır. İstasyonda yaklaşık 3 dakika çalışan öğrenci grupları “Dön” komutunu aldıktan sonra saat yönündeki diğer istasyona geçmiştir. Her istasyonda yazıcının değişeceği tekrar hatırlatılmıştır. Önceki grupların yazdıklarını eleştirel bakış açısıyla okuyan öğrenciler ortaklaşa karar alarak düşüncelerini yazmıştır. Her grup ilk başladığı istasyona geldiğinde duvar kâğıdına yazılanları baştan sona okumaları istenmiştir. Öğrenci gruplarına farklı renkte küçük not kâğıdı verilerek istasyonları son kez tekrar gezmeleri ve eksik kalan yerleri bu küçük not kâğıdına yazmaları söylenmiştir. İkinci kez istasyonları gezen öğrencilere verilen süre ise 1 dakikadır. Öğrenciler tekrar ilk başladıkları istasyona geldiğinde duvarda asılı çalışma kâğıdını alarak grup halinde sınıftaki yerine oturmuş ve çalışma kâğıdına yazılanları okumuştur. Öğrenciler buradan yola çıkarak grup raporu yazmışlardır. Her grubun raporu ortaklaşa yazılmıştır. Yazılan raporlar sözcü tarafından sınıfa anlatılmış ve gruptaki bir kişi istasyondaki çalışma kâğıdını yanına alarak sözcü ile beraber yazılanları okumuştur. Grupların istasyondaki çalışma kâğıtları daha sonradan sınıf panosuna asılmıştır. Etkinlik sonucunda akran değerlendirmesi yapılmış ve öğretmen tarafından da grup sunumu değerlendirilmiştir (Ek-16; Ek-17). Öğrenciler kazanım sınavına tabi tutularak ders tamamlanmıştır (Ek-15). Sonuçlar her hafta sınıfta ilan edilmiş ve galeri yürüyüşü merkezine asılmıştır. Haftalık değerlendirme puanları birbirinden bağımsız olarak ilan edilmiştir. Başarılı olan gruba motive edici ödüller verilmiştir.

Jigsaw II Tekniğinin Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney grubu-II’de öğrenciler farklı cinsiyet, akademik başarı, sosyal beceri ve derse katılım gibi farklılıklar göz önüne alınarak heterojen gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin grupları, her hafta farklılıkları göz önüne alınarak değiştirilmiştir. Gruplara ayrılan öğrenciler ilk olarak asıl gruplarında bir araya gelmiştir. İlk olarak gruplarına istedikleri bir ismi vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin istekleri ön planda tutularak, yazıcı, cesaretlendirici, düzenleyici, sunucu gibi roller verilmiş ve rollerden neler beklendiği açıklanmıştır. Her hafta öğrencilere farklı roller verilmesine dikkat edilmiştir. Öğretmen, süreç boyunca işbirlikli öğrenme modelinin ilkelerini dikkate almış ve öğrencilerin bu ilkelere göre çalışmalarını sağlamıştır.

Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan, konunun tamamını içeren, çalışma kâğıdı dağıtılmıştır (Ek-13). Öğrenciler böylece tüm konuyu yaklaşık 20 dakika boyunca asıl gruplarda çalışmıştır. Önceden öğretmen tarafından üye sayısı kadar bölümlere ayrılan konu öğrencilere verilmiştir. Bu aşamada hangi öğrencinin hangi bölümü aldığı öğretmen tarafından not edilmiştir. Daha sonra uzman gruplarına ayrılan öğrenciler, kendileriyle aynı bölümü alan öğrencilerle bir araya gelmiştir. Burada uzman gruplara lider seçimi yapılmıştır. Liderin görevi, öğrencilere izah edilmiştir. Uzman grubundaki öğrencilere uzman çalışma kâğıdı verilmiştir (Ek-14). Uzman çalışma kâğıdı, bölümlerine ilişkin derinlemesine bilgi ve rehberlik içerir. Öğrencilerin sorun yaşadığı durumlarda öğretmen müdahale ederek bölümleri asıl gruplarına nasıl daha iyi öğretebileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmuştur.

Öğrenciler uzman grubundan ayrılıp asıl gruplarına döndüklerinde konunun uzmanı olarak sırayla kendi bölümlerini arkadaşlarına anlatmıştır. Daha sonra grup olarak bir rapor veya poster hazırlamışlardır. Bu raporların sunumu sırasında öğrenme eksikliği veya kavram yanlışlığı olduğunda öğretmen tarafından düzeltilmiştir. Öğrenciler son olarak her kazanıma yönelik hazırlanan kazanım sınavına tabi tutularak aldıkları bireysel notlar ve grup notları, jigsaw II değerlendirme formuna işlenmiştir (Ek-15). Gruplarda akranlarına göre başarılı olan öğrencilere ek puan verilmiştir. Ayrıca uzmanı oldukları bölümlere ait sınavdaki soruları doğru cevaplayanlara ek puan verilmiştir. Sonuçlar her hafta sınıfta ilan edilmiş ve jigsaw II merkezine asılmıştır. Başarılı olan gruba motive edici ödüller verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırma Kapsamındaki Konu ve Kazanımların Haftalık Programı*

Tarih	Konu	Kazanım
13 - 17 Şubat 2023	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.
20 - 24 Şubat 2023	Kaynaklarımızı Doğru Kullanıyorum	SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
27 - 3 Mart 2023	Yatırım ve Pazarlama	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.
6 - 10 Mart 2023	Vergilerimiz Kazançlarımızdır	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
13 - 17 Mart 2023	Nitelikli İnsan Gücü ve Gelişen Ekonomi	SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.
20 - 24 Mart 2023	Mesleğimi Bilinçli Şekilde Seçiyorum	SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

MEB (2018)

Verilerin Analizi

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumuna, motivasyonuna, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eēilimlerine etkilerinin tespit edilmesi iin nicel araştırma boyutunda yarı-deneysel desenlerden biri olan n test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Üretim, Daēıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi (ÜDTABT), Sosyal Bilgiler Tutum leēi (SBTÖ), Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon leēi (SBM), Sosyal Beceriler leēi (SB), Ortaokul ğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eēilimi leēi (YDE), deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak uygulanmıştır.

Elde edilen nicel verilerin SPSS'te analizi iin;

Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadıēının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

Deney-I (Galeri yürüyüşü) grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadıēı ilişkili (Baēımlı) rneklemler iin t-testi,

Deney-II (Jigsaw II) grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadıēı ilişkili (Baēımlı) rneklemler iin t-testi,

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadıēı ilişkili (Baēımlı) rneklemler iin t-testi,

Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadıēının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarında lekler arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla Pearson Momentler arpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi anlamlı farklılık olduēunu ortaya ıkarır ancak farkın byklēn vermez. Anlamlı farklılıēın yanında etki byklēn bilmek gerekmektedir. Eta-kare (η^2) katsayısı, 0 ile 1 arasında deēer almaktadır (Can, 2019). Eta-kare deēeri .01-.06 arasında ise (kk), .06-.14 arasında (orta), .14 ve üstü ise (büyük) etki byklē olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Creswell'e (2017) göre etki byklē nicel

araştırmadalar gruplar arası veya değişkenler arası ilişkiler hakkında yapılan yorumların kuvvetini ortaya koyar. Bu katsayı değerleri bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu-I'den 9 kişi ve deney grubu-II'den 9 kişi ile galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin kullanımına yönelik deneyimlerini öğrenmek için yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde, deneyimlerini aktarabilecek öğrenciler, akademik başarıları ve tutum düzeyleri dikkate alınarak seçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği ve anlamlandırıldığı bir tekniktir. Bu analiz ile insan davranışını ve doğasını belirlemek için doğrudan olmayan yollarla çalışılır (Büyüköztürk vd., 2023).

İçerik analizinde güvenilirliği artırmak için veriler, alanında iki uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler, Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden biri olan, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ile kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilip incelendikten sonra ortak yönler bulunmuş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategori ve kod oluşturma süreci eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Kategoriler aralarında taşıdıkları anlama göre ise tema oluşturulmuştur. Kodlar ve kategoriler, frekans tablosu biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, araştırma sürecinin tüm aşamalarında aktif görev almıştır. Araştırmacının süreç boyunca aldığı roller aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

- 1) Akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirme sürecinin tüm aşamalarında,
- 2) Galeri yürüyüşü ve jigsaw II ders etkinliklerinde yer alan tüm çalışmalarda,
- 3) Ölçeklerin ön test-son test uygulamaları ile öğrencilerle yapılan görüşmelerde,
- 4) Verilerin analizinde ve raporlanmasında,
- 5) Deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubuna uygulanan tüm deneysel süreçte aktif olarak görev almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Burada araştırmanın bütününe ait geçerlik ve güvenirlik süreçleri genel olarak verilmiştir. Ayrıca diğer bölümlerde gerekli geçerlik ve güvenirlik tedbirleri açıklanmıştır.

Her araştırmada iç ve dış geçerliğin sağlanması son derece önemlidir (Karasar, 2005). Nicel araştırmalarda iç geçerlik, bağımlı değişkende ortaya çıkan değişmelerin, bağımsız

değişkenle açıklanma derecesidir. Dış geçerlilik ise elde edilen sonuçların evrene genellenebilirlik derecesidir. İç geçerliği tehdit eden bazı faktörler vardır. Bunlar deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı, ön test, istatistiksel regresyon, etkileşim etkisi, beklentilerin etkisi, dışsal değişkenlerin etkisi olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma kapsamında bu faktörler hem akademik başarı testi geliştirme sürecinde hem de deney grubu-I, deney grubu-II ve kontrol grubu uygulama sürecinde araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır. Ayrıca dış geçerliği etkileyen faktörlerden örneklem etkisi, beklenti etkisi ve ön test-deneyssel değişken etkileşim etkisi yine araştırma sürecinde dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Öğrencilerin deney süresince beklenti etkisinin sonuçları etkilememesi için testler ve deneyssel koşullar hakkında öğrencilere bilgi verilmemiştir. Gruplar yansız bir seçim ile belirlenmiştir (Karasar, 2005). Denek kaybı olmaması için öğrencilerin okula devamı sağlamıştır. Ölçme araçlarının uygulama süresi 6 hafta aralığında kazanım sayısına bağlı olarak uygun sürede tutulmuştur. Böylece ortaya çıkacak tehditlerin önüne geçilmiştir. Araştırma süreci bittikten sonra kontrol grubunda oluşan akademik, psikolojik ve sosyal eksiklikler araştırmacı tarafından giderilerek diğer gruplarla eşit duruma getirilmiştir.

Nitel araştırmalar, bir olgunun varlığına ve ondaki anlamına yöneliktir. Nitel bir çalışmada geçerlik araştırmacının tarafsız olması ile ilgilidir. Geçerlik için araştırmacı bir olayı bütün olarak inceleyebilmelidir. Bunun ise için katılımcı teyidi, meslektaş ve uzman incelemesi kullanmak gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitekim araştırmanın veri toplama araçları bölümünde bu durum etraflıca açıklanmıştır. İç geçerlilik için araştırmacı duruşunu, doğruluk ve dürüstlük ilkelerini temele alarak ortaya koymuştur. Uzman incelemesi de nitel boyutta faydalanılan bir strateji olarak yerini almıştır (Merriam, 2018). Araştırma süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler güvenilirliği sağlamak için ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020)

Karma yöntem araştırmalarının yapısı gereği geniş bir yelpazede araştırma sorularını derinlemesine inceleme fırsatı sunması, araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına katkı sağlar (Fırat vd., 2014). Bu nedenle bu araştırmanın daha geçerli ve güvenilir olması için karma yöntem seçilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanımı ile 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse karşı tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin araştırılması için elde edilen verilerin analizleri ve sonuçlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde nicel verilerin analizi ile ulaşılmış bulgular, ikinci bölümünde ise nitel verilerin analizi ile ulaşılmış bulgular yer almaktadır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde Üretim Dağıtım ve Tüketim Akademik başarı Testi (ÜDTABT), Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBDTÖ), Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ) Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ), Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği ile elde edilmiş verilerin analizi sonucu ulaşılmış bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Akademik Başarı Testinden (ÜDTABT) Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra akademik başarılarındaki farklılaşmayı belirlemek için ÜDTABT ön test-son test olarak uygulanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc testlerinden LSD yapılmış ve tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 5. ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Testler	Gruplar	n	X	SD
Ön test	Galeri Yürüyüşü	22	11.50	4.98
	Jigsaw II	20	11.85	4.70
	Kontrol	22	11.65	5.22
Son test	Galeri Yürüyüşü	22	16.59	5.12
	Jigsaw II	20	15.50	3.42
	Kontrol	22	12.95	5.39

Tablo 5 incelendiğinde grupların ön test ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, son test ortalama değerlerinin ise farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 6. ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Testine Ait ANOVA Analiz Sonuçları

		Karelerin Ortalaması	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Ön test	Gruplar Arası	1.297	2	.648	.026	.974
	Grup İçi	1515.141	61	24.838		
	Toplam	1516.438	63			
Son test	Gruplar Arası	152.727	2	76.364	3.363	.041*
	Grup İçi	1385.273	61	22.709		
	Toplam	1538.000	63			

* = p < .05

Tablo 6 incelendiğinde grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [XGY = 11.50; XJ = 11.85; XK = 11.65 ve p = .974, (p > .05)]. Grupların akademik başarı testi son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [XGY = 16.59; XJ = 15.50; XK = 12.95 ve p = .041, (p < .05)]. Gruplar arasında istatistiksel anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi (Least Significant Difference) yapılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023).

Tablo 7. ÜDTABT'nin Son Testine Ait LSD Analiz Sonuçları

	(I) GRUP	(J) GRUP	Ortalama farklar (I-J)	Standart Hata	p
Son test	Galeri	Jigsaw II	1.09091	1.47232	.462
	Yürüyüşü	Kontrol	3.63636	1.43683	.014*
	Jigsaw II	Galeri Yürüyüşü	-1.09091	1.47232	.462
		Kontrol	2.54545	1.47232	.089
	Kontrol	Galeri Yürüyüşü	-3.63636	1.43683	.014
		Jigsaw II	-2.54545	1.47232	.089

* = p < .05

Tablo 7 incelendiğinde son test anlamlı farklılığın galeri yürüyüşü grubu ve kontrol grupları arasında, galeri yürüyüşü grubu lehine olduğu görülmektedir [XGY = 16.59; XK = 12.95 ve p = .014, (p < .05)]. Jigsaw II ve kontrol grupları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiş ancak jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney-II grubunun puan artışı kontrol grubuna göre daha fazla olmuştur [Ön test: XJ = 11,85; XK = 11.65; Son test: XJ = 15.50; XK = 12.95, p = .089, (p > .05)]. Bu bulgudan elde edilen sonuçlara göre galeri yürüyüşü tekniği diğer gruplarda uygulanan tekniklere göre akademik başarı yönünden daha etkilidir.

Tablo 8. ÜDTABT'nin Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	σ	t	sd	p
Galeri Yürüyüşü	Ön test	22	11.50	4.98	-6.97	21	.00*
	Son test		16.59	5.12			
Jigsaw II	Ön test	20	11.85	4.70	-7.02	19	.00*
	Son test		15.50	3.42			
Kontrol	Ön test	22	11.63	5.22	-1.95	21	.06
	Son test		12.95	5.39			

* = p<.05

Tablo 8'deki bulgulara göre galeri yürüyüşü deney-I grubununun ortalama puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t = -6.97$; $p < .05$). Benzer şekilde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'nin ortalama puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t = -7.02$; $p < .05$). Bu sonuçlar uygulanan deneysel programın ön test sonrasında grubun gelişimine katkı sağlayarak son test sonuçlarının artmasını sağladığına işaret etmektedir. Kontrol grubununun puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eğilimlerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak değişken parametrelerinin normal dağılım özelliği gösterip göstermeme durumunu belirlemek için değişkenlerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Ölçeklere Yönelik Betimsel İstatistikler

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Ön test	94.42	11.78	.12	-.95
	Son test	107.37	14.02	-.99	.84
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Ön test	83.82	9.83	-.22	-.82
	Son test	88.87	10.03	-.33	-.42
Sosyal Beceriler	Ön test	108.51	15.07	.03	-.72
	Son test	117.29	13.19	-.41	-.42
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Ön test	88.01	14.84	-.31	-.49
	Son test	97.98	13.13	-.70	.23

Tablo 9'daki bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimlerinin çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ve +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2023) çarpıklık ve basıklık katsayısı -1

ve +1 aralığında olan değişkenlerin normal dağılımdan çok fazla sapma göstermediğini belirtmiştir. Buna ek olarak araştırma sürecinin tüm alt grupları için de normal dağılım varsayımı ilgili yöntem ile test edilmiştir ve değişkenlerin normal dağılımdan çok da sapma göstermediği kabul edilmiştir. Bu sebeple araştırmadaki tüm değişkenlerin ve alt grupların normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir. Bu sonuçlar ile değişkenler arasındaki ilişkiler ve etkileşimler test edilirken parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Ön Test İçin Deneysel Sonuçlar. Galerî yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eğilimlerine olan etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada ilk olarak deneysel uygulama öncesinde yapılan ön testten yansız seçim ile 3 grup oluşturulmuştur. Birbirinden bağımsız oluşturulan bu üç gruptan ikisine tamamen kura ile belirlenerek iki ayrı deneysel uygulama yapılmıştır. Kura ile belirlenen gruplardan birisine galerî yürüyüşü, diğerine jigsaw II tekniği, sonuncusuna öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak öğretim yapılmıştır. Ancak bu uygulama öncesinde deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını kanıtlamak için ön test sonuçları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA öncesinde analiz varsayımlarından olan varyans homojenliğini sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ön Test İçin Levene Testi Sonuçları

	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	4.39	2	61	.01*
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	1.41	2	61	.25
Sosyal Beceriler	1.83	2	61	.16
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	.01	2	61	.98

* = p<.05

Tablo 10'daki bulgulara göre sosyal bilgiler dersi için motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimi değişkenlerinin deney grupları ve kontrol grubuna göre varyansları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin deney grupları ve kontrol grubuna göre varyansları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Varyanslar arasında anlamlı fark olan durumlarda Games Howell testi, varyanslar arasında anlamlı fark olmayan durumlarda Tukey testi kullanılarak çoklu karşılaştırmaların yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Levene testi sonrasında ön test sonuçlarının deney grupları ve kontrol grubuna göre farklılaşmasını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ön Test İçin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	450.24	2	225.12	1.65	.20	Yok
	Gruplar İçİ	8299.37	61	136.06			
	Toplam	8749.61	63				
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Gruplar Arası	210.32	2	105.16	1.09	.34	Yok
	Gruplar İçİ	5880.79	61	96.41			
	Toplam	6091.11	63				
Sosyal Beceriler	Gruplar Arası	467.80	2	233.90	1.03	.36	Yok
	Gruplar İçİ	13858.19	61	227.18			
	Toplam	14325.98	63				
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Gruplar Arası	28.39	2	14.20	1.06	.94	Yok
	Gruplar İçİ	13854.59	61	227.12			
	Toplam	13882.98	63				

* = $p < .05$

Tablo 11’deki bulgulara göre 3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 90,95$), jigsaw II ($\bar{X} = 97.35$) ve kontrol ($\bar{X} = 95.22$) gruplarındaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 1.65, p > .05$]. Bu sonuçlar tutum değişkeni için deney grubu ve kontrol gruplarının yansız olarak oluşturulduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun motivasyon ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 85.50$), jigsaw II ($\bar{X} = 84.70$) ve kontrol ($\bar{X} = 81.36$) gruplarındaki öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 1.09, p > .05$]. Bu sonuçlar motivasyon değişkeni için deney grubu ve kontrol gruplarının yansız olarak oluşturulduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun sosyal beceriler ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel

desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 108.27$), jigsaw II ($\bar{X} = 105.15$) ve kontrol ($\bar{X} = 111.81$) gruplarındaki öğrencilerinin sosyal beceriler düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 1.03$; $p > .05$]. Bu sonuçlar sosyal beceriler değişkeni için deney grubu ve kontrol gruplarının yansız olarak oluşturulduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun yenilikçi düşünme eğilimleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 87.50$), jigsaw II ($\bar{X} = 89.00$) ve kontrol ($\bar{X} = 87.63$) gruplarındaki öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 1.06$; $p > .05$]. Bu sonuçlar yenilikçi düşünme eğilimleri değişkeni için deney grubu ve kontrol gruplarının yansız olarak oluşturulduğuna işaret etmektedir.

Son Test İçin Deneysel Sonuçlar. Galeriy yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eğilimlerine olan etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada deneysel uygulama sonrasında grupların birbirlerine kıyasla değişimlerini incelemek için son test sonuçları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA öncesinde analiz varsayımlarından olan varyans homojenliğini sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Son Test İçin Levene Testi Sonuçları

	Levene İstatistiği	sd1	sd2	<i>p</i>
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	3.00	2	61	.57
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	9.11	2	61	.40
Sosyal Beceriler	1.38	2	61	.25
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	1.71	2	61	.18

* = $p < .05$

Tablo 12’deki bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimleri değişkenlerinin deney grupları ve kontrol grubuna göre varyansları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Varyanslar arasında anlamlı fark olmayan bu durumlarda Tukey testi kullanılarak çoklu karşılaştırmaların yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Levene testi sonrasında son test sonuçlarının deney grupları ve kontrol grubuna göre farklılaşmasını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Son Test İçin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	5401.84	2	2700.92	23.58	.00*	A > C
	Gruplar İçi	6987.16	61	114.54			B > C
	Toplam	12389.00	63				
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Gruplar Arası	1111.44	2	555.72	6.48	.00*	A > C
	Gruplar İçi	5227.56	61	85.70			B > C
	Toplam	6339.00	63				
Sosyal Beceriler	Gruplar Arası	885.88	2	442.94	2.39	.10	Yok
	Gruplar İçi	11315.48	61	185.50			
	Toplam	12201.36	63				
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Gruplar Arası	912.32	2	456.16	2.79	.07	Yok
	Gruplar İçi	9960.66	61	163.29			
	Toplam	10872.98	63				

A = Galeri yürüyüşü grubu, B = Jigsaw II grubu, C = Kontrol grubu* = $p < .05$

Tablo 13'teki bulgulara göre 3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 114.13$), jigsaw II ($\bar{X} = 113.90$) ve kontrol ($\bar{X} = 94.68$) gruplarındaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 23.58$, $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .43$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın deney grupları ile kontrol grubu arasında olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu için galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersi için motivasyon ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 93.18$), jigsaw II ($\bar{X} = 90.20$) ve kontrol ($\bar{X} = 83.36$) gruplarındaki öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 6.48$, $p < .05$].

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .17$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın deney grupları ile kontrol grubu arasında olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar sosyal bilgiler dersi için motivasyonun galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun Sosyal bilgiler dersi için sosyal beceriler ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 122.27$), jigsaw II ($\bar{X} = 115.90$) ve kontrol ($\bar{X} = 113.59$) gruplarındaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi için sosyal beceriler düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilememiştir [$F_{(63-2)} = 2.39$; $p > .05$].

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun sosyal bilgiler dersi için yenilikçi düşünme eğilimleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 99.81$), jigsaw II ($\bar{X} = 101.60$) ve kontrol ($\bar{X} = 92.86$) gruplarındaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi için yenilikçi düşünme eğilimi düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilememiştir [$F_{(63-2)} = 2.79$; $p > .05$].

Grup İçi Karşılaştırmalar. Galeriy yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına, sosyal becerilerine ve yenilikçi düşünme eğilimlerine olan etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada grupların ön test ve son testlerindeki değişim ilişkili örneklemeler için t-test kullanılarak incelenmiştir. Bu analizin amacı temelde aynı grubun iki ölçüm içindeki değişimin düzeyini belirlemektir.

Bu amaçla ilk olarak galeriy yürüyüşü grubunun ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemeler için t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Galeri Yürüyüşü Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Test Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	σ	t	sd	p
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Ön test	22	90.9	12.14	-9.60	21	.00*
	Son test	22	114.1	8.06			
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Ön test	22	85.50	10.86	-4.13	21	.00*
	Son test	22	93.18	8.14			
Sosyal Beceriler	Ön test	22	108.2	17.07	-5.16	21	.00*
	Son test	22	122.2	11.28			
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Ön test	22	87.50	14.23	-5.26	21	.00*
	Son test	22	99.82	11.23			

* = $p < .05$

Tablo 14'teki bulgulara göre galeri yürüyüşü grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ($t = -9.60$; $p < .05$), sosyal bilgiler dersi için motivasyon ($t = -4.13$; $p < .05$), sosyal beceriler ($t = -5.16$; $p < .05$) ve yenilikçi düşünme eğilimi ($t = -5.26$; $p < .05$) puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar uygulanan deneysel programın ön test sonrasında grubun gelişimine katkı sağlayarak son test sonuçlarının artmasını sağladığına işaret etmektedir.

İkinci olarak jigsaw II grubunun ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemeler için t-test ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Jigsaw II Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Test Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	σ	t	sd	p
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Ön test	20	97.35	8.26	-9.21	19	.00*
	Son test	20	113.9	8.96			
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Ön test	20	84.70	9.88	-2.62	19	.01*
	Son test	20	90.20	10.21			
Sosyal Beceriler	Ön test	20	105.1	15.78	-4.30	19	.00*
	Son test	20	115.9	15.61			
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Ön test	20	89.00	15.19	-4.47	19	.00*
	Son test	20	101.6	11.24			

* = $p < .05$

Tablo 15'teki bulgulara göre jigsaw II grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ($t = -9.21$; $p < .05$), sosyal bilgiler dersi için motivasyon ($t = -2.62$; $p < .05$), sosyal beceriler ($t = -4.30$; $p < .05$) ve yenilikçi düşünme eğilimi ($t = -4.47$; $p < .05$) puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar uygulanan deneysel programın ön test sonrasında grubun gelişimine katkı sağlayarak son test sonuçlarının artmasını sağladığına işaret etmektedir.

Son olarak kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçları İçin t-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	σ	t	sd	p
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	Ön test	22	95.23	13.64	.33	21	.74
	Son test	22	94.68	13.97			
Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	Ön test	22	81.36	8.58	-1.05	21	.30
	Son test	22	83.36	9.40			
Sosyal Beceriler	Ön test	22	111.8	11.97	-.90	21	.37
	Son test	22	113.5	13.82			
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Ön test	22	87.64	15.77	-1.89	21	.07
	Son test	22	92.86	15.30			

* = $p < .05$

Tablo 16’deki bulgulara göre kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ($t = .33$; $p > .05$), sosyal bilgiler dersi için motivasyon ($t = -1.05$; $p > .05$), sosyal beceriler ($t = -.90$; $p > .05$) ve yenilikçi düşünme eğilimi ($t = -1.89$; $p > .05$) puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmen merkezli rutin yöntemlerin kontrol grubunun gelişimine çok az katkı sağladığını göstermektedir.

Ölçekler Arasındaki İlişki. Bu çalışmada deneysel analizler sonrasında araştırma sürecinde kullanılan her değişkenin ön test sonuçları kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (r) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Araştırma Değişkenleri İçin Korelasyon Analizi Sonuçları

	A	B	C	D
A - Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum	1			
B - Sosyal Bilgiler Dersi İçin Motivasyon	.523*	1		
C - Sosyal Beceriler	.273*	.429*	1	
D - Yenilikçi Düşünme Eğilimi	.294*	.444*	.228	1

* = $p < .05$

Tablo 17’deki bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile sosyal bilgiler dersi için motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .523$; $p < .05$). Buna ek olarak sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile sosyal beceriler ($r = .273$; $p < .05$) ve yenilikçi düşünme eğilimi ($r = .294$; $p < .05$) düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi için motivasyon ile sosyal beceriler ($r = .429$; $p < .05$) ve yenilikçi düşünme eğilimi ($r = .444$; $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal beceriler ile yenilikçi düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($r = .228$; $p > .05$). Bu korelasyon değeri ile anlamlı ilişki çıkmaması örneklemin sınırlı olmasından kaynaklanabilir ($N = 64$).

Etkili Alt Faktörler İçin Bulgular. Bu araştırma sürecinde elde edilen deneysel bulgular sonucunda yenilikçi düşünme eğilimi ve sosyal beceriler ölçeklerinin alt boyutları incelenmiştir. İncelenen alt boyutlarda yenilikçi öz-yeterlik ve yenilikçiliğe açık olma alt faktörlerinin araştırma gruplarına göre son test bulgularında farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bölümde yalnızca bu iki değişkenin son test bulguları değerlendirilerek sonuçlar raporlanmıştır. Bu amaçla galeri yürüyüşü ve jigsaw II öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler 6. sınıf öğrencilerinin yenilikçi öz-yeterlik ve yenilikçiliğe açık olma puanlarının son test bulguları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA öncesinde analiz varsayımlarından olan varyans homojenliğini sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Yenilikçi Öz-yeterlik ve Yenilikçiliğe Açık Olma Değişkenleri İçin Levene Testi Sonuçları*

	Levene İstatistiği	sd1	sd2	<i>p</i>
Yenilikçi Öz-yeterlik	2.36	2	61	.10
Yenilikçiliğe Açık Olma	2.80	2	61	.07

* = $p < .05$

Tablo 18’deki bulgulara göre yenilikçi öz-yeterlik ve yenilikçiliğe açık olma değişkenlerinin deney grupları ve kontrol grubuna göre varyansları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Varyanslar arasında anlamlı fark olmayan bu durumlarda Tukey testi kullanılarak çoklu karşılaştırmaların yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Levene testi sonrasında son test sonuçlarının deney grupları ve kontrol grubuna göre farklılaşmasını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Yenilikçi Öz-Yeterlik ve Yenilikçiliğe Açık Olma Değişkenleri İçin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Yenilikçi Öz-yeterlik	Gruplar Arası	196.25	2	98.13	3.95	.02*	A > C
	Gruplar İçi	1513.61	61	24.81			
	Toplam	1709.86	63				
Yenilikçiliğe Açık Olma	Gruplar Arası	127.94	2	63.97	3.36	.04*	B > C
	Gruplar İçi	1162.05	61	19.05			
	Toplam	1289.98	63				

A = Galeri yürüyüşü grubu, B = Jigsaw II grubu, C = Kontrol grubu * = $p < .05$

Tablo 19'daki bulgulara göre 3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci grubunun yenilikçi öz-yeterlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 34.13$), jigsaw II ($\bar{X} = 32.20$) ve kontrol ($\bar{X} = 30.09$) gruplarındaki öğrencilerinin yenilikçi öz-yeterlik düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 3.95$; $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .11$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın galeri yürüyüşü ile kontrol grubu arasında olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar yenilikçi öz-yeterlik alt boyutu için galeri yürüyüşü ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

3 farklı gruptan (Galeri yürüyüşü, jigsaw II ve kontrol) 64 kişilik bir öğrenci yenilikçiliğe açık olma ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için deneysel desen alt gruplarına göre ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda galeri yürüyüşü ($\bar{X} = 25.04$), jigsaw II ($\bar{X} = 26.00$) ve kontrol ($\bar{X}=22.63$) gruplarındaki öğrencilerinin yenilikçiliğe açık olma düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(63-2)} = 3.35$; $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın Jigsaw II grubu ile kontrol grubu arasında olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar yenilikçiliğe açık olma için jigsaw II tekniği ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Nitel Bulgular

Nitel bölümde yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

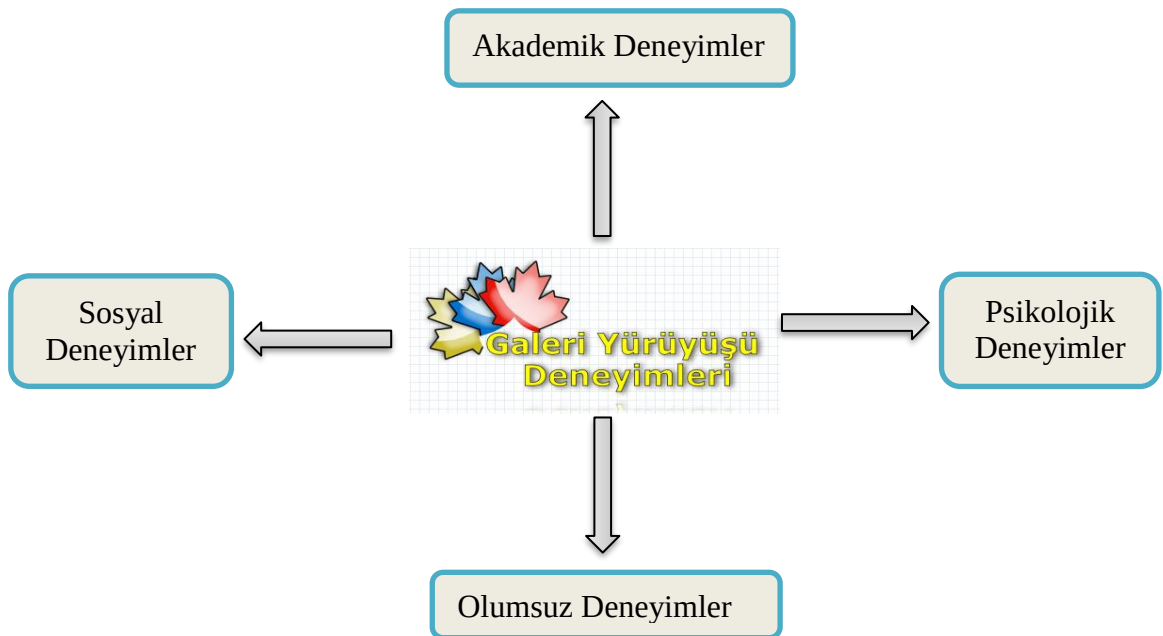
Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Kullanımına Yönelik Nitel Bulgular

Deney grubu-I’de bulunan öğrencilerin galeri yürüyüşü tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla akademik başarı ve tutum yönünden farklı seviyeden dokuz öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde görüşme sorularına ek olarak öğrencilerden derinlemesine veri toplamak için sonda sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ve frekans analizine tabi tutulmuştur. Önce kodlar oluşturulmuş, oluşturulan bu kodlar uygun kategoriler altında bir araya getirilmiş ve tema ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilirken öğrenci isimleri yerine G-1A, G-4B, G-7C gibi kodlar kullanılmıştır. Bu kodlarda “G” harfi galeri yürüyüşü grubunda yer aldığını, “1, 2, 3” öğrenci ismini, “A, B ,C” ise akademik başarı sıralamasını temsil edecek şekilde kodlanmıştır.

Galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I öğrencilerine Ek-11’de yer alan görüşme soruları yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler kodlanmıştır. Oluşturulan bu kodlardan yola çıkarak “Akademik deneyimler, psikolojik deneyimler, sosyal deneyimler ve olumsuz deneyimler” kategorileri oluşturulmuş, bu kategorilerden de “Galeri Yürüyüşü Deneyimleri” teması ortaya çıkmıştır.

Şekil 7. *Galeri Yürüyüşü Deneyimleri*



Akademik Deneyimler Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Akademik deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 20’de yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 20. *Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Akademik Deneyimleri*

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Akademik Deneyimler	Etkili öğrenme sağlama	16	15.38
	Öz denetim yapma	15	14.42
	Dersi eğlenceli yapma	13	12.50
	Yüksek puan alma	10	9.62
	Ayırt edilebilirlik	9	8.65
	Tekrar yapma	7	6.73
	Olumlu tutum kazanma	7	6.73
	Derse karşı ilgi	5	4.81
	Sentez yapma	5	4.81
	Dönüt verme	4	3.85
	Yazma becerisi	3	2.88
	Kalıcı bilgiler sağlama	3	2.88
	Düşünme becerisi	3	2.88
	Okumayı geliştirme	2	1.92
	Zamanı etkili kullanma	2	1.92

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin kullanımına ilişkin “Etkili öğrenme sağlama, öz denetim yapma, dersi eğlenceli yapma, yüksek puan alma, ayırt edilebilirlik, tekrar yapma, olumlu tutum kazanma, derse karşı ilgi, sentez yapma, dönüt verme, yazma becerisi, kalıcı bilgiler sağlama, düşünme becerisi, okumayı geliştirme ve zamanı etkili kullanma” akademik deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

G-1A, G-2A, G-3A, G-4B, G-5B, G-6B, G-7C, G-8C, G-9C kodlu öğrencilerin galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri akademik deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

G-1A: “*Hocam sosyal bilgileri seviyordum zaten ama galeri yürüyüşü ile daha çok sevdim ve daha da iyi öğrendim. Grup çalışmalarının daha önemli olduğunu anladım...*” (Olumlu tutum kazanma). “*...test olması bence çok güzel, hemen o haftadaki (konudaki) eksiklerimi görüyordum.*” (Dönüt verme)

G-2A: “*Hocam bence galeri yürüyüşü çok güzel, siz önce konuyu anlatıyorsunuz sonra galeri yürüyüşü yaptığımız için konuyu daha iyi anlamış oluyoruz. Bence dersi daha iyi*

anlamama sebep oluyordu...” (Etkili öğrenme sağlama), “...Eskiden grup çalışmalarında çekingendim ama şimdi içindeki bilgileri daha çok dışarı çıkarıyorum.” (Öz güvenli olma)

G-3A: *“Hocam rapor yazarken diğer takımların bizim kâğıdımıza ne yazdığına bakıyorduk, oradaki bilgilerden yararlanarak güzel bir sunum (ve raporu) hazırlıyorduk...” (Sentez yapma). “...Sınavlarda (kazanım) bu (galeri yürüyüşünde duvardaki) sorulardan çıkıyordu, yüksek not alıyordum ve mutlu oluyordum.” (Yüksek puan alma)*

G-4B: *“...galeri yürüyüşü bittiğinde üzülüyordum çünkü galeri yürüyüşünde ders eğlenceli ve (teknik) daha iyi notlar almamızı sağlıyor.” (Dersi eğlenceli yapma), “Yazma becerilerim arttı. Önceden yazmayı sevmiyordum ama galeri yürüyüşü ile daha çok sevmeye başladım.” (Yazma becerisi). “...Aynı zamanda okumama da katkı yaptığını düşünüyorum. Çünkü duvardaki her şeyi okuyordum.” (Okumayı geliştirme)*

G-5B: *“...Duvardaki kâğıtlara yazı yazarken düşünüyordum, (sonradan) arkadaşlarımızla tartışıyorduk, yazıyorduk yani düşünme becerim gelişti.” (Düşünme becerisi). “Siz (istasyonlara) güzel sorular hazırlıyordunuz, bizde hızlı yazıyorduk çünkü zamanımız yetmeyebilirdi.” (Zamanı etkili kullanma)*

G-6B: *“Hocam hep oturunca bazen dersleri iyi dinleyemiyorum. Ama ayakta istasyonları dolaşırken hep dersler ilgili şeyler yapıyorum.” (Derse karşı ilgi), “İstasyonları gezmek çok güzeldi hocam. Konular daha çok aklımda kalıyordu.” (Kalıcı bilgiler sağlama)*

G-7C: *“Her grubun kendi rengi olması iyi oluyordu. Hangi grup ne yazmış sonradan bakınca anlıyorduk, hem de karışmıyordu.” (Ayırt edilebilirlik)*

G-8C: *“...öğreticiydi hocam, tekrar etmek güzeldi çünkü orada (sınıfta) tekrar (istasyonlarda) yapınca ikinci kez öğrendik.” (Tekrar yapma)*

G-9C: *“Hocam bazen sorular bana zor geliyordu bende boş bırakıyordum. Ama her hafta sınav olması bizi çalışkan olmaya zorluyor. Yoksa hep düşük not alırım.” (Öz denetim yapma)*

Psikolojik Deneyim Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Psikolik deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 21’de yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 21. Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Psikolojik Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Psikolojik Deneyimler	Mutlu olma	12	18.75
	Heyecanlı olma	12	18.75
	Adil olma	9	14.06
	Tekniği beğenme	9	14.06
	Öz güvenli olma	7	10.94
	Özgür Olma	5	7.81
	İyi hissetme	3	4.69
	Meraklı olma	3	4.69
	Kaygılı olma	2	3.13
	Hoşnut kalma	2	3.13

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin kullanımına ilişkin “Mutlu olma, heyecanlı olma, adil olma, tekniği beğenme, öz güvenli olma, özgür olma, iyi hissetme, meraklı olma, kaygılı olma ve hoşnut kalma” psikolojik deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

G-1A, G-2A, G-3A, G-4B, G-5B, G-6B, G-7C, G-8C, G-9C kodlu öğrencilerin galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri psikolojik deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

G-1A: “*Bu teknik, öğrencilerde merak uyandırıyor hocam. Diğer istasyonlarda ne sorular var merak ediyordum. Arkadaşlarım neler yazmış, neler eksik kalmış meraklanıyordum.*” (Meraklı olma)

G-2A: “*Arkadaş değerlendirmesi yaparken bazıları fazla puan veriyordu. Ama ben gerçekten kim ne kadar katıldıysa ona göre puan veriyordum. Etkin miydi değil miydi ona göre yapıyordum.*” (Adil olma)

G-3A: “*...Hocam bende güzel duygular oluşturdu, sevindim ve mutlu oldum. Dönerken heyecanlanıyordum ve yazarken de mutlu oluyordum.*” (Mutlu olma ve Heyecanlı olma)

G-4B: “*...Hocam ben genelde güzel yazamıyorum ama bir kez raporu ben yazdım. Arkadaşlarım beğendiler, bu çok hoşuma gitti.*” (Hoşnut kalmak)

G-5B: “*...Keşke başka derslerde de böyle galeri yürüyüşü yapıp rapor yazıp sunum yapsak.*” (Tekniği beğenme)

G-6B: “*...Kendimi öz güvenli hissediyorum hocam, herkes bana bakıyordu biraz heyecanlı oluyordu, kendimi öğretmen gibi hissediyordum.*” (Öz güvenli olma)

G-7C: “...ve özgür hissediyordum. Çünkü istediğim gibi sınıfta dolaşıyordum. Normalde öğretmenler ayağa kalkınca bize kızarlar. Galeri yürüyüşünde tam tersi oluyordu.” (Özgür olma)

G-8C: “... Hocam bazen de düşük not alırsınız diye çekiniyordum.” (Kaygılı olma)

G-9C: “Kendimi derslerde rahatsız hissetmedim, genellikle iyi hissediyordum hocam...” (İyi hissetmek)

Sosyal Deneyimler Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Sosyal deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 22’de yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 22. Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Sosyal Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Sosyal Deneyimler	Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi	16	29.63
	Akran öğretimi	12	22.22
	Farklı fikirlerle karşılaşma	7	12.96
	Sorumluluk alma	7	12.96
	Grupla tartışma yapma	5	9.26
	Çeşitli rolleri tecrübe etme	4	7.41
	Ortak karar alma	3	5.56

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin kullanımına ilişkin “Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, akran öğretimi, farklı fikirlerle karşılaşma, sorumluluk alma, grupla tartışma yapma, çeşitli rolleri tecrübe etme ve ortak karar alma” sosyal deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

G-1A, G-2A, G-3A, G-4B, G-5B, G-6B, G-7C, G-8C, G-9C kodlu öğrencilerin galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri sosyal deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

G-1A: “...Rollerin olması bence önemli hocam, herkesin bir görevi olmalı. Ben en çok okuyucu rolünü seviyordum. Diğer roller bana verildiğinde onları da yapıyordum.” (Sorumluluk alma).

G-2A: “...Bazı arkadaşlarla aramız iyi değildi hocam ama aynı grupta olduğumuzda onunla konuşuyordum çünkü bir kazanan olacak.” (Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi), “Hocam herkesin bir fikri vardı. Hepsini dinliyorduk sonra ortak karar verip duvara yazıyorduk.” (Ortak karar alma)

G-3A: “Hocam bazı bilmediklerimi arkadaşlarımdan öğreniyordum. Onların bilmediğini de ben öğretiyordum. Mesela ben Ankara’daki keçinin adını bilmiyordum, istasyonlarda öğrendim. Arkadaşlar cevapladı, bende öğrendim.” (Akran öğretimi)

G-4B: “...Hocam en fazla grupta çalışmak güzel. Çünkü herkes farklı farklı bilgi veriyor daha fazla bilgi sahibi oluyorduk.” (Akran öğretimi ve farklı fikirlerle karşılaşma)

G-5B: “Rapor yazarken ve istasyonları dolaşırken hocam, birlikte tartışıyorduk ne yazmamız gerekir diye. Sonra rapor güzel olsun diye (dersin son aşamasında) tartışıyorduk ve düşünüyorduk.” (Grupla tartışma yapma)

G-6B: “...Grupla çalışmak daha iyi bence. Siz tek başınıza anlatıyorsunuz konuyu ama gruplarda farklı insanlar ve farklı fikirler vardı.” (İşbirliği yapma ve farklı fikirlerle karşılaşma)

G-7C: “...Bence iyi bir şey arkadaşlarla daha iyi anlıyoruz. Özellikle G-B2’nin fikirleri çok güzel, galeri yürüyüşünde çok başarılıydı, bizde ondan öğreniyorduk.” (İş birliği yapma)

G-8C: “Her rolün kendine ait özellikleri vardı. Roller işe yarıyordu. Her istasyonda yazıcı değişiyordu. Hocam beş istasyon varsa her istasyonda kalemi diğer arkadaşımıza veriyorduk. Böylece herkes katılım sağlıyordu.” (Çeşitli rolleri tecrübe etme)

G-9C: “... İnsan kendi başına bazen hata yapabilir. Grup çalışmasında da herkes bir şey söyler sonunda doğruyu buluruz. Benim bilmediklerimi arkadaşlarım söylüyordu, bende onlardan öğrendim.” (Akran öğretimi)

Olumsuz Deneyimler Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Olumsuz deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 23’te yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri, doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 23. Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Olumsuz Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Olumsuz Deneyimler	İstasyon süresinin az olması	6	31.58
	Grup çalışmalarına katılmama	5	26.32
	Gürültülü sınıf ortamı	2	10.53
	Fiziksel yorgunluk	2	10.53
	Fikirlerin önemsenmemesi	2	10.53
	Adil olmayan akran değerlendirmesi	2	10.53

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin kullanımına ilişkin “İstasyon süresinin az olması, grup çalışmalarına katılmama, gürültülü sınıf ortamı, fiziksel yorgunluk, fikirlerin önemsenmemesi ve adil olmayan akran değerlendirmesi” olumsuz deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

G-1A, G-2A, G-3A, G-4B, G-5B, G-6B, G-7C, G-9C kodlu öğrencilerin galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri olumsuz deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

G-1A: “*Hocam istasyonların süresi biraz daha artsa daha iyi olur bence.*” (İstasyon süresinin az olması)

G-2A: “*...Bazen sınıfta ses oluyordu hocam, gruplarda herkes bir şeyler yazmak için acele ediyordu sınıf sesli oluyordu.*” (Gürültü sınıf ortamı)

G-3A: “*Hocam bazı arkadaşlarım cömertti bazıları ise bize yazmak için sıra vermiyordu. Bir kez H.’nin grubuna gittim pişman oldum, ne dediysem hiç yazmadı.*” (Fikirlerin önemsenmemesi)

G-4B: “*Hocam bazı arkadaşlar bana bilerek düşük puan veriyordu. Bende onlara düşük puan verdim.*” (Adil olmayan akran değerlendirmesi)

G-5B: “*Süre çabuk geçiyordu ama biz az zamanda yazmaya çalışıyorduk*” (İstasyon süresinin az olması)

G-6B: “*İstasyondaki bazı sorularda süre yeterli bazılarında yetersizdi.*” (İstasyon süresinin az olması)

G-7C: “*Hocam bazı erkekler etkinliklere katılmıyordu. İstasyonlara hiç katkıları olmayanlar vardı...*” (Grup çalışmalarına katılmama)

G-9C: “*Kendimi rahatsız hissetmedim hiçbir zaman. Son ders galeri yürüyüşü yaptığımızda bazen yoruluyordum sadece.*” (Fiziksel yorgunluk)

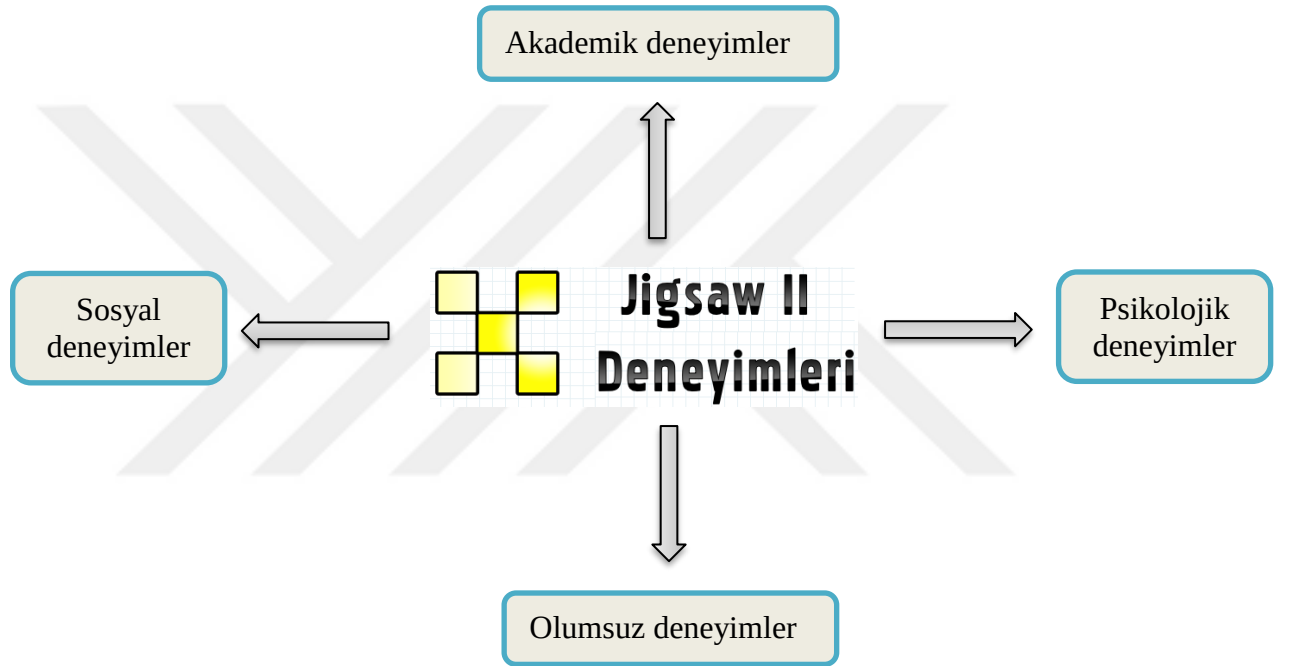
Jigsaw II Tekniğinin Kullanımına Yönelik Nitel Bulgular

Deney grubu-II’de bulunan öğrencilerin jigsaw II tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla akademik başarı ve tutum yönünden farklı seviyelerden dokuz öğrenci ile de yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde görüşme sorularına ek olarak öğrencilerden derinlemesine veri toplamak için sonda sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ve frekans analizine tabi tutulmuştur. Önce kodlar oluşturulmuş, oluşturulan bu kodlar uygun kategoriler altında bir araya getirilmiş ve tema ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilirken öğrenci isimleri yerine J-1A, J-4B, J-7C gibi kodlar kullanılmıştır. Bu kodlarda “J” harfi jigsaw II grubunda yer aldığını, “1, 2, 3” ise öğrenci ismini, “A, B, C” ise akademik başarı sıralamasını temsil edecek şekilde kodlanmıştır.

Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney-II grubundaki öğrencilere Ek-12’de yer alan görüşme soruları yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler kodlanmıştır. Oluşturulan bu kodlardan yola çıkarak “Akademik deneyimler, psikolojik deneyimler, sosyal deneyimler ve olumsuz deneyimler” kategorileri oluşturulmuş, bu kategorilerden de “Jigsaw II Deneyimleri” teması ortaya çıkmıştır.

Şekil 8. Jigsaw II Deneyimleri



Akademik Deneyim Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Akademik deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 24’te yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 24. Jigsaw II Tekniğinin Akademik Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Akademik Deneyimler	Etkili öğrenme sağlama	17	28.81
	Ders başarısını artırma	8	13.56
	Olumlu tutum kazandırma	7	11.86
	Öğrenme sorumluluğu alma	4	6.78
	Evde tekrar yapma	3	5.08
	Başarılı olma isteği	3	5.08
	Dersin planlı olması	3	5.08
	Sentez yapma	3	5.08
	Hızlı öğrenme imkânı	2	3.39
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	3.39
	Derste aktif olma	2	3.39
	Kalıcı öğrenme sağlama	2	3.39
	Farklı kişilerden öğrenme	1	1.69
	Kişilik haline getirme	1	1.69
	Bireysel başarı fırsatı	1	1.69

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin kullanımına ilişkin “Etkili öğrenme sağlama, ders başarısını artırma, olumlu tutum kazandırma, öğrenme sorumluluğu alma, evde tekrar yapma, başarılı olma isteği, dersin planlı olması, sentez yapma, hızlı öğrenme imkânı, öğrenmeyi kolaylaştırma, derste aktif olma, kalıcı öğrenme sağlama, farklı kişilerden öğrenme, kişilik haline getirme ve bireysel başarı fırsatı” akademik deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

J-1A, J-2A, J-3A, J-4B, J-5B, J-6B, J-7C, J-8C, G-9C kodlu öğrencilerin jigsaw II tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri akademik deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

J-1A: “*Hocam siz önceden (dersi) anlatırken jigsaw II (dersleri) kadar bilgi sahibi olmadım, çok öğrenemedim. Ama (jigsaw II’de) gruptakiler anlattı-anlattı, eve gidince bende (konuyu) tekrar yapıyordum. Böyle çok iyi öğreniyordum. Çok öğretici bir teknikti.*” (Etkili öğrenme sağlama ve evde tekrar yapma)

J-2A: “*...Bence öğretici bir teknik her derste uygulanabilir. Keşke haftada üç saatten fazla sosyal bilgiler dersi olsaydı. Her gün sosyal bilgiler olmalıydı...*” (Olumlu tutum kazandırma). “*Hocam normalde konular hızlı hızlı ilerliyordu ama jigsaw II ile ders yaptığımızda daha iyi öğreniyordum. Jigsaw II normal derslere göre daha iyiydi.*” (Etkili öğrenme sağlama)

J-3A: “Derslerde daha aktif oldum. Çünkü kendim konu anlatıyor ve rapor yazıyordum.” (Derste aktif olma), “Aslında kendimize ait düşünceleri yazmak daha iyi oluyor. Uzman grubunda öğrendiklerimizi yazıyorduk. Sizin çalışma kâğıtlarının aynısını yazarsak iyi puan almayız. Bu nedenle aklımızdan geçen kendi düşüncelerimizi yazıyorduk.” (Sentez yapma)

J-4B: “...çünkü onlar benim konumu bilmiyordu, ben öğretiyordum.” (Öğrenme sorumluluğunu alma), “...Derslerden düşük not alıyordum. Hocam sizin bu uyguladığınız teknik benim hem hoşuma gitti hem de yüksek puan almamı sağladı.” (Ders başarısını artırma)

J-5B: “Ama bazen de kendi puanımı düşünüyordum. Arkadaşlarımla beraber puan alsakta kendimize ait puanımız var.” (Bireysel başarı fırsatı), “Öğrenmemize katkı sağladı. Hocam anlattığımız konudan test oluyorduk böylece daha çok çalıştık ve daha iyi anlattık. Böylece testlerde daha iyi yapabildik.” (Etkili öğrenme sağlama), “...Hocam çünkü birbirimize anlatıyorduk ve anlamaya çalışıyorduk. Düşüncelerimiz farklıydı, böylece farklı kişilerden öğreniyorduk ve herkesin konuyu anlatması farklıydı.” (Farklı kişilerden öğrenme)

J-6B: “Hocam A. bir kere grup lideri olmuştu. Arkadaşları onu dinlemediği için onlara tepki gösterdi. A.’nın dersleri iyi değil ama böyle yapması dikkatimi çekti.” (Başarılı olma isteği), “Bu teknik öğrenmeyi hızlandırıyor ve kolay hale getiriyor. Kim bulmuşsa Allah ondan razı olsun.” (Öğrenmeyi kolaylaştırma ve Hızlı öğrenme imkânı)

J-7C: “Grupla öğrendiğimizde daha çok bilgiler akılda kalıcı oluyor.” (Kalıcı öğrenme sağlama), “...derslerde (jigsaw II) her konudan sonra yaptığınız sınavlardan yüksek alıyordum. Nasıl 100 puan aldım hâlâ inanamıyorum.” (Ders başarısını artırma)

J-8C: “Hocam enerji kaynakları konusunda konuyu öğrenmeden önce suyu kapatmıyordum ama bu dersten sonra artık kapatıyorum. Hocam bazen de ağaçları koparıyordum artık yapmıyorum. Çünkü o bana oksijen veriyor.” (Kişilik haline getirme) “Hocam çalışanlar benim grubumda olduğunda bende onlara bir şeyler anlatmak istiyordum belki bende de bir şeyler öğrenir diye.” (Öğrenme sorumluluğunu alma)

J-9C: “Bu teknikte her şeyin planlı ve sırayla yapılması çok güzel bir şey, ne yapacağımızı biliyorduk.” (Dersin planlı olması), “Hocam bu teknik sayesinde zihnim daha çok sosyal bilgiler dersine yöneldi.” (Olumlu tutum kazandırma)

Psikolojik Deneyim Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Psikolojik deneyimler” kategorisine ait kodlar tablo 25’te yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 25. Jigsaw II Tekniğinin Psikolojik Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Psikolojik Deneyimler	Heyecanlı olma	14	18.92
	Mutlu olma	13	17.57
	Tekniği beğenme	9	12.16
	İyi hissetme	9	12.16
	Öz güvenli olma	7	9.46
	Eğlenceli olma	4	5.51
	Herkesin başarılı olacağı inancı	4	5.41
	Tedirgin olma	2	2.70
	Başarısız olma korkusu	2	2.70
	Empati yapma	2	2.70
	Meraklı olma	2	2.70
	Azimli olma	2	2.70
	Cesaretli olma	2	2.70
	Hoşnut kalma	1	1.35
	Öğrenememe korkusu	1	1.35

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin kullanımına ilişkin “Heyecanlı olma, mutlu olma, tekniği beğenme, iyi hissetme, öz güvenli olma, eğlenceli olma, herkesin başarılı olacağı inancı, tedirgin olma, başarısız olma korkusu, empati yapma, meraklı olma, azimli olma, cesaretli olma, hoşnut kalma ve öğrenememe korkusu” psikolojik deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

J-1A, J-2A, J-3A, J-4B, J-5B, J-6B, J-7C, J-8C, G-9C kodlu öğrencilerin jigsaw II tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri psikolojik deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

J-1A: “Jigsaw II yaptığımızda heyecanlı oluyordum. Rapor sunmak ve ders anlatmak heyecanlıydı. Arkadaşlarımla takım olduğumuzda daha mutlu oluyordum. Diğer derslerde grup çalışmasını sevmiyorum. Çünkü öğretmenler bizi rastgele grup yapıyor.” (Mutlu olma ve heyecanlı olma)

J-2A: “...Arkadaşlarımdan yüksek puan almak için bazen içimde hırs oluyordu.” (Azimli olma), “...Kendimi iyi hissediyordum çünkü daha iyi öğreniyordum.” (İyi hissetme)

J-3A: “İlk bu tekniği yaptığınızda rahatsız hissettim. Yeni konuya başladığımızda da bazen öğrenemem diye korkuyordum...” (Öğrenememe korkusu)

J-4B: “...Hocam fazla tanımadığım arkadaşlarımla aynı grupta olduğum zaman, onların ne kadar çalışkan olduğunu ve duygularını hissedebiliyordum.” (Empati yapma)

J-5B: “Grup puanımız düşük olur diye korkuyordum. Sonuncu olmaktan bazen korkuyordum...” (Başarısız olma korkusu). “...Çalışkan olmayanlar benle aynı grupta olduğunda tedirgin oluyordum.” (Tedirgin olma)

J-6B: “...öğretmenin anlatmasına göre daha iyi, kendi kendimize öğrenmemiz daha iyi! Grupla çalışmayı (jigsaw II’yi) bu nedenle de daha iyi daha çok beğeniyorum.” (Tekniği beğenme)

J-7C: “Verdiğiniz notları okuduğumda iyi öğreniyordum. Bundan dolayı mutlu oluyordum. Meslek konusunu ben anlattım, çok cesaretlenmişim.” (Mutlu olma ve cesaretli olma)

J-8C: “Arkadaşlarım beni dinlediğinde, ben onlara (konuyu) anlattığımda çok hoşuma gidiyordu. Çünkü üç, dört kişi beni dinliyordu, onlara ben öğretiyordum” (Hoşnut kalma). “Bu teknik öğrenciler için çok iyi oluyordu. Hocam siz dersi anlatırken de güzel ama arkadaşlarımla jigsaw II yaptığımızda daha eğlenceli oluyordu.” (Eğlenceli olma)

J-9C: “...önceki öğretmenimiz tahtadan ders işliyordu, böyle bir şey yapmıyordu, açıkçası dersi sevmiyordum. Ama jigsaw II’yi yapmaya başlayınca heyecanlanıyordum, sınavlardan kaç puan alacağım diye merak ediyordum.” (Heyecanlı olma ve meraklı olma) “Hocam bazı çalışkan arkadaşlar, grubumuzda başarısız öğrencileri görünce diyorlar bunlar başaramaz! Ama bu teknikte başarısızlarda başarılı olabilir.” (Herkesin başarılı olacağı inancı) “...Hocam eskiden sosyal bilgiler dersinde kendime güvenemiyordum. Jigsaw II dersleri olduğunda kendime güvenim arttı. Derslere girerken kendime güvenim oluyordu. Sınavlara girerken korkmadan giriyordum.” (Öz güvenli olma)

Sosyal Deneyim Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Sosyal deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 26’da yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 26. Jigsaw II Tekniğinin Sosyal Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Sosyal Deneyimler	İş birliği yapma	33	56.90
	Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi	9	15.52
	Sorumluluk alma	4	6.90
	Kendini ifade etme	3	5.17
	Yardımlaşma	3	5.17
	Ortak karar alma	3	5.17
	Özgecilik (Diğerkâmlık)	2	3.45
	Grupla tartışma yapma	1	1.72

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin kullanımına ilişkin “İş birliği yapma, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, sorumluluk alma, kendini ifade etme, yardımlaşma, ortak karar alma, özgecilik (Diğerkâmlık) ve grupla tartışma yapma” sosyal deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

J-1A, J-2A, J-3A, J-4B, J-5B, J-6B, J-7C, J-8C, G-9C kodlu öğrencilerin jigsaw II tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri sosyal deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

J-1A: “Hocam arkadaşlarımın bazılarıyla aram iyi değildi. Bazılarıyla barıştım bazıları ile barışmadım. Mesela B. benimle dalga geçiyor, onunla gruplarda konuşuyorduk. Artık benimle dalga geçmiyor. Ben ona bilgi verince (grup çalışmalarında) oda bana verdi, sonra barıştık. (Arkadaş ilişkilerini gelişmesi)

J-2A: “Arkadaşlarımın notları (puanları) arttı, konuyu daha iyi öğreniyordular, onların mutlu olduklarını görüyordum. Bu da motivasyonumu artırıyordu. (Özgecilik-Diğerkâmlık). “Grup raporu yazmak için her arkadaşıma soru soruyordum, onların dediklerini ortaklaşa karar vererek yazıyorduk.” (Ortak karar alma)

J-3A: “...Çünkü birbirimize anlatıyorduk. Uzman grubunda yer alan sorular birbirimizin öğrenmesine yardımcı oluyordu. (İş birliği yapma).

J-4B: “Hocam çok güzel bir duygu çünkü tek başıma öğrendiğimde sadece ben kendim çalışıyorum. Ama grupla öğrendiğimde ayrı ayrı konuyu birbirimize anlatıyoruz... (İş birliği yapma)

J-5B: “Uzman grubunda konumuzu daha iyi öğrenmek için birbirimizle tartışıyorduk...” (Grupla tartışma yapma), “Arkadaş ilişkilerim iyiydi. Eskiden N. ile arada tartışıyorduk. Ama aynı yerde (gruplarda) olduğumuzda tartışmıyoruz. Sınıfta az konuştuğum arkadaşlarım vardı onlarla aynı grupta olduğumda onlarla konuşuyorduk. Çünkü onların öğrenmeleri de gerekiyor. Eskisine göre onlarla daha çok konuşuyorum.” (Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi)

J-6B: “Uzman grubu lideri olmadığım zamanlar da lidere fikirlerimi söylüyordum.” (Kendini ifade etme), “Hocam lider olduğumda arkadaşımın yazıp yazmadığını kontrol ediyordum.” (Sorumluluk alma)

J-7C: “Onlarla aynı grupta olduğumda asla kazanamayacağımızı düşünüyordum. Bazı başarısız arkadaşlar benimle aynı grupta olduğunda ona öğretmek istiyordum. (İş birliği yapma)

J-8C: “Konuyu birbirimize anlattığımızdan dolayı zamanla artık daha iyi kendimi ifade ediyorum.” (Kendini ifade etme)

J-9C: “Sizin hazırladığınız çalışma sorularını uzman grubunda yapıyorduk. Bazen anlamadığım yerler oluyordu. Bazen arkadaşlarım bazen siz yardımcı oluyordunuz. Bir soruyu ben okuyordum, bir soruyu arkadaşım okuyordu.” (Yardımlaşma)

Olumsuz Deneyimler Kategorisine İlişkin Bulgular. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan “Olumsuz deneyimler” kategorisine ait kodlar Tablo 27’de yer almaktadır. Kategori ve kodları oluşturmayı sağlayan öğrenci ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Tablo 27. Jigsaw II Tekniğinin Olumsuz Deneyimleri

Kategori	Kodlar	Frekans	%
Olumsuz Deneyimler	İş birliği yapmama	3	27.27
	Öğrenme hızından kaynaklı sorunlar	3	27.27
	Grup çalışmalarına katılmama	2	18.18
	Görevini iyi yapamayanların olması	1	9.09
	Başarısızlarla aynı grupta olma	1	9.09
	Gürültülü sınıf ortamı	1	9.09

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin kullanımına ilişkin “İş birliği yapmama, öğrenme hızından kaynaklı sorunlar, grup çalışmalarına katılmama, görevini iyi yapamayanların olması, başarısızlarla aynı grupta olma ve gürültülü sınıf ortamı” olumsuz deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

J-1A, J-2A, J-3A, J-4B, J-5B, J-6B, J-7C, J-8C kodlu öğrencilerin jigsaw II tekniğinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde edindikleri olumsuz deneyimlerini ifade eden içerikler cümleler halinde aşağıda yer almaktadır.

J-1A: “Bazı başarısız arkadaşların benle aynı grupta olmasından dolayı bazen iyi bazen kötü hissediyordum. Çalışmıyorlardır, E. hem çalışmıyordu hem de grubu bozuyordu. Kaç kez uyardık ama ilgilenmedi.” (Grup çalışmalarına katılmama)

J-2A: “Hayır, rahatsız hissetmedim, sadece rapor yazarken, raporu yazan yavaş yazınca sıkılıyordum.” (Öğrenme hızından kaynaklı sorun)

J-3A: “...Bazen gruplar çok sesli olduğunda öğrenmemiz zor oluyordu. Herkes konuşunca bir şey anlamıyordum.” (Gürültülü sınıf ortamı)

J-4B: *“Hocam başarısız olanların, olması beni üzüyordu. Çünkü konuyu güzel anlatamıyordular.”* (Başarısızlarla aynı grupta olma)

J-5B: *“Grupla öğrenmek sanki öğretmenin anlatmasına göre daha iyi. Ama iyi anlatamayan arkadaşlarım olduğunda anlamıyordum.”* (Görevini iyi yapamayanların olması)

J-6B: *“Rapor yazarken arkadaşlarımın beni dinlememesi hoşuma gitmedi.”* (İş birliği Yapmama)

J-7C: *“Hocam lider olduğumda beni dinlemeyenler, grup çalışmalarına katılmayanlar olduğunda kendimi kötü hissediyordum.”* (İş birliği yapmama)

J-8C: *“...Mesela K. diğerlerinden hızlı yazıyordu. E.ise çok yavaş yazıyordu. Bundan dolayı bazen sorun yaşıyordum.”* (Öğrenme hızından kaynaklı sorun)



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada uygulanan testler, ölçekler ve görüşmelerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve tartışmalar yer almaktadır. Elde edilen bulgular alanyazınla ilişkilendirilerek benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmuştur. Ayrıca bu bölümde alt problemlere ilişkin nicel bulgular, nitel bulgularla birlikte tartışılarak sonuçlara yer verilmiştir.

Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek için akademik başarı testi (ÜDTABT) deney grupları ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grupları ile kontrol grubunun deneysel işlem öncesi denk olduğu görülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce grupların eşit şartlarda olması önem arz etmektedir.

Uygulama süreci sonunda akademik başarı testi (ÜDTABT) son test olarak uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I, jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'den daha yüksek puana sahip olduğu, kontrol grubuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'nin ise kontrol grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin ÜDTABT'ten elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Galeriyürüyüşünün diğer gruplarla mukayesesinde ise galeri yürüyüşü ile yapılan öğretimin, jigsaw II grubundan daha yüksek puana sahip olduğu, kontrol grubuna göre ise galeri yürüyüşü lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I'in akademik başarı puanının jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'den yüksek, kontrol grubundan ise anlamlı

farklılık göstermesinde galeri yürüyüşü tekniğinin uygulama sürecinin eğlenceli olması, öğrenciler için tekrar yapma imkânı sağlaması, öğrencileri düşünmeye sevk etmesi, akran öğretimi ve öğrendiklerini değerlendirme fırsatı sağlaması etkili olmuş olabilir. Ayrıca galeri yürüyüşünün hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli bir yapıda olması akademik başarıyı artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü galeri yürüyüşü tekniğinde öncelikle ders öğretmen tarafından yürütülür sonra galeri yürüyüşü etkinliği yapılır. Böylece öğrenciler önce öğretmenden öğrenirler daha sonra akranları ile birlikte çeşitli yönden zengin öğrenme ortamında bulunurlar.

Nitekim uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler ve elde edilen veriler, bu yargıları destekler durumdadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin galeri yürüyüşünün uygulandığı derslerde mutlu ve heyecanlı olduklarını ifade etmeleri onların duyuşsal düzeyde de olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda yüksek puan ve sorumluluk aldıkları, etkili öğrenme gerçekleştirdikleri, dersi eğlenceli buldukları, sentez yapma becerisi kazandıkları, birden fazla kez tekrar yapma imkânı bulduğu, derse karşı ilgili oldukları, derste dönüt aldıkları ve kalıcı bilgiler sağlama imkânlarına galeri yürüyüşü tekniği ile sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşleriyle benzer olarak Baydoğdu'da (2017) galeri yürüyüşünün dersi eğlenceli hale getirdiğini, Shariff (2022) öğrencilerin derste tekrar yapma fırsatı bulduklarını, Hogan ve Cernusca'da (2011) derste görev alma ve işbirliği yapma gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tsani vd. (2016) öğrencilerin galeri yürüyüşü ile etkili öğrenme sağladığını, Coe (2019) ve Duran (2019) bilgiyi akılda tutmaya yaradığını, Humairoh (2022) ve Rodenbaugh (2015) öğrencilerin sorumluluk alma düzeylerinin arttığını ve akran öğretiminden yararlandığını, Vale ve Barbosa (2021) sınıfta tartışma yapma ve dersi eğlenceli yaptığını, Karlsson (2020) sentez yapma, Shariff (2022) öğrencilerin planlama ve iletişim becerilerini geliştirebileceğine, Makmun vd. (2019) ve Luzyawati vd. (2020) derse karşı ilgi, Hogan ve Cernusca (2011) tekrar etme, Puckett & Lewis (2022) dönüt verme gibi çeşitli yönlerden benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-I'de uygulanan galeri yürüyüşü tekniğinin, deney grubu-II'de uygulanan jigsaw II'den ve öğretmen merkezli rutin yöntemlerden daha başarılı olduğu ve akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlarla benzer olarak galeri yürüyüşü tekniğinin çeşitli ders ve alanlarda akademik başarıyı arttırdığına yönelik alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Baydoğdu'da (2017) öğrenme galerisi tekniğinin kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Birçok çalışma da (Başay, 2023; Cernusca &

Brown, 2015; Handayani, 2022; Hatimakausarina vd., 2022; Ismail vd., 2017; Kara, 2020; Kazem & Arheef, 2022; Lanuza vd., 2022; Makmun vd., 2019, Mulyani, 2014; Munijar vd., 2019; Narwati, 2022; Nomsoor vd., 2021; Rıdwan, 2019; Siburian vd., 2022; Tsani vd., 2016; Taheri vd., 2022) galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde galeri yürüyüşünün etkili öğrenme sağladığı ve akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğu, farklı sosyoekonomik şartları taşıdığı ve eğitim programlarının hedefleri değerlendirildiğinde galeri yürüyüşü tekniğinin farklı eğitim ortamlarında kullanılmaya müsait bir teknik olduğu ortadadır.

Jigsaw II Tekniğinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin ÜDTABT'ten elde edilen ön test-son test puan ortalamalarına yapılan analiz sonucunda jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Jigsaw II tekniğinin diğer gruplarla mukayesesinde ise jigsaw II'nin, kontrol grubundan daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca jigsaw II grubunun ön test-son test puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'nin akademik başarısının yüksek olmasında tekniğin işbirlikli öğrenme modelinin ilkelerini içermesi, etkili öğrenme sağlaması, her öğrenciye sorumluluk yükleme ve kolay ve kalıcı öğrenme sağlamanın etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bu yargıları destekler durumdadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin jigsaw II'nin uygulandığı derslerde mutlu, heyecanlı, meraklı, eğlenceli ve iyi hislere sahip olduklarını ifade etmeleri onların duyuşsal olarak olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Beraberinde öğrenciler derslerde işbirlikli ve etkili öğrenme yaptıklarını, olumlu tutuma sahip olduklarını, farklı kişilerden öğrenme, hızlı öğrenme, kolay öğrenme ve kalıcı öğrenme yaptıklarını ve derslerde aktif olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşlerine benzer olarak jigsaw II tekniğinin kalıcılık sağladığını (Dilek-Eren & Gürdal, 2004; Günay, 2002; Koç vd., 2016; Oral, 2000), öğrencilerin mutlu olduğunu ve işbirliği yaptığını (Demir, 2012), iletişim becerilerinin arttığını (Yayla-Eskici 2017), birbirlerinden öğrendiklerini (Koçyiğit, 2018) ortaya koyan çalışmalar vardır. Bulgulardan farklı olarak Arslan (2008), işbirlikli öğrenme tekniklerinin, kalıcılık düzeylerinin yüksek olmadığına ulaşmıştır.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde deney grubu-II'de uygulanan jigsaw II tekniğinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlerden akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlarla benzer olarak jigsaw II tekniğinin çeşitli ders ve alanlarda akademik başarıyı arttırdığına yönelik alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Akademik başarı değişkeninde kontrol grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu (Ayna, 2009; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Çevik, 2021; Dinç-Artut & Tarım, 2007; Evcim & İpek, 2013; Güzelsarı, 2018; Kandemir, 2017; Koçyiğit, 2018; Yalman & Çiftçi, 2019; Yayla-Eskici, 2017) birçok çalışma vardır. Jigsaw II'nin akademik başarı arttırdığına yönelik (Arslan, vd., 2006; Dilek-Eren & Gürdal, 2004; Günay, 2002; Güngör, 2018; Holliday, 2000; Koç vd, 2016; Mattingly & Vansickle, 1991; Yıldırım, 2003) çalışmalar da yer almaktadır. Ancak jigsaw II'nin kontrol grubuna göre anlamlı farklılığının olmadığı sonucuna benzer olarak Arslan ve Yanpar-Şahin (2006), Çevik (2021), Koçyiğit (2018) ile Turkmen ve Buyukaltay, (2015) ulaşmıştır. Ayna (2009) sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda jigsaw II tekniğinin, akademik başarı, derse karşı tutum ve motivasyona etkisini araştırdığı çalışmasında yüksek sosyoekonomik düzeyli öğrencilerin, akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bulgularda jigsaw II grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermemesinin bir nedeni de öğrencilerin sosyoekonomik yüzeyleri etkili olmuş olabilir. Bu araştırmanın yapıldığı okuldaki öğrenilerin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olmadığı değerlendirilmektedir.

Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBDTÖ) deney grupları ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grupları ile kontrol grubunun deneysel işlem öncesi denk olduğu görülmüştür.

Uygulama süreci sonunda Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum için galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin, öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Buna göre galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri öğrencilerin tutumunu olumlu şekilde etkilemektedir.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi

Galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nden (SBDTÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Galeriyürüyüşü grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise galeriyürüyüşü ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunda jigsaw II grubundan daha yüksek puan artışına, kontrol grubuna göre ise galeriyürüyüşü grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Galeriyürüyüşünün eğlenceli bir yapıda olması, öğrencilerin gruplar halinde birbirlerinden öğrenmesi, renkli kalemler kullanarak sınıfta hareket etmeleri, duvardaki büyük çalışma kâğıtlarına farklı türde hazırlanmış sorulara cevap vermeleri tutumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Karlsson (2020), galeriyürüyüşünün Bloom'un bilişsel taksonomisindeki üst düzey bilişsel düşünme seviyelerinin yer alabileceği bir teknik olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin farklı türde ve seviyede sorularla karşılaşmaları onların sorulara cevap verme isteklerini ve ihtimallerini artırmış olabilir. Bu durumda öğrencilerde mutlu olma, öz güvenli olma, iyi hissetme ve yüksek puan alma gibi çeşitli deneyimler yaşamasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, derslerde etkili öğrenme yaptıklarını, derslerin eğlenceli geçtiğini ve derse karşı olumlu tutum kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin galeriyürüyüşünü beğendiklerini, derslerde mutlu, heyecanlı, özgür ve öz güvenli olduklarını, derslerde hoşnut olduklarını, arkadaş ilişkilerinin geliştiğini ifade etmeleri tutumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci görüşleriyle benzer olarak çeşitli araştırmacılar galeriyürüyüşünün dersi eğlenceli hale getirdiğini (Baydoğdu, 2017; Shariff, 2022), öğrencilerin derslerde özgür olduklarını (Mulyani, 2017), hoşgörülü olduklarını (Insani & Sapriya, 2020), öz güvenlerinin arttığını (Radzi vd., 2020), arkadaş ilişkilerinin geliştiğini (Rıdwan, 2019) ve can sıkıntısından kurtulduklarını (Jacob, 2020) tespit etmişlerdir.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-I'de uygulanan galeriyürüyüşü tekniğinin, kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlerden sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçla benzer olarak galeriyürüyüşünün tutumu arttığına yönelik çalışmalar da mevcuttur. Baydoğdu (2017) öğrenme galerisinin tutum puan ortalamalarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmadığını ancak öğrencilerin ön test-son test tutum

puanlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Muhammad ve Subekti (2023) galeri yürüyüşü tekniğinin öğrencilerin çevreyi koruma tutumunu artırmada etkili olduğunu belirlemiştir.

Jigsaw II Tekniğinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi

Jigsaw II'nin uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nden (SBĐTÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Jigsaw II grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise jigsaw II ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunda, kontrol grubuna göre jigsaw II lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin tutumunun artmasında işbirlikli öğrenme modelinin yapısının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu modelin bir tekniği olan jigsaw II ile öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kendilerinin alması, süreçte aktif olmaları, arkadaşlarıyla işbirliği yapması ve bilgiyi kendilerinin yapılandırması tutumlarının artmasında etkili olduğu değerlendirilmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, derslerde etkili öğrenme yaptıklarını, öğrenme sorumluluğunu aldıklarını ve her konu sonrası uygulanan testlerde başarılarının arttığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca heyecanlı ve mutlu olduklarını, jigsaw II tekniğini beğendiklerini ve herkesin başarılı olacağına yönelik inançları olduğunu yapılan görüşmelerle dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerine benzer olarak Demir (2012) jigsaw II tekniğinin uygulandığı derslerde öğrencilerin mutlu olduğu, Deringöl vd. (2021) öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere olumlu görüş bildirdiği, öğrenciler sıkılmadıkları için bu uygulamayı çok beğendiklerini, öğrenirken eğlendiklerini, matematiği daha çok sevdiklerini, matematik derslerinin de böyle olmasını dilediklerini ifade etmişlerdir. Jigsaw II tekniğine yönelik olumlu görüş bildirilen başka çalışmalar da vardır. Demir'de (2012) jigsaw II ve yaratıcı drama hakkında öğrencilerin olumlu görüş bildirdiğini, Oral'da (2000) jigsaw II tekniğinin küme çalışmasına göre daha olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak Avcı ve Fer (2004), Koç vd. (2016), Yalman ve Çiftçi (2019) ve Koçyiğit (2018) çalışmalarında da tekniğin olumlu etkilere neden olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularından farklı olarak Güzelsarı'nın (2018) çalışmasında jigsaw II tekniğinin geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre tutum değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-II'de uygulanan jigsaw II tekniğinin, kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin

yöntemlerden sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçla benzer olarak Ayna (2009) ve Deringöl vd. de (2021) jigsaw II tekniğinin derse karşı tutum değişkeninde jigsaw II lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Çevik, (2021) tutum değişkeninde güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve farkındalık kategorilerin de anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ghaith ve Bouzeineddine (2003) jigsaw II yönteminin, öğretmen merkezli kontrol grubuna göre okuma tutumu artırmada jigsaw II tekniği lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Yapılan görüşmede öğrenciler değişkenlerdeki anlamlı farklılığın, jigsaw II tekniği ile ilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Oysaki öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin psikolojik deneyim kategorisinde tekniği beğenme frekansının fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Ghaith ve Bouzeineddine nitel bulgularından farklılık göstermektedir.

Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek için Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ) deney grupları ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grupları ile kontrol grubunun deneysel işlem öncesi denk olduğu görülmüştür.

Uygulama sürecinin sonunda sosyal bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği son test olarak uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon için galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Buna göre galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrenci Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği'nden (SBDMÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon puanlarını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Galeriy yürüyüşü grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise galeri yürüyüşü ile yapılan öğretimin, öğrencileri sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını kontrol grubuna göre galeri yürüyüşü lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin motivasyonlarının artmasında galeri yürüyüşünün eğlenceli bir yapıda olması, öğrencilerin grup halinde birbirlerinden öğrenmesi, derse karşı ilgi, uygulanan kazanım testlerinden yüksek puan almaları, arkadaşları ile farklı rol üzerinden ilişki kurmalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan kazanım sınavlarında akademik başarılarının arttığını görmeleri öğrencileri motive etmiş olabilir.

Akbaba (2006) motive olmuş öğrencilerde gözlenen davranışlardan bazılarının öğrencilerin bilgiyi derinlemesine işlemesi ve derse karşı olumlu tutum sergilemesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Akbaba; özdenetim, sosyal etkileşim, pekiştireçler ve meraklı olma durumlarının da motive edici kavramlar olduğunu vurgulamaktadır. Yakar'da (2017) öğrencilerin öğrenme istek ve ilgilerinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu yansıttığını belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin derslerde etkili öğrenme sağladıkları, derslerin eğlenceli geçtiği, kalıcı bilgiler edindikleri, öz denetim yaptıkları, arkadaş ilişkilerinin geliştiği ve derse karşı ilgili oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin galeri yürüyüşünü sevdiklerini, derslerde kendilerini mutlu, heyecanlı, meraklı ve sorumlu hissettiklerini ifade etmeleri de motivasyonlarını etkilemiş olabilir. Tunçer (2013), sadece motivasyonu sağlanmış insanlardan yüksek performans beklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci görüşlerine benzer şekilde çeşitli araştırmacılar galeri yürüyüşünün motive edici olduğunu ve dersi eğlenceli hale getirdiğini bulmuşlardır (Vale & Barbosa, 2021). Baydoğdu'da (2017) öğrenci görüşlerinde öğrenme galerisinin dersi eğlenceli yaptığını ve süreç boyunca ders başarısına fayda sağladığını tespit etmiştir. Kara (2020), öğrenme galerisinin aktif öğrenme teknikleriyle birlikte motivasyonu daha da artırdığı sonucuna varmıştır. Humairoh'de (2022) öğrencilerin öğrenme sürecinde arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önünde konuşmada daha fazla motivasyona ve cesarete sahip olduğunu tespit etmiştir. Rodenbaugh'da (2015) galeri yürüyüşünü ile öğrencilerin sorumluluk almasının sağlandığını tespit etmiştir.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-I'de uygulanan galeri yürüyüşü tekniğinin, kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlerden sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlarla benzer olarak galeri yürüyüşünün motivasyonu arttığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Elizabeth vd. (2020), Vale ve Barbosa (2021), Hatimakausarina vd. (2022) ile Humairoh (2022) galeri yürüyüşünün motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Jigsaw II Tekniğinin Öğrenci Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Jigsaw II'nin uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği'nden (SBDMÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda jigsaw II'nin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon puanlarını istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Jigsaw II grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise jigsaw II ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarında kontrol grubuna göre jigsaw II grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerinin motivasyonunun artmasında işbirlikli öğrenme modelinin özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu modelin bir tekniği olan jigsaw II ile öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması, süreçte aktif olmaları, işbirliği yapması, bilgiyi kendilerinin yapılandırması ile mutlu ve meraklı olmaları öğrencilerin motivasyonlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin jigsaw II'yi beğendiklerini, derslerde mutlu, heyecanlı, meraklı, azimli ve cesaretli olduklarını ifade etmeleri motivasyonları üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Şen (2006), ilgi ve merak ile öğrencilerin içsel motivasyona sahip olacağını söylemektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, etkinliklere daha çok katıldığı, çabalama ve azimli davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir (Keskin, 2011).

Öğrenci görüşlerine benzer olarak çeşitli araştırmalar mevcuttur. Holliday (2000) jigsaw II tekniğinin öğrencilerin davranışlarının geliştiği sonucuna varmıştır. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerde de birçok davranışın deneyimlendiği görülmüştür. Shaaban'ın (2006) jigsaw II tekniğinin okuma motivasyonuna etkisini araştırdığı çalışmasında jigsaw II lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yayla-Eskici (2017) jigsaw II tekniğindeki ödüllerin motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulardan farklı olarak Ayna'nın (2009) çalışmasında geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre jigsaw II'de motivasyon değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Nicel ve nitel verilerin sonuçları doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde deney grubu-II'de uygulanan jigsaw II tekniğinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu artırmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç jigsaw II (Shaaban, 2006; Yayla-Eskici, 2017) ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin motivasyonu arttırdığına yönelik çalışmalarla (Aydın,

2009; Battistich vd., 1993; Conrad, 1994; Doğru & Ünlü, 2012; Tarhan vd., 2013) benzerlik göstermektedir.

Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ) deney grupları ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grupları ile kontrol grubunun deneysel işlem öncesi denk olduğu görülmüştür.

Uygulama süreci sonunda Sosyal Beceriler Ölçeği son test olarak uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göre sosyal bilgiler dersine yönelik sosyal beceriler için galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin, öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden farklılaşmadığı görülmüştür. Sosyal beceriler ölçeğinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin birbirlerine göre anlamlı farklılık göstermemesinde iki tekniğin, aktif öğrenme tekniği olması etkili olmuş olabilir.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin Sosyal Beceriler Ölçeği'nden (SBÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi için sosyal becerilerini istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca galeri yürüyüşü grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise galeri yürüyüşü ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik sosyal becerileri için jigsaw II grubu ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Galeri yürüyüşünün aktif öğrenme tekniklerinden biri olması, öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasında etkili olmuş olabilir. Çünkü öğrenciler akran öğretimi ile gruplar halinde panolarda bulunan çalışma kâğıtlarına, ortak karar alarak düşüncelerini yazarlar. Grup halinde rapor hazırlar ve birbirlerini değerlendirirler. Bu süreç onların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, akran öğretimi, farklı fikirlerle karşılaşma, sorumluluk alma, grupta tartışma yapma, çeşitli rolleri tecrübe etme ve ortak karar alma deneyimleri yaşamış olmaları onların sosyal becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Sosyal becerilerin; iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma çözme, işbirliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik, ilişki kurma ve gücün farkında olma gibi

özellikler içerdiği bilinmektedir (Bacanlı, 2014). Hakikaten öğrencilerin bu deneyimleri alanyazında yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğrenciler galeri yürüyüşü ile birlikte çalışma ve grup çalışmalarına katkı sağlama gibi çeşitli sorumluluklar aldığı (Rodenbaugh, 2015; Baydoğdu, 2017), derse aktif katılıp birbirleriyle etkileşim ve iletişim halinde oldukları (Munijar vd., 2019), arkadaşlarıyla ortak paydada bulunduğu (Kennedy vd., 2012), konuşma becerilerini geliştirdiği (Anwar, 2015; Bahar, 2022; Humairoh, 2022), sınıfta tartışma yapma fırsatı verdiği (Vale & Barbosa, 2021) çeşitli araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca galeri yürüyüşünün iletişim becerilerini geliştirdiği (Shariff, 2022) ve arkadaş ilişkilerine katkı sağladığı da bilinmektedir (Rıdwan, 2019).

Nicel ve nitel verilerin bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde deney grubu-I'e uygulanan galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkilidir. Ayrıca galeri yürüyüşünün kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre sosyal becerileri geliştirmede daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Galeriyürüyüşünün, çeşitli sosyal becerileri arttırdığına yönelik farklı çalışmalar (Anwar, 2015; Bahar, 2022; Baydoğdu, 2017; Humairoh 2022; İnsani & Sapriya 2020; Jacob, 2020; Kennedy vd., 2012; Munijar vd., 2019; Rıdwan, 2019; Shariff, 2022; Vale & Barbosa, 2021) bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Jigsaw II'nin uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin Sosyal Beceriler Ölçeği'nden (SBÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi için sosyal becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca jigsaw II grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise jigsaw II ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik sosyal becerileri için galeri yürüyüşü ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasında işbirlikli öğrenme modelinin ilkelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim sosyal beceriler ve yüzyüze etkileşim ilkeleri işbirlikli öğrenme modelin temel ilkelerindendir. Jigsaw II ile öğrenciler sürekli olarak arkadaşlarıyla yüzyüze iletişim halindedirler. Birbirlerine yardım ederek birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu alırlar. Öğrenme sürecinde sürekli aktif olan öğrenciler kendilerine verilen konuyu arkadaşlarına anlatarak ve sunum yaparak sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlarlar.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde işbirliği yapma, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, sorumluluk alma, yardımlaşma, ortak karar alma, özgecilik (Diğerkamlık) ve grupla tartışma

yapma deneyimleri yaşamış olmaları onların sosyal becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Gerçekten bu deneyimler alanyazında yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Jigsaw II'nin sosyalleşme sağladığını gösteren çalışmalarda Koçyiğit (2018) ve Yayla-Eskici (2017) öğrencilerin bu teknikle sosyalleştiğini tespit etmiştir. Yine öğrenci görüşlerine paralel olarak Jordan ve Metais (1997) çalışmasında öğrenciler, grubunda yer alan arkadaşlarından hoşlanmasalar bile onlarla grup çalışması yapmayı kabul etmiştir. Nitekim birçok öğrenci deneyimlerinde arkadaş ilişkilerinin geliştiğini ifade edilmiştir. Bu durum işbirlikli öğrenme modelinin olumlu bağımlılık ilkesiyle açıklanabilir.

Nicel ve nitel verilerin bulguları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-II ile uygulanan jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkilidir. Ayrıca kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre sosyal becerileri geliştirmede daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. İşbirlikli öğrenme modelinin sosyal becerileri arttırdığına yönelik çeşitli çalışmalar (Arısoy & Tarım, 2013; Arslan & Zengin, 2016; Battistich vd., 1993; Blank, vd., 2000; Ebrahim, 2012; Earley, 1999; Gülay, 2008; Jordan & Metais, 1997; Schroeder vd., 2000; Tunçel, 2006; Yılar & Şimşek, 2016; Zengin & Arslan 2016; Wolford, 2001) bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek için Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ) deney grupları ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grupları ile kontrol grubunun deneysel işlem öncesi denk olduğu görülmüştür.

Uygulama süreci sonunda Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği son test olarak uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göre sosyal bilgiler dersine yönelik yenilikçi düşünme eğilimleri için galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri ile yapılan öğretimin öğretmen merkezli rutin yöntemler kullanılarak yapılan öğretimden farklılaşmadığı görülmüştür.

Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu-I öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden (YDEÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin sosyal

bilgiler dersine yönelik yenilikçi düşünme eğilimini istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca galeri yürüyüşü grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise galeri yürüyüşü ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yenilikçi düşünme eğiliminde, jigsaw II ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yenilikçi öz-yeterlik alt boyutunda kontrol grubuna göre galeri yürüyüşü grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerin artmasında galeri yürüyüşünün öğrencilere sağladığı çeşitli imkânların etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler bu teknik ile akran öğretimi, iletişim kurma, farklı bakış açısına sahip olma, meraklı olma ve sentez yapma gibi çeşitli becerileri galeri yürüyüşü tekniği ile kazanırlar (Bowman, 2005a; Francek, 2006).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, akran öğretimi, farklı fikirlerle karşılaşma, grupla tartışma yapma, çeşitli rolleri tecrübe etme, meraklı olma, adil olma ve düşünme becerilerinden artış gibi çeşitli deneyimler yaşamış olmaları onların yenilikçi düşünme eğilimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Düşünüldüğünde yenilikçi insanlarda olması gereken bazı eğilimlerin; iç disiplin, sorgulama, yaratıcı olma, meraklı olma, çabalama (Demirkaya & Zengin, 2014), bilgiyi paylaşma, problem çözme ve araştırma yapma, objektif bakış açısına sahip olma, hayal gücünü kullanma, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, meraklı olma ve girişken olma gibi özellikler olduğu bilinmektedir (Rogers, 2003; Tariq, 2007; Yuan & Woodman 2010). İnsanların yaşadıkları toplumda ve iş hayatında başarılı olmaları için sahip olması gereken 21. yüzyıl yetkinliklerden biride öğrenme ve yenilik becerileridir. (Trilling & Fadel, 2009). Ayrıca MEB’de (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazandırılması temel becerilerden biri olarak yenilikçi düşünmeyi işaret etmektedir.

Hakikaten öğrencilerin deneyimleri ile alanyazında yapılan çalışmalar paralellik göstermektedir. Galeriyürüyüşünde öğrenciler birlikte çalışma ve grup çalışmalarına katkı sağlama gibi çeşitli sorumluluklar aldığı (Baydoğdu, 2017; Rodenbaugh, 2015), derse aktif katılıp birbirleriyle etkileşim ve iletişim halinde oldukları (Munijar vd., 2019), konuşma becerilerini geliştirdikleri (Anwar, 2015; Bahar, 2022; Humairoh, 2022;), sınıfta tartışma yapma fırsatı buldukları (Vale & Barbosa, 2021) iletişim becerilerini geliştirebildikleri (Shariff, 2022), arkadaş ilişkilerine katkı sağladığı (Rıdwan (2019) ve eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olduğu (Karlsson 2020; Setyawati vd., 2017; Taheri vd., 2022) çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

Nicel ve nitel verilerin bulguları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-I’de uygulanan galeri yürüyüşü tekniğinin, öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini

geliştirmede olumlu yönde etkilidir. Ayrıca kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre yenilikçi düşünme eğilimlerini geliştirmede daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Galeri yürüyüşünün yenilikçi insanlarda olması gereken eğilimleri arttırdığı çeşitli çalışmalar (Anwar, 2015; Bahar, 2022; Baydoğdu, 2017; Humairoh, 2022; Karlsson, 2020; Munijar vd., 2019; Rıdwan, 2019; Rodenbaugh, 2015; Shariff, 2022; Setyawati vd., 2017; Taheri vd., 2022; Vale & Barbosa, 2021) bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Jigsaw II Tekniğinin Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Jigsaw II uygulandığı deney grubu-II öğrencilerinin Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden (YDEÖ) elde edilen ön test-son test puan ortalamalarıyla yapılan analiz sonucunda jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yenilikçi düşünme eğilimini istatistiksel olarak anlamlı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca jigsaw II grubunun diğer gruplarla mukayesesinde ise jigsaw II ile yapılan öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yenilikçi düşünme eğilimi için, galeri yürüyüşü ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yenilikçiliğe açık olma alt boyutunda kontrol grubuna göre jigsaw II grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin artmasında jigsaw II tekniğinin uygulama sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler bu teknik ile işbirliği yapma, yüzyüze etkileşim sağlama, problem çözme, tartışma yapma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini de içeren farklı öğrenme ortamında yer alırlar (Hoy vd., 2013; Kagan, 1985; Slavin, 1978)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde işbirliği yapma, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, herkesin başarılı olacağı inancı, meraklı olma ve azimli olma gibi çeşitli deneyimler yaşamış olmaları onların yenilikçi düşünme eğilimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkarak yenilikçi insanlarda olması gereken bazı eğilimlerin iç disiplin, sorgulama, yaratıcı olma, meraklı olma, çabalama (Demirkaya & Zengin, 2014), bilgiyi paylaşma, problem çözme ve araştırma yapma, eleştirel düşünme, objektif bakış açısına sahip olma, etkili iletişim kurma, hayal gücünü kullanma, meraklı olma ve girişken olma gibi özellikler olduğu bilinmektedir (Rogers, 2003; Tariq, 2007; Yuan & Woodman 2010). Ayrıca öğrenme ve yenilik becerileri, insanların yaşadıkları toplumda ve iş hayatında başarılı olmaları için sahip olması gereken 21. yüzyıl yetkinliklerdendir (Trilling & Fadel,

2009). MEB’de (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri olarak “yenilikçilik” kavramını göstermiştir.

Nicel ve nitel verilerin bulguları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde deney grubu-II’de uygulanan jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini geliştirmede olumlu yönde etkilidir. Ayrıca kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre yenilikçi düşünme eğilimlerini geliştirmede daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında yenilikçi düşünme eğilimi ve jigsaw II tekniğine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak yenilikçi düşünme eğilimine sahip bireylerde olması gereken bazı özelliklere yönelik işbirlikli öğrenme modelini içeren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin temelde işbirliği yapmasını, etkili iletişim kurmasını (Açıkgöz, 2005; Johnson vd., 1991; Johnson & Johnson, 2018; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019; Yayla-Eskici, 2017), problem çözmesini (Açıkgöz, 1992; Akdemir & Arslan, 2012; Büyükkaragöz & Çivi, 1999; Genç, 2007; Johnson & Johnson, 1987/1995; Lin, 2006; Senemoğlu, 2005), eleştirel düşünme ve yaratıcılık (Bayrakçeken vd., 2013; Panitz, 2000; Şimşek vd., 2006) gibi çeşitli becerilerin işbirlikli öğrenme modeliyle sağlandığına yönelik çalışmalar mevcuttur.

Nicel ve Nitel Bulgulara Yönelik Son Değerlendirme

Yapılan analizler sonucunda 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı deney grubu-I’in akademik başarı puanı, jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II’den yüksek, kontrol grubundan ise anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve sosyal bilgiler dersi için motivasyon düzeyleri öğretmen merkezli rutin yöntemlere (Kontrol grubu) göre deney gruplarında (Galeri yürüyüşü ve jigsaw II) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Ancak sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimleri değişkenleri için ön test-son test bulguları arasında anlamlı farklılık olsa da bu değişkenler için son test analizinde deney ve kontrol grupları arasında fark bulunamamıştır. Bu durumun nedeni bu iki değişkene yönelik diğer ders müfredatlarının manipüle edici etkisi olabilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri ve yenilikçi düşünme eğilimleri düzeylerindeki yükseliş kontrol edilemeyen diğer öğretim durumlarının olası etkisinden kaynaklanabilir. Kontrol grubundaki yenilikçi düşünme eğiliminde artış olmasının bir nedeni de kontrol grubunda da uygulanan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına ait konular olabilir. Nitekim Sosyal Bilgiler

Dersi Öğretim Programında bu öğrenme alanında yenilikçiliğin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler galeri yürüyüşü tekniğinin uygulandığı derslerde olumlu deneyimler yaşamıştır. Özellikle öğrenciler çoğunlukla etkili öğrenme sağlama, özdenetim yapma, dersi eğlenceli yapma, yüksek puan alma, mutlu olma, heyecanlı olma, adil olma, galeri yürüyüşünü beğenme, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, akran öğretimi, farklı fikirlerle karşılaşma ve sorumluluk alma gibi olumlu yönde deneyimler yaşarken istasyon süresinin az olması, grup çalışmalarına katılmama, gürültülü sınıf ortamı ve fiziksel yorgunluk gibi az sayıda olumsuz deneyimlerde yaşamıştır. Öğrenci ifadelerinde akademik, psikolojik ve sosyal yaşantıların olması galeri yürüyüşü tekniğinin onlara bütüncül katkı sağladığı söylenebilir. Lanuza vd. nin (2022) galeri yürüyüşünün öğrencileri bütüncül olarak geliştirdiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Chin vd. de (2015) çalışmasında öğrenciler istasyon süresinin az olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer olarak jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu-II'deki öğrenciler çoğunlukla, etkili öğrenme sağlama, ders başarısını artırma, olumlu tutum kazandırma, öğrenme sorumluluğu alma, heyecanlı olma, mutlu olma, tekniği beğenme, iyi hissetme, iş birliği yapma, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, sorumluluk alma ve kendini ifade etme gibi olumlu yönde deneyimler yaşamışlardır. Ayrıca iş birliği yapmama, öğrenme hızından kaynaklı sorunlar, grup çalışmalarına katılmama ve görevini iyi yapamayanların olması gibi olumsuz deneyimlerde yaşamıştır. Jigsaw II'nin öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal yönüne olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç jigsaw II'nin de öğrencileri bütüncül olarak geliştirdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Jigsaw II tekniğinin bir işbirlikli öğrenme modeli tekniği olması sebebiyle nitel bulgulara yüksek oranda işbirliği yapma deneyimi ortaya çıkmıştır. Galeri yürüyüşünde ise tekniğin doğasında tam anlamıyla bir işbirliğinin olmadığı, daha çok akran öğretimi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uyguladığı deney grubundaki öğrenciler olumlu yönde benzer deneyimler yaşadığı görülmüştür. Jigsaw II grubu öğrencilerinin olumsuz deneyimleri galeri yürüyüşü grubundan daha az olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeklere uygulanan analiz sonucunda ise sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon, sosyal beceriler ile yenilikçi düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimlerinin birbirini etkileyen faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi için motivasyon ile

sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimi arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki sosyal bilgiler dersi için motivasyon ile sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimi birbirini etkileyen faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

MEB (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerlerle girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.*” hedefine araştırma kapsamında uygulanan galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniği ile ulaşıldığı söylenebilir. Hem nicel hem de nitel veriler bu hedefin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Darling-Hammond ve Bransford (2005) yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğretmen merkezli yaklaşımın birlikte kullanılmasının sadece öğrenci veya öğretmen merkezli kullanıma göre avantajlı olduğunu belirtmesi bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü galeri yürüyüşünün uygulandığı deney grubu- I’nin akademik başarı, tutum, motivasyon, sosyal beceri ve yenilikçi düşünme eğilimi yönünden daha etkili olduğu görülmüştür.

Son olarak galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniği, sosyal bilgiler dersinin Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında; akademik başarıyı arttırdığı, öğrencilerin derse yönelik tutum, motivasyon, sosyal beceriler ve yenilikçi düşünme eğilimini artırmada öğretmen merkezli rutin yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler galeri yürüyüşü ve jigsaw II tekniğinin uygulandığı derslerde olumlu yönde deneyimler yaşamıştır.

Öneriler

- Galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri sosyal bilgiler dersinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını, motivasyonlarını, sosyal becerilerini ve yenilikçi düşünme eğilimlerini arttırdığından bu tekniklerin öğretmenler ve MEB tarafından kullanılması önerilmektedir.
- Galeri yürüyüşünün varyasyonları veya modernize edilmiş hallerinin araştırmacılar tarafından çalışmalarına konu edilmesi önerilmektedir.
- Galeri yürüyüşü ve jigsaw II teknikleri sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarında kullanılması önerilmektedir.
- Galeri yürüyüşü'nün istasyon sürelerinin artırılması ve tüm öğrencilerin istasyonlarda daha aktif olması için çeşitli çözüm yolları bulunabilir.
- Galeri yürüyüşü tekniği ile yapılacak araştırmalarda ders planı hazırlanırken istasyondaki öğrenci sayısını azaltmak öğrencilerin daha etkin katılımını sağlayabilir.
- Galeri yürüyüşü tekniğine yönelik değerlendirme ölçekleri geliştirilebilir.
- Galeri yürüyüşü'nün diğer aktif öğrenme teknikleriyle mukayese edilmesi tekniğe yönelik ilginin artmasını sağlayabilir.
- Yapılacak çalışmalarda galeri yürüyüşü adının kullanılması önerilmektedir.
- Jigsaw II'de, uzman gruplarına verilen çalışma kâğıtlarına yönlendirici içeriklerin yer almasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abigael, D., Artika, L., Lumbantoruan, N., Rambe, K. R., & Asrul, N. M. (2022). The effect of gallery walk strategy on the students' ability in writing recount text at SMA pangeran antasari. *Journal On Teacher Education*, 4(2) 1058-1064. <https://doi.org/10.31004/jote.v4i2.9703>
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Baskı). Eğitim Dünyası Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (11. Baskı). Biliş.
- Adalı-Bakıoğlu, B. (2020). *Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına, matematik özyeterliklerine ve akademik güdülenmelerine yansımaları* (Tez No. 640081) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbulut, G. (2013). *6. sınıf Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi (birlikte öğrenme ve takım destekli bireyselleştirme teknikleri) uygulamasının öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Tez No. 358214) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, E., & Arslan, A. (2012). From past to present: Trend analysis of cooperative learning studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 212-217.
- Akgün, İ. H., & Arıkan, İ. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40) 511 – 518.
- Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenmenin biyoloji tutumuna etkisinin cinsiyet bakımından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 1-19.
- Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2023). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül İnsan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.
- Altay, N. (2022). Dil bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi (Tez No. 734167) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anwar, F. Z. (2015). Enhancing students' speaking skill through Gallery Walk technique. *Register Journal*, 8(2), 253-268. <https://doi.org/10.18326/rgt.v8i2.226-237>
- Arı, A. (2004). Yaz tatilinde öğrenme kaybı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2). 243-258.
- Arısoy, B., & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceriye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-14.
- Aronson, E. (2023, 19 Kasım). Jigsaw in 10 easy steps. <https://www.jigsaw.org>
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. SAGE Publication.

- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi* (Tez No. 254861) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkileri* (Tez No. 445653) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, O., Bora-Doğan, N., & Keskin-Samancı, N. (2006). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin onuncu sınıf öğrencilerinin sinir sistemi konusunu öğrenmelerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23(1), 1-9.
- Arslan, A., & Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 23-45.
- Arslan, A., & Yanpar-Şahin, T. (2006). Oluşturmacı (Constructivist) yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 22-32.
- Asahijuku (2020.07.04). *High School 1st Year (MYP5) IDU "New Corona and Small Happiness – Become an author of textbooks and resource collections!" Gallery Walk*. <https://m-asahijuku.ed.jp/article/blog/707.html>
- Aslan, K., Aslan, N., & Arslan-Cansever, B. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Assessing gallery walk. (2023,19 Kasım). <https://serc.carleton.edu/introgeo/gallerywalk/assessment.html>
- Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). 7. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 12-21.
- Avcı, S., & Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61-74. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri* (Tez No. 228418) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Tez No. 239676) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceriler eğitimi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Bahar, A. Q. (2022). *Gallery walk technique in improving students' speaking skill at SMP Unismuh Makassar* [A Thesis, Makassar Muhammadiyah University-Makassar].
- Başay, A. (2023). *"Hücre ve bölünmeler" ünitesinde öğrenme galerisi yönteminin uygulanmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. (Tez No. 835027) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94, 19-32.

- Baydoğdu, S. (2017). *Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik başarısına ve tutuma etkisi* (Tez No. 486113) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayrakçı, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretim teknikleri ve materyal geliştirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Blank, D., Fogarty, B., Wierzba, K., & Yore, N. (2000). *Improving social skills through cooperative learning and instructional strategies* [Master thesis, Saint Xavier University- Chicago].
- Borich, G. (2017). *Effective teaching methods research - based practice* (9nd ed.). Person.
- Bowman, S. L. (2005a). The gallery walk: An opening, closing, and review activity. <http://www.Bowperson.com>. (diakses 12-04-2015)
- Bowman, S. L. (2005b) *The Ten-Minute Trainer: 150 Ways to Teach it Quick and Make it Stick!*. Pfeiffer.
- Brandhorst, A. R. (1990). Teaching twenty-first century citizenship: social psychological foundations. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 157-168.
- Büyükalın-Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Analysis of social studies curriculum objectives according to revised bloom taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796
- Büyükkaragöz, S. S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. (10. Baskı). Beta Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2023). *Sosyal bilimler için istatistik* (27.baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile nicel veri analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Cernusca, D., & Brown, W. (2015). Selected Research and Development Papers. In M. R. Simenson, (Ed.), *Active learning strategies to stimulate knowledge integration in a large pharmacy course*, 1, (pp 47-53).
- Che-arón, Z., & Matcha, W. (2023). Project-based learning with gallery walk: the association with the learning motivation and achievement, *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 15(5), 1-13.
- Chin, C. K., Khor, K. H., & Teh, T. K. (2015). Is Gallery walk an effective teaching and learning strategy for biology. *Biology Education and Research in a Changing Planet*. 55-59. https://doi.org/10.1007/978-981-287-524-2_6
- Coe, C. A. (2019) Special issue on disciplinary thinking skills for social studies education. Carano K. T. (Ed). *Oregon Journal of the Social Studies*, 7(2), 5-14.
- Conrad, L. M. (1994). *Student motivation and cooperative learning*. ERIC: ED 407128.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır)
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cumhur, F., & Elmas-Baydar, H. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin ebob-ekok konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25(5), 1663-1680.
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve antik yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 629-643.
- Çepni, S. (2005) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (9. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Çevik, E. (2021). *Jigsaw II tekniğinin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 675047) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoşkun, N. (2011). *İlköğretim Dördüncü ve beşinci sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should know and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darmawan, E. D., Apandi, S., Budiana, I., Syam, A. H., & Yusuf, R. (11 - 12 October, 2021). Application of the Gallery Walk Method in Entrepreneurship Learning. *Proceedings of the 6th Batusangkar International Conference*. Indonesia. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.11-10-2021.2319566>
- Demir, K. (2012). An evaluation of the combined use of creative drama and jigsaw II techniques according to the student views: Case of a measurement and evaluation course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 455-459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.680>
- Demir, S. B., & Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-international journal of educational research*.1(1), 26-40.
- Demirkaya, H., & Zengin, R. (2014). Hizmet inovasyonu ve bir uygulama örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 2(1), 106-116.
- Deringol, Y., Zengin, A. N., & Ozturk, S. (2021). The effect of jigsaw II technique on mathematic attitudes and constructive learning. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(2), 344-360. ERIC database. (EJ1334963)
- Deveci, İ., & Kavak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik algıları ve yenilikçi düşünme eğilimleri: bir keşfedici ardışık desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 346-378. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.15m
- Dilek-Eren, C., & Gürdal, A. (2010). Fizik dersinde parçalı öğretim tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına, hatırlamasına ve grup çalışmasına yaklaşımlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 67-79.

- Dinç-Artut, P., & Tarım, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/13598660701268551>
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities* 2(2), 57-66.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Bayrakçıken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83. <https://dergipark.org.tr>
- Dönmezer, İ. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Hegem Yayınları.
- Duran, F. (2019). 6. sınıf matematik dersi ondalık sayılar konusunun aktif öğrenme teknikleri ile öğretiminin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi (Tez No. 553287) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Earley, C. B. (1999). *A descriptive study of Interpersonal interaction in cooperative learning groups in 9th-11th grade social studies students* [Doctoral Dissertation, Central Missouri State University- Missouri].
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 293-314. ERIC database. (EJ962573)
- Ekinci, N. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (2 Baskı, ss. 93-109). Pegem Akademi.
- Elizabeth, J. S., Prasad, D., Francis, F., & Prabhakaran, H. (2020). Integrating a gallery walk in a nursing classroom: a nurse educator's perspectives and student's reflections, *International Journal of Nursing Education* 12(4). 124-129. <https://doi.org/10.37506/ijone.v12i4.11235>
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri* (Tez No. 446042) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evcim, H., & İpek, Ö. F. (2013). Effects of jigsaw II on academic achievement in English prep classes. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651- 1659. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.236>
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8nd ed.). McGraw-Hill.
- Francek, M. (2006). Promoting discussion in the science classroom using gallery walk. *Journal of College Science Teaching*, 36(1), 27-31.

- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi* (Tez No. 191722) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Ghaith, G. M., & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105-121. ERIC database. (EJ666017)
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 215665) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gömleksiz M. N., & Kan A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 116-125.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30. <https://www.dergipark.org.tr>
- Günay, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırdı tutma düzeyleri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Güngör, D. A., & Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 43(43), 355-378. <https://www.dergipark.org.tr>
- Güngör, Z. Y. (2018). Using the cooperative learning for teaching idioms on french foreign language students. *European Journal of Education Studies*. 5(8), 143-164. ERIC Database. (ED591433)
- Güzelsarı, B. (2018). *Jigsaw II tekniğinin 9.sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesini anlamalarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 526703) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hakim M. A. R., Anggraini N., & Saputra A. (2019). Gallery walk technique to improve students' Speaking skill. *Script Journal: Journal of Linguistics and English Teaching*, 4(1), 26-37. <https://doi.org/10.24903/sj.v4i1.251>
- Handayani, D. (2022). *Peningkatan hasil belajar peserta didik melalui model pembelajaran gallery walk pada mata pelajaran ipa di kelas iv sdn panton luas baru Aceh Selatan*. [A Thesis, Universitas Islam Negeri Ar-Raniry-Banda Aceh].
- Hatimakausarina, N., Jayanti, M. I., & Nurfathurrahmah N. (2022). Penerapan metode gallery walk terhadap motivasi belajar dan hasil belajar siswa kelas VIII SMP Islam Al-Faat Bara Tahun Pelajaran 2022/2023. *JUPENJI: Jurnal Pendidikan Jompa Indonesia*, 1(3). 18-24. <https://doi.org/10.57218/jupenji.Vol1.Iss3.247>
- Hevedanlı M., & Akbayın H. (2005). Biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(326), 38-46.

- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistic for the behavioral sciences*. Houghton Mifflin Company.
- Hogan, J. P., & Cernusca, D. (2011). Integrating gallery walks and wikis in a synergic instructional activity: An Exploratory study of students' perception. *American Society for Engineering Education*, 21(4), 37-48.
- Holliday, D. C. (2000). *The Development of jigsaw IV in a secondary social studies classroom*. ERIC database. (ED447045)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Humairoh, A. R. (2022). Implementing gallery walk technique in teaching speaking to the seventh grade students of SMP Darul Hikmah, *SELL Journal*, 7(1), 1-12.
- Huntala, J. (1994 April 4-8). Group Investigation: Structuring an Inquiry-Based Curriculum. J. Huhtala (Chairman), *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans. ERIC database. (ED373050)
- Insani, N. N., Sapriya S. (2020). Effectiveness of cooperative learning model of gallery walk to enhance students' civic skill. *Jurnal Civicus*, 20(1), 8-14. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200320.041>
- Ismail, I., SriAnitah, W., Sunardi, S., & Rochsantiningsih, D. (2017). The Effectiveness of gallery walk and simulation (GALSIM) to Improve Students' Achievement in Fiqh Learning. *Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan*, 25(1), 231-252.
- Jacob, A. (2020). The Impact of cooperative learning in university students. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 9(3), 833-837.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975) *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1998b). *Advanced cooperative learning* (3rd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*, ASHE-ERIC Higher Education (Report No 4). The George Washington University Washington DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED343465>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith K. A. (1998a). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Taylor & Francis*, 30(4). 25-35. <http://www.jstor.org/stable/40165638>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social Skills for Successful Group Work. *Educational Leadership*, 47, 29-33.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (3th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). Cooperation and Competition, *Psychology of. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2747-2751. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01798-8>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <http://www.jstor.org>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The Foundation for active learning. In Brito S. M. (Eds.) *Active Learning - Beyond the Future* (pp. 59-70) DOI: 10.5772/intechopen.81086
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1987). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Jordan, D. W., & Métais, J. L. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21.
- Kagan, S. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 5-15). Plenum Press.
- Kagan S., & Kagan M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar-sosyal psikolojiye giriş* (12. Baskı). Evrim Yayınevi.
- Kandemir, M. A. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Tez No. 492298) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, T. (2020). *Göçmen öğrencilerin kavramsal hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarı ve motivasyona etkisi* (Tez No. 640118) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Karlsson, R. (2020). Gallery walk Seminar: Visualizing the future of political Ideologies. *Journal of Political Science Education*, 16(1), 91-100. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1549495>
- Katamba, C. V., & Buli, R. (2017). Improving speaking skills using the gallery walk technique. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*, 5(1), 98- 103.
- Kazem, F. N., & Arheef, S. L. (2022). The effect of the gallery walk strategy in the achievement of fourth-grade scientific level students in biology. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4), 5213-5222.
- Kennedy, M. (2009). *School-wide high school PBIS: messages from successful schools; part 2: data* [Video file]. <https://vimeo.com/14622202>
- Kennedy, M. J., Mimmack, J., & Flannery, K. B. (2012). Innovation in data-driven decision making within SWPBIS Systems: Welcome to the gallery walk. *Beyond Behavior*, 21(3), 8-14. ERIC Database. (EJ989585)
- Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 296026) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, S., & Kılıç, D. (2016) Ortaokul 7. Sınıf matematik dersinde olasılık konusunun işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(3),1173-1183.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.

- Kılıç, Y. (2016). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesinde sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi* (Tez No. 450246) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32),156-163.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğretmenin müzikte benlik kavramı üzerine etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 13-17. <https://www.dergipark.org.tr>
- Koc, Y., Yıldız, E., Calıklar, Ş., & Simsek, U. (2016). Effect of jigsaw II, reading-writing-presentation, and computer animations on the teaching of Light Unit. *Educational Research Review*, 11(20), 1906-1917. ERIC database. (EJ1118215)
- Koçyiğit, M. (2018). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 524356) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.
- Kolodner, J. L. (2002). Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an Inquiry into Science Education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40. ERIC Database. (EJ782298)
- Kommer, D., Cox, T, Farmer, K. J., Gregg, D., & McDowell, K. (2007). *ABC's of brain-based learning*. Inquiry Seminar SP07, 1-28.
- Kravitz, D. A., & Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 936-941. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.936>
- Lanuza, M. H., Hilario, F. F., Arroya A. M., & Lara, M. N.(2022). Gallery walk: The strategy in improving mathematics performance of the SHS in different strands of K to 12. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 8(9), 05-13.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*, 73(5), 34-39. ERIC database. (EJ758652)
- Lopez, M. K. R. R., & Ortego-Dela Cruz, R. A. (2022). Gallery walk technique in enhancing reading comprehension and oral English language proficiency of junior high school students. *Waikato Journal of Education*, 27(3), 57–71. <https://doi.org/10.15663/wje.v27i3.813>
- Luzyawati, L., Hamidah, I., & Febrianti, L. (2020). Implementasi metode gallery walk terhadap minat dan kemampuan kognitif siswa pada materi virus. *Jurnal Bio Educatio*, 5(2), 1-9.
- Mackenzie, L. (1993). *On our feet: Taking steps to challenge women's oppression. A Handbook on Gender and Popular Education Workshops*. CACE Publications. ERIC database.(ED379400)
- Makmun, M., Yin, K.Y., & Zakariya, Z. (2019). The Effect of Mobile gallery walk towards students' Interest and performance in economic. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 9(7), 1378–1390.

- Manville, C. (2004). *Faculty development framework for the active teacher/learner at the community college of rhode Island*. (Unpublished doctoral dissertation). Johnson & Wales University.
- Matsui, T., Kakuyama, T., & Onglatco, M. U. (1987). Effects of goals and feedback on performance in groups. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.3.407>
- Mattingly, R. M., & VanSickle R. L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: *Jigsaw II*. *Journal of Social Psychology*, 128 (1), 345-352. (ED348267)
- McCafferty, A. J., & Beaudry, J. S. (2017). The Gallery walk: Educators step up to build assessment literacy. *The Learning Professional*, 38(6), 48-53.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2013). *Research in education: evidence-based inquiry*. (7th ed.). Pearson.
- Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://www.dergipark.org.tr>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009'te yayımlanmıştır)
- Mesko, M. (2022). *Increasing the students reading comprehension through gallery walk strategy at SMPN 1 sabbang*. [A Thesis, IAIN Salatiga University-Salatiga].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Muhammad, H. F., & Subekti, H. (2023), Strategi gallery walk berbasis socio-scientific issues untuk meningkatkan literasi lingkungan dan sikap peduli lingkungan. *Pensa E-Jurnal*, 11(1), 80-88.
- Mulyani, A. R. (2014). *Teaching written announcement through gallery walk technique* (Unpublished final project). Semarang State University, Indonesia.
- Munijar, Yoesoef, A., Nurasiah (2019). Pengaruh strategi gallery of learning (galeri belajar) terhadap prestasi belajar sejarah siswa kelas x1 ips sman 1 ingin jaya kecamatan ingin jaya kabupaten aceh besar. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Jurusan Pendidikan Sejarah*, 4(4), 298-308. <http://www.jim.unsyiah.ac.id/>
- Namaziandost, E., Esfahani, F. R., Nasri1, M., Mirshekaran R. (2018). The Effect of gallery walk technique on pre-intermediate EFL Learners' Speaking skill, *Language Teaching Research Quarterly*, 8, 1–15.
- Narwati, N. (2022). Penerapan metode gallery walk berhadiah untuk meningkatkan keaktifan belajar siswa pada mata pelajaran ilmu penerahuan alam (Ipa). *Lokakarya Journal Research And Education Studies*, 1(2), 65-76.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Nomsoor, M. M., Bello, G., & Mohammed, S. M. (2021). Effects Of Gallery Walk Instructional Strategy On Senior School Students' Achievement In Cell Division In Ilorin, Nigeria. *Journal Of Biology Education*. 4(2), 109-123. <http://dx.doi.org/10.21043/job.v4i2.10816>
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.

- Panitz, T. (2000). *Using Cooperative Learning 100% of the Time in Mathematics Classes Establishes a Student-Centered Interactive Learning Environment*. ERIC database. (ED448063)
- Patton, M. Q. (2015) *Qualitative research and evaluation methods*. (4th Ed.). SAGE Publications.
- Puckett, H., & Lewis, T. (2022). Do I really belong here?: EdD student perceptions of a poster gallery walk to mitigate imposter syndrome and match with a dissertation Chair. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 17(1). 101-116.
- Radzi, H. A. B. M., Othman, A. B., & Radzi, A. H. B. M. (2020). Gallery Walk activities in ESL classrooms. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 8(1), 1-17.
- Ramsaroop, S., & Petersen, N. (2020). Building professional competencies through a service learning "Gallery Walk" in primary school teacher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(4). <https://doi.org/10.14453/jutlp.v17i4.3>
- Ravitch, D. (2007). *Edspeak: A glossary of education terms, phases, buzzwords, jargon*. ASCD.
- Ridwan, M. (2019). Gallery Walk; An Alternative Learning Strategy in Increasing Students' Active Learning. *Nady Al-Adab*. 16(1), 49-63
- Rodenbaugh, D. W. (2015). Maximize a team-based learning gallery walk experience: Herding cats is easier than you think. *Advances in Physiology Education*, 39, 411-413.
- Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). *An Overview of Cooperative Learning*. In J. Thousand, A. Villa, & Nevin A. (Eds). (1994). *Creativity and collaborative learning*. Brookes Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme - öğretme süreci* (3. Baskı). Nobel Akademik.
- Sağlam, E. (1983). *İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi*. Tekişik Matbaası.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology* (5nd ed.). McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A. S., & Küçüköğlu, A. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 97-104. <https://www.dergipark.org.tr>
- Schroeder, P. A., Basken, A., Engstrom, L., & Heald, L. (2000). *Using cooperative learning strategies to improve social skills*. ERIC database. (ED443555)
- Science Education Resource Center. (2016, November 4). *New York 2016 Regional Workshop Program*, Supporting and Advancing Geoscience Education at Two-Year Colleges (SAGE2YC). <https://serc.carleton.edu/sage2yc/teams/newyork/workshop2016/program.html>
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Gazi Kitabevi.

- Setyawati, A., Sangkala, M. S., Majid, A., Rachmawaty, R. (2017) The effectiveness of paired-share gallery walk (psgw) on students' critical appraisal skill (cas) improvement during the medical surgical nursing clinical placement. *Indonesian Nursing Journal of Education and Clinic (injec)* 2(2), 184-192. <http://dx.doi.org/10.24990/injec.v2i2.150>
- Sezer-Korucu, K., Çalışkan-Söylemez, Ş., & Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(30), 689-700. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.780418>
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403. <https://doi.org/10.1080/02702710600846613>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group Investigation Expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47, 17-21.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press.
- Shariff, S. A. B. M. (2022). The Practice of Pupil-Centered activities in the process of learning science among special education pupils using the gallery walk method, *Best Practices in Disability-Inclusive Education*, 1, 52-63. <https://publication.seameosen.edu.my/>
- Siburian, I. E., Situmorang, M. V., & Siagian, G. (2022). Pengaruh Metode Gallery Walk Terhadap Hasil Belajar Siswa Pada Materi Sel Di Kelas XI SMA Swasta Tamansiswa Pematang Siantar. *Tut Wuri Handayani: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Pendidikan*, 1(4), 205–213. <https://doi.org/10.59086/jkip.v1i4.183>
- Silberman, M. L. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Prentice Hall.
- Silberman, M. L. (1995). *101 ways to make training active*. Prentice Hall.
- Silberman, M. L. & Biech, E. (2015). *Active training: a handbook of techniques, designs, case examples, and tips (Active training series)* (4nd ed.). Wiley.
- Simon, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A Handbook of practical strategies for teachers and students*. Hart Publishing Company.
- Slavin, R. E., DeVries, D. L., & Hulten, B. H. (1975). Individual vs. team competition: The interpersonal consequences of academic performance, *Center for Social Organization of Schools*, Johns Hopkins University, ERIC database. (ED110874)
- Slavin, R. E. (1978). Using student team learning. The Johns Hopkins team learning project, *Center for Social Organization of Schools*, The Johns Hopkins University. ERIC database. (ED110874)
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longman.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A Practical guide to cooperative learning*. (3rd ed.). National Education Assn. ERIC database. (ED339518)
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (10. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şen, M. (2006). *Çoklu zeka kuramına göre yapılan ingilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisi*. (Tez No. 191346) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şenel-Çoruhlu, T., Karagöz, G. N., & Er-Nas, S. (2021). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik fen deney kılavuzunun etkililiğinin incelenmesi: “Fiziksel olaylar” Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 595-621. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919436>
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 165-172.
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tabiolo, J. L., & Rogayan, D. V. (2019). Enhancing students’ Science achievement through jigsaw II strategy. *Indonesian Society for Science Educator*. 3(1), 9-35. ERIC database. (EJ1251659)
- Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Omca-Çobanoğlu, E. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1984-2004.
- Taheri F., Bayat A., Moradi N., Tavakoli M., Delphi M., Shomeil-Shushtari S., & Amiri, M. (2022). Effect of gallery walk learning strategy on clinical performance of audiology students compared to traditional learning strategy. *Auditory and Vestibular Research*, 31(4), 243-248. <https://doi.org/10.18502/avr.v31i4.10728>
- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 189851) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıku, L., & Alptekin, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktif öğrenme teknikleri ve uygulama örnekleri. F. Temizyürek (Ed), *Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil – Tarih – Coğrafya* içinde. (ss. 1-11). ASOS Yayınevi.
- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ögünç, A., & Şeşen, B.A. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: Physical and chemical change. *Research in Science & Technological Education*, 31(2), 184- 203.
- Tariq, B. (2007). Exploring factors influencing the adoption of mobile. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 12(3), 32-42.
- Taylor, P. (2001). Gallery walk: <http://www.cct.umb.edu/gallerywalk.html>
- TDK. (2023). Türkçe sözlük. <https://www.sozluk.gov.tr>
- Tekkol, İ.A., Başar, T., Şen, Z.B., & Turan, S. (2017). Öğrenmede insanı odağa almak: beyin araştırmaları doğrultusunda bir tartışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3) 1187-1202.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. Sınıf “canlılar için madde ve enerji” ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Tsani, U. L., Marianti, A., & Utami, N. R. (2016). Efektivitas model pembelajaran berbasis proyek dengan metode gallery walk pada pembelajaran materi sel di SMA. *Journal of Biology Education*, 5(1).

- Tuğral, Z., & Güvenç, H. (2016). İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, başarı ve etkin katılımlarına etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 259-274.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 33(88), 87-108.
- Turkmen, H., & Buyukaltay, D. (2015). Which one is better? Jigsaw II versus jigsaw IV on the subject of the building blocks of matter and atom. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 1(2), 88-94. ERIC database. (ED560808)
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri* (Tez No. 189740) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi “Permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2021). Promoting mathematical knowledge and skills in a mathematical classroom using a gallery walk. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(4), 1211-1225. <https://doi.org/10.46328/ijres.2417>
- Vilaça, M. A., Vilaça A. L. D. A., & Távora, D. M. G. (2021, 02-04 de Dezembro). Contribuição do aplicativo qr code e gallery walk como estratégia de ensino e aprendizagem entre os estudantes do ensino fundamental. *VII Congresso Nacional da Educação - Conedu em Casa*. <https://www.conedu.com.br>
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* (Tez No. 488697) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalman, E., & Çiftçi, B. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde birleştirme II tekniğinin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 2(2). 31-50.
- Yayla-Eskici, G. (2017). *Birleştirme II tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 472011) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri* (Tez No. 389160) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılar, B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3) 835-854.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubalık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 137228) [Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 155-163. <https://www.dergipark.org.tr>
- Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53(2), 323-342.
- Yurdakul, N. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss.39-61.) Pegem Yayıncılık.
- Wegmann, S. (2020). Gallery walk. *Journal of Faculty Development*, 34(3), 78-80.
- Wolford, P. L., Heward, W. L., & Alber, S. R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 161-173.



EKLER

EK-1. MEB Araştırma İzni



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32026198-20-66993068
Konu : Araştırma İzni (Osman DİLEK)

28.12.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 sayılı Genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Osman DİLEK'in yürütmekte olduğu "Sosyal Bilgiler Dersinde Galerî Yürüyüşünün Kullanımı; Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Korkut İlçesi Altınova Yatılı Bölge Ortaokulunda uygulama talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüz Araştırma İzin Komisyonunca incelemiş olup, yapılacak araştırma uygulamasının ilgi genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması, uygulamalarda sadece ekli mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kullanılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nedim ÖNER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Enver KIVANÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi Yazı ve Ekleri (6 sayfa)
- 2-Ön İnceleme Formu (1 sayfa)
- 3-Anket Ölçeği (7 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muş Millî Eğitim Müdürlüğü Hükümet Konağı K:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (436) 212 35 83
E-Posta: temelegitim49@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: H.BARAN
Unvan : Şef
İnternet Adresi: mus.meb.gov.tr Faks: 4362121988



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 263d-4e08-347e-8528-c5f2 kodu ile teyit edilebilir

EK-2. Ölçek Kullanım İzinleri

- 

Social

8 Ekim Cmt 21:24 (13 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: nuriгомleksiz ▾

Değerli hocam merhaba, Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinizi, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜNÜN KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Use of Gallery Walk in Social Studies Lesson: Examining in Terms of Various Variables) isimli Yüksek Lisans tez çalışmamda atıf yaparak kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeği benimle paylaşır mısınız? Teşekkür ederim

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrenci
Atatürk Üniversitesi
- 

nuri gomleksiz

9 Ekim Paz 00:04 (12 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▾

Merhaba Osman bey,
Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
- 

Social

19 Ekim Çar 23:37 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: sbdemir ▾

Değerli hocam merhaba, 2010 yılında geliştirdiğiniz Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinizi, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜNÜN KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Use of Gallery Walk in Social Studies Lesson: Examining in Terms of Various Variables) isimli Yüksek Lisans tez çalışmamda atıf yaparak kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeği benimle paylaşır mısınız? Teşekkür ederim.

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrenci
Atatürk Üniversitesi
- 

SELÇUK BEŞİR DEMİR

20 Ekim Per 14:00 (1 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▾

Tabi ki kullanın başarılar dilerim
- 

Social

11 Ekim Sal 00:20 (10 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: zcertel ▾

Değerli hocam merhaba, Doktora teziniz de geliştirdiğiniz ve kullandığınız, Sosyal Beceri Ölçeği, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜNÜN KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Use of Gallery Walk in Social Studies Lesson: Examining in Terms of Various Variables) isimli Yüksek Lisans tez çalışmamda atıf yaparak kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeği benimle paylaşır mısınız? Teşekkür ederim.

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrenci
Atatürk Üniversitesi
- 

Zehra Certel

11 Ekim Sal 11:35 (10 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▾

Merhabalar
Sosyal Beceri Ölçeğini kullanabilirsiniz. Doktora tezinden alabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
- 

Social

8 Ekim Cmt 20:13 (13 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: Isa ▾

Değerli hocam, Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçilik Algıları ve Yenilikçi Düşünme Eğilimleri isimli ölçeğinizi, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GALERİ YÜRÜYÜŞÜNÜN KULLANIMI: ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Use of Gallery Walk in Social Studies Lesson: Examining in Terms of Various Variables) isimli Yüksek Lisans Tez Çalışmasında Kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeği benimle paylaşır mısınız?

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Yüksek Lisans Öğrenci
Atatürk Üniversitesi
- 

Isa Deveci

9 Ekim Paz 21:43 (12 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▾

Merhabalar, elbette kullanabilirsiniz. Ölçek makale ekinde, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

EK-3. Harita Kullanım İzni



Osman Dilek < [redacted] >

4 Mar 2023 16:09



Alıcı: rasesaygili ▾

Hocam <http://cografyaharita.com/> adresinizde yer alan bazı haritaları müsadeniz varsa tez çalışmamın öğrencilere hazırladığım çalışma yapraklarında kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Öğr.
Atatürk Üniversitesi



Ramazan Saygili

5 Mar 2023 11:08



Merhaba, kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar. Osman Dilek < [redacted] >, 4 Mar 2023 Cmt, 16:09 tarihinde şunu yazdı:

EK-4. Ters Kodlanmış Maddeler Hakkında



Osmanloji < [redacted] >

17 Ekim Sal 19:52



Alıcı: Zehra ▾

Hocam selamlar, Sosyal Beceriler Ölçeğinde Ters kodlanmış madde var mı? tezinizde bulamadım da. 31 madde den ters kodlanmış olanlar var gibi



Zehra Certel < [redacted] >

18 Ekim Çar 13:04



Alıcı: ben ▾

Merhabalar ,

Ekte gönderdiğim dosyada ters puanlanacak maddeler yazılmıştır. iyi çalışmalar...

EK-5. Bowman'ın Galeri Yürüyüşü Adı Hakkında Görüşü



Social < [redacted] >

29 Ocak Cmt 23:50



Alıcı: Sharon ▾

thank you. i will look into this. Of course, i will cite the source. There is a dilemma. In my country there is the Learning Gallery technique. it looks like 90% gallery walk in content. I don't understand why this difference...

Sharon Bowman < [redacted] > 29 Oca 2022 Cmt, 20:24 tarihinde şunu yazdı:

xxx



Sharon Bowman < [redacted] >

31 Ocak Pzt 04:46



Alıcı: ben ▾

İngilizce > Türkçe İletinin çevirisini görüntüle

Her zaman çevir: İngilizce

We all learn from each other, we change things up a bit to make what we learn our own, then we "pay it forward" and teach it to someone else. It really is how we all get better and better at what we do, and how we teach the next generation that comes after us. Don't fret about the different titles - "Learning Gallery" or "Gallery Walk" - just take what you can use and let the rest go by! :-)

xxx

EK-6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. BOYUT (Öğrenme İsteği)	1-Sosyal bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
	2-Sosyal bilgiler dersinden nefret ediyorum.*					
	3-Sosyal bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.*					
	4-Mecbur olmasam Sosyal bilgiler dersine girmem.*					
	5-Keşke her ders Sosyal bilgiler olsa...					
	6-Bence Sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.*					
	7-Ah Ah keşke Soysa Bilgiler olmasa...*					
2. BOYUT (Sosyal bilgiler Dersinden Hoslanma)	8-Sosyal bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
	9-Sosyal bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
	10 Sosyal bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
	11-Sosyal bilgiler dersini iple çekiyorum.					
	12-Sosyal bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
	13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal bilgiler dersine girmek isterim.					
	14-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.					
3. BOYUT (Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar)	15-Boş zamanlarımda Sosyal bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.					
	16-Sosyal bilgiler öğretmenimiz beni Soysal Bilgiler dersinden soğuttu.*					
	17-Sosyal bilgiler öğretmeni yüzünden Soysal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.*					
	18-Sosyal bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.*					
	19-Sosyal bilgiler dersinde asla başarılı olamam.*					
	20-Sosyal bilgiler öğretmenim bana Sosyal bilgiler dersini sevdirdi.					
4. BOYUT (Sosyal bilgiler Sevgisi)	21- Sosyal bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.*					
	22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal bilgiler dersinde konuşmam.*					
	23-Sosyal bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.*					
	24-Sosyal bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.*					
	25-Sosyal bilgiler dersi zaman kaybıdır.*					
	26-Sosyal bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.*					
	* Olumsuz Tutum Cümleleri ifade etmektedir					

EK-7. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form, sizlerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek için geliştirilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı belirtmek için size en uygun olan seçeneği **çarpı işareti (X)** koyarak işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.					
2. Sosyal bilgiler dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.					
3. Sosyal bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.*					
4. Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
5. Sosyal bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.*					
6. Sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.*					
7. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.					
8. Sosyal bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım.*					
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
10. Sosyal bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.*					
11. Sosyal bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.*					
12. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.					
13. Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.*					
14. Sosyal bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.					
15. Sosyal bilgiler dersine, arkadaşlarımdan bana özenmelerini istediğim için çalışırım.					
16. Arkadaşlarımdan bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
17. Sosyal bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.					
18. Sosyal bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.					
19. Sosyal bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.					
20. Sosyal bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.					
21. Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
22. Sosyal bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.					
23. Sosyal bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.*					

* Olumsuz maddeler

EK-8. Sosyal Beceriler Ölçeği

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci;

Bu çalışma, sizin birlikte çalışma, dinleme, paylaşma, problem çözme vb. sosyal becerilerinizi ölçmek için düzenlenmiştir. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır.

Cümleleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

1. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz cümlenin sizin düşüncelerinize ne kadar uygun olduğunu düşünerek seçeneklerden birini (x) şeklinde işaretleyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek Sınıfınız:

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Herhangi bir problemle karşılaştığımda arkadaşşıma sorarım.					
2.Arkadaşımanın öğrenmesine yardımcı olmak hoşuma gider.					
3.Arkadaşımla birlikte sorunlara daha çok çözüm yolu bulabiliriz.					
4.Kendi düşüncelerimi kendime saklarım.*					
5.Grupla çalışmak çok eğlencelidir.					
6.Grupla çalışırken daha geç öğrenirim.*					
7.Arkadaşılarımın bilgisine güvenmem.*					
8.Arkadaşımanın bana hatalarımı söylemesinden Hoşlanmam.*					
9.Grupla daha iyi öğrenebilirim.					

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
10.Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur.					
11.Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim.*					
12.Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır.					
13.Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım.					
14.Arkadaşlarımla başarılı olmaları beni huzursuz eder.*					
15.Birlikten kuvvet doğar.					
16.Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim.*					
17.Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissederim.					
18.Faklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım.					
19.Tek başına çalışırken daha iyi öğrenirim.*					
20.Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim.					
21.Grupla çalışmak beni sıkır.*					
22.Arkadaşlarımla fikirleri benim için değerlidir.					
23.Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum.*					
24.Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım.					
25.Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam.*					
26.Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder.					
27.Arkadaşlarıma güvenirim.					
28.Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım.*					
29.Başarılı arkadaşımı tebrik ederim.					
30.Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona "haydi yapabilirsin" derim.					
31.Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam.*					

*Araştırmacı tarafından bildirilen olumsuz maddeler

EK-9. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yenilikçi Öz-yeterlik (Faktör 1)					
1. Karşılaştığım durumlarda akla uyan, mantıklı fikirler çıkarabilirim.					
2. Daha önce hiç kimsenin bilmediği bir şeyi tasarlamak beni mutlu eder.					
3. Yenilikçi olabilmek için yeni fikirler bulunması gerektiğine inanırım.					
4. Yenilikçi olabilmek için araştırma yapılması gerektiğine inanırım.					
5. Yenilikçi olabilmek için çok çalışılması gerektiğine inanırım.					
6. Derslerde yaratıcı faaliyetler içeren etkinliklerde başarılı olacağıma inanırım.					
7. Hayal gücümü kullanmamı gerektiren derslerde başarılı olacağıma inanırım.					
8. Başkalarının yapamadığı bir işi yapmak kendime olan güvenimi artırır.					
Yenilikçiliğe Açık Olma (Faktör 2)					
9. Yeni bir şeyler üretmeyi severim.					
10. Yeni bir ürün oluşturmaktan hoşlanırım.					
11. Bir ürüne yeni özellikler kazandırmak hoşuma gider.					
12. Yeni bir şey tasarlamak söz konusu olduğunda heyecanlanırım.					
13. Yaratıcı düşünmekten hoşlanırım.					
14. Yeni fikirler üretmek hoşuma gider.					
Yenilikçi Problem Çözme (Faktör 3)					
15. Problem çözmekten zevk alırım.					
16. Bir sorunun çözümünü için uğraşmaktan zevk alırım.					
17. Aynı şeyi birçok farklı yoldan yapmayı denerim.					
18. İnsanlara faydalı olmak için yeni ürünler geliştirmek isterim.					
19. Bir problemi çözmenin farklı yollarını ararım.					
Yenilikçi Azim (Faktör 4)					
20. Çok fazla engelle karşılaştıysam dahi vazgeçmem.					
21. Hakkında çok şey bilmediğim problemler daha çok ilgimi çeker.					
22. Problemleri çözmek için yılmadan yeni yollar ararım.					
Yenilikçi Grup Liderliği (Faktör 5)					
23. Grup çalışmalarında liderlik rolünü üstlenirim.					
24. Grup halinde çalışırken arkadaşlarım benim düşüncelerim doğrultusunda hareket eder.					
25. Arkadaşlarım öneri almak için sık sık bana başvururlar.					

EK-10. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi

2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı
6. Sınıf Sosyal Bilgiler
Üretim, Dağıtım ve Tüketim Akademik Başarı Testi

YÖNERGE: Her sorunun 1 doğru cevabı vardır. Her soru 4 puan değerindedir. Sınav süresi 40 dakikadır.

Karen, fen bilimleri ve matematik derslerini çok sevmekte ve bu derslerden başarılı olmaktadır fakat asosyal ve içe kapanık bir kişidir.

1. Bu bilgilere göre Karen aşağıdaki mesleklerden hangisini seçerse daha çok başarılı olur?

- A) Mühendis
- B) Pazarlamacı
- C) Diş Hekimi
- D) Doktor

Betül Hanım uzun yıllar biriktirdiği para ile 2023 model bir araba almıştır. Ancak arabanın ödenmesi gereken bir vergisinin olduğunu sonradan öğrenmiştir.

2. Betül Hanımın ödemek zorunda olduğu vergi aşağıdakilerin hangisidir?

- A) Emlak Vergisi
- B) Motorlu Taşıtlar Vergisi
- C) Gelir Vergisi
- D) Damga Vergisi

Doğu Anadolu Bölgesi'nde engebeli yeryüzü şekilleri ve sert karasal iklim nedeniyle tarımsal üretim yeteri kadar yapılamamaktadır.

3. Bu bilgilerden yola çıkarak Doğu Anadolu Bölgesi'nde aşağıda verilen sanayi veya hizmet kollarından hangisinin gelişmesi beklenir?

- A) Büyükbaş Hayvancılık
- B) Küçükbaş Hayvancılık

- C) Meyve suyu tesisleri
- D) Kerestecilik

Hafsa Bilge: Roket yakıtı olarak kullanılır.

Havva : Elektrik kablolarında kullanılan iletken bir madendir.

Osman : Enerji üretiminde ve evlerde ısınma amaçlı kullanılır.

4. Yukarıdaki çeşitli madenlerden bahseden öğrenciler hangi maden ile ilgili bilgi vermemiştir?

- A) Linyit
- B) Bakır
- C) Krom
- D) Bor



5. Yakup, fabrika kurmaya karar verdikten sonra fabrikayı ham maddeye yakın yerde kurması konusunda çevresi tarafından uyarılır.

Buna göre Yakup'un harita da işaretli alanlara;

- I. Demir Çelik Fabrikası
- II. Şekerpancarı
- III. Ayçiçeği Yağı Fabrikası
- IV. Çay Fabrikası

Hangi fabrikayı kurması uygun değildir?

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

SİHA yapar mühendisler,
Her yerde görev yapar Mehmetçikler,
Vergi verirsen güçlenirler,
Asker ile Mühendisler.

Yollar çift şerit gider,
Okulda kızlar ile erkekler,
Vergi verirsen güçlenirler,
Eğitim ile işçiler.

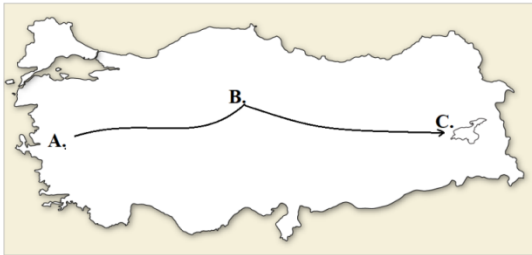
6. Yukarıda verilen şiir ile ilgili hangisi söylenemez?

- A) Vergi ile eğitime katkı sağlandığı
- B) Ülke güvenliğine vergi katkı sağlanmaktadır.
- C) Karayolları çalışmaları için vergi gereklidir
- D) Vergi ile dış borç ödemesi yapılır.

Belirli alanlarda kendini geliştiren ve yetiştiren, yaptığı işte uzman olup ülkesine fayda sağlayan insanlara nitelikli insan denir.

7. Aşağıdakilerin hangisinde nitelikli insanların ortak özelliklerinden değildir?

- A) Bilgileri kimseyle paylaşmazlar.
- B) Yeniliklere ve gelişmelere açıktırlar.
- C) Alanında uzmandırlar.
- D) Ülkesinin gelişmesine katkı sağlarlar.



8. Haritadaki güzergâha ailesi ile geziye çıkan Yavuz Selim, A, B ve C bölgelerinde hangi ekonomik faaliyetleri sırasıyla daha çok görmüştür?

A - Şehri	B - Şehri	C - Şehri
A) Tarım	Hayvancılık	Hizmet
B) Ticaret	Hizmet	Hayvancılık

C)Ormancılık	Hayvancılık	Hizmet
D) Tarım	Ormancılık	Ticaret

9. Bir ülkenin kalkınmasında en önemli faktör aşağıdakilerin hangisidir?

- A) Nitelikli İnsan Gücü
- B) Hayvancılık
- C) Tarım
- D) Madenler

Eğer insanlık yeni maden rezervleri bulamazsa kömürün 125, doğalgazın 56, petrolün de 33yıl sonra tükeneceği tahmin edilmektedir.

10. Enerji kaynaklarının tükenmesi sorununa karşı aşağıdakilerin hangisi daha kalıcı bir çözüm olur?

- A) Petrol yerine kömürü ısınmada kullanmak.
- B) Yenilenebilir enerji kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak.
- C) Elektrik üretiminde kömür yerine nükleer enerjiye yönelmek.
- D) Hidroelektrik tesis sayısında sınırlama yapmak.



Merhaba adım Furkan,
ben büyüdüğümde
annem ve babam gibi
öğretmen olmak
istiyorum.

11. Furkan'ın öğretmen olması için nasıl bir yapıya sahip olması gerekir?

- A) Heyecanlı ve ikna edici
- B) İçe dönük ve çekimser
- C) Cesur ve atılgan
- D) Sabırlı ve şefkatli

12. Aşağıda verilen haber başlıklarından hangisi kaynakların bilinçsizce tüketilmesi sonucu canlı yaşamına etkisine örnek olarak verilemez?

- A) Tehlikeli sıcaklar, 2100 yılında bazı bölgelerde 3 kat fazla yaşanacak.
- B) Araştırma: Antarktika'da buz sahanlığı daha hızlı eriyor olabilir.
- C) Aynı aileden 6 kişi mantardan zehirlendi.
- D) AB: 2035'ten itibaren fosil yakıtlı araç satışı aşamalı bitirilecek.

Ülkemizde çay üretiminin tamamının Doğu Karadeniz'de yapıldığı görülmektedir.

13. Bu durum aşağıdakilerin hangisiyle açıklanabilir?

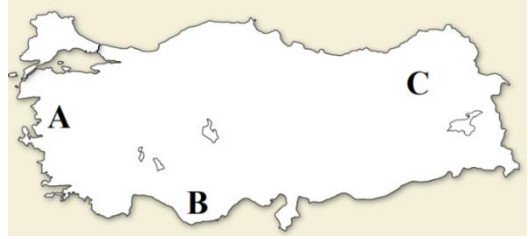
- A) İklim ve toprak yapısının uygun olması
- B) İş gücünün fazla olması
- C) Pazar imkânının fazla olması
- D) Kış mevsiminin soğuk geçmesi



Ormandaki bitki ve ağaçlar doğadaki karbondioksiti kullanarak gezegene oksijen verirler. Bu durum insanlar için temel yaşam kaynaklarından oksijeni ortaya çıkar. Ancak bazı insanlar bilinçsizce ormanlara zarar verir.

14. Buna göre aşağıdakilerin hangisi hatalı davranışlardan biri değildir?

- A) Piknik ateşini söndürmeden gitmek
- B) Tarım için ormanları yok etmek.
- C) Ormanda ağaçların arasında yangın emniyet yolları açmak.
- D) Ağaçları yakacak olarak kullanmak.



Girişimci Nurgüzel Hanım üç farklı yere üç yeni fabrika kurmayı planlamaktadır.

15. Nurgüzel hanımın A-B-C ile belirtilen yerlere hangi fabrikayı kurması doğru bir yatırım olur?

A	B	C
A) Şekerpancarı	Et ve süt	Meyve suyu
B) Zeytinyağı	Meyve suyu	Et ve Süt
C) Meyve suyu	Et ve Süt	Zeytinyağı
D) Arıcılık	Meyve suyu	Zeytinyağı

Enerji kaynaklarının bir kısmı kullandıkça tükenmez ve oluşmaları uzun yıllar almaz. Bu enerji kaynağına yenilenebilir enerji kaynağı adı verilir.

16. Aşağıdakilerin hangisi yenilenebilir enerji kaynaklarından biridir?

- A) Taş kömürü
- B) Petrol
- C) Doğalgaz
- D) Rüzgâr enerjisi

* Trakya, ülkemizin ayçiçeği ihtiyacını önemli ölçüde karşılamaktadır.

* Şeker pancarının büyük bölümü iç Anadolu Bölgesinde yetiştirilir.

* Turunçgillerin yetiştirildiği ve en çok verimin alındığı bölge Akdeniz'dir.

17. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak çeşitli bölgelere yatırım yapacak Nurgüzel Hanım hangi fabrikayı kurarsa zarar eder?

- A) Ayçiçeği fabrikası
- B) Kağıt fabrikası
- C) Şeker fabrikası
- D) Meyve suyu fabrikası

Türkiye geçmişte birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir coğrafyadadır. Ülkemiz tarihi özellik ve coğrafi çeşitliliğin çok fazla olduğu bir coğrafyadadır.

- * Ülkemizde 77 çeşit maden çıkarılmaktadır.
- * 201 müze ve 138 ören yeri ile Bakanlığın dene-timinde 238 özel müze bulunmaktadır.
- * Belli başlı üç iklim görülmektedir.
- * 85,04 milyon insan gücüne sahiptir.
- * Enerji üretimi olarak; kömür, doğal gaz, hidrolik enerji, rüzgâr, güneş, jeotermal ve diğer kaynaklara sahiptir.

18. Bu bilgilerden yola çıkarak ülkemizle ilgili genel bir yargı olarak aşağıdakilerin hangisi söylenebilir?

- A) Temel geçim kaynağı tarımdır.
- B) Turizmden önemli ölçüde gelir elde edilir.
- C) Zengin yer altı ve yerüstü kaynakları vardır.
- D) Dışa bağımlı bir ülkedir.

19. Türkiye Cumhuriyeti devletin halktan topladığı vergilerle aşağıdaki hangi alana yatırım yapması beklenmez?

- A) Köylere okul yapmak
- B) Hastanelere doktor atamak
- C) Halkının güvenliğini sağlamak
- D)Devlet kurumları yerine özel şirketlere destek vermek

Ortaokul altıncı sınıf öğrencisi Yavuz Selim ilerleyen yıllarda hangi mesleği seçeceği konusunda düşünmektedir. Meslekler hakkında araştırma yapmaya başlayan Yavuz Selim, meslek seçerken dikkat etmesi gereken bazı sorulara cevap aramaya başlar.

20. Buna göre Yavuz Selim'in cevap araması gereken sorulardan biri değildir?

- A) Seçeceğim mesleğin özellikleri nelerdir?
- B) Seçeceğim meslek ilgi ve yeteneklerime uygun mu?
- C) Hangi meslek benim kişisel özelliklerime daha uygun?
- D) Arkadaşlarım hangi mesleği seçmemi istiyor?

T.C. Anayasası, Madde 73. Herkes, kamu giderlerini karşılamak üzere, mali gücüne göre, vergi ödemekle yükümlüdür.

21. Anayasamızın 73. Maddesine göre aşağıdakilerin hangisine ulaşamaz?

- A) Herkes eşit miktarda vergi verir.
- B) Devlet kamu giderleri için vergi alır.
- C) Vergi vermek bir yükümlülüktür.
- D) Herkes kazancına göre vergi verir.

Selçuk BAYRAKTAR: Türkiye'nin ilk millî SİHA sistemi Baykar Bayraktar TB2'nin mimarıdır.

Gürcan KARAKAŞ: Yerli otomobil TOGG'da CEO'luk görevini üstlenmiştir.

Canan DAĞDEVİREN: Harvard Üniversitesi Genç Akademi üyesi olan ilk Türk'tür.

22. Yukarıda ülkemizin yetiştirdiği bazı nitelikli insanların çalışmaları yer almaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak nitelikli insanın sahip olması gereken özelliklerden hangisi söylenemez?

- A) Üretken olmaları
- B) Yenilikçi olmaları
- C) İlgisiz olmaları
- D) Meraklı olmaları

Bir ülkenin kalkınması ve güçlenmesi için nitelikli insana ihtiyaç vardır. Nitelikli insanlar ülke ekonomisine katkı sağlar.

23. Nitelikli insanların fazla olduğu bir ülke için aşağıdakilerin hangisi söylenmez?

- A) Ülkenin siyasi ve askeri gücü gelişir.
- B) Ülkenin üretim kapasitesi artar.
- C) Yeni ve modern üretim artar.
- D) Ülkenin dışa bağımlılığı artar.

- 1) Seçtiği Mesleğin eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olması
- 2) Meslekleri incelemesi ve tanınması
- 3) Kendine uygun olan mesleği seçmesi
- 4) Kendi özelliklerini Tanınması

24. Meslek seçiminde bulunacak bireylerin yukarıdaki sıralamayı nasıl düzenlerse doğru bir yol izlemiş olur?

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

Bursa'nın Gemlik ilçesinde kurulan TOGG fabrikasının ülkemize birçok faydası olmuştur.

25. Fabrikanın ülkemiz insanına sağladığı en önemli katkı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tarımsal faaliyetlerin gelişmesine olanak sağlaması
- B) İnsanlarımız için iş imkânı olması
- C) Hayvancılık faaliyetlerinin teknoloji ile gelişmesi
- D) Bölgede turizmin canlanması

Başarılar Dilerim.

Osman DİLEK
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK-11. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

Merhaba ben Osman DİLEK, “Sosyal Bilgiler Dersinde Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II’nin Kullanımı: Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmamın eğitim bilimlerine fayda sağlayacağını düşünüyorum. Çalışmamın tamamlanması için siz öğrencilerimin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Bu sorulara vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Sorulara verdiğiniz cevapları izninizle ses kaydına almak istiyorum. Çünkü ayrıntılı kayıt tutmak çalışmam için gereklidir.

Osman DİLEK

Sorular

1. Galeri yürüyüşünün uygulandığı derslerde nasıl deneyimler edindiniz?
2. Derslerde yaşadığınız deneyimler dersin hangi aşamasında gerçekleşmiştir?
3. Galeri yürüyüşünün uygulandığı derslerde nasıl ve neler hissettiniz?
4. Galeri yürüyüşü tekniği hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Galeri yürüyüşünün uygulandığı derslerde rahatsız hissettiniz mi? Ne zaman?

EK-12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

Merhaba ben Osman DİLEK, “Sosyal Bilgiler Dersinde Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II’nin Kullanımı: Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmamın eğitim bilimlerine fayda sağlayacağını düşünüyorum. Çalışmamın tamamlanması için siz öğrencilerimin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Bu sorulara vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Sorulara verdiğiniz cevapları izninizle ses kaydına almak istiyorum. Çünkü ayrıntılı kayıt tutmak çalışmam için gereklidir.

Osman DİLEK

Sorular

1. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı derslerde nasıl deneyimler edindiniz?
2. Derslerde yaşadığınız deneyimler dersin hangi aşamasında gerçekleşmiştir?
3. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı derslerde nasıl ve neler hissettiniz?
4. Jigsaw II tekniği hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Jigsaw II tekniğinin uygulandığı derslerde rahatsız hissettiniz mi? Ne zaman?

EK-13. Jigsaw II Gruplarına Verilen Çalışma Yaprağı Örneği

KONU: Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri

- KAZANIM: SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.
- TÜM KONU ÇALIŞMA KAĞIDI

Ekonomik Faaliyetler

İnsanların yaşamlarını devam ettirmek ve geçimlerini sağlamak için yaptıkları işlerin tümüne ekonomik faaliyet denir. Gerçekleştirilen ekonomik faaliyetler, **doğal** ve **beşerî** kaynaklara bağlı olarak gelişme göstermiştir.

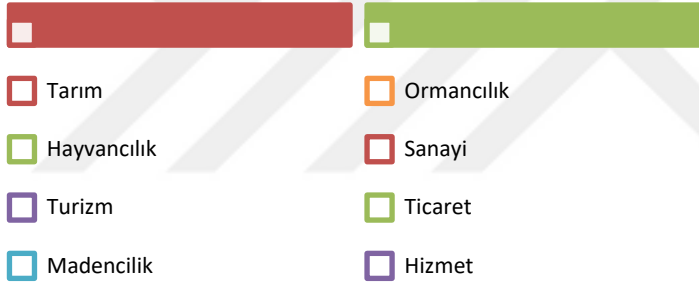
Ülkemizin ekonomisine katkı sağlayan kaynaklarımız şunlardır;

- | | | |
|----------------|--------------|----------|
| 1-Toprağımız | 2-Sularımız | 3-Turizm |
| 4-Madenlerimiz | 5-Ormancılık | |

Doğal kaynaklara bağlı olarak çeşitli ekonomik faaliyetler meydana gelmektedir.

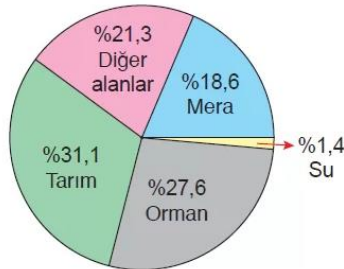
Ekonomik

Faaliyetler



1-TOPRAK

Toprak; insanlığın ve bitki örtüsünün beslendiği ana kaynaktır. Ortalama 1 cm toprak yaklaşık olarak 1000 yılda oluşur. Toprak üzerinde tarım, hayvancılık ve toprağa bağlı olarak cam, çömlekçilik, seramik, kiremit ve tuğla gibi sektörlere temel kaynak oluşturur.



Türkiye arazi kullanımının dağılımını gösteren pasta grafiği

Toprağın Katkısı: Tarım

Ülkemizin üç tarafının denizlerle çevrili olması, yeryüzünün engebeli olması ve orta kuşakta yer almasından dolayı ülkemiz tarım ürünleri çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir ülkedir. Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere topraklarımızın %31,1'i ile tarım yapılmaktadır.

Çay: Anavatanı Muson iklimi olan çay, ülkemizde Rize ve Trabzon illerinde yetiştirilmektedir. Çay'ın yetişmesi için toprak yapısı ve yağış miktarının yeterli olması gerekir.

Buğday: Başta Konya olmak üzere karasal iklimin görüldüğü yerlerde yaygın yetiştirilen temel tahıl ürünüdür.

Pamuk: Çukurova, Aydın ve Şanlıurfa şehirlerinde yaygın olarak ekilir. Genellikle güneşli gün sayısı fazla olan ülkemizin güney bölgelerindedir. Tekstil sanayinin ham maddesidir.

Mısır: Kış aylarının sert geçmediği bölgelerde yaygın yetiştirilen bir sanayi bitkisi olan Mısır, daha çok Çukurova ve çevresinde sanayi için ekilir. Karadeniz bölgesinde de daha çok tüketim amaçlı yetiştirilir.

Zeytin: Akdeniz iklimin temsilcisi olan zeytin, Ege bölgesindeki insanımızın temel geçim kaynaklarından. Bölge de birçok zeytinlik arazi bulunur, buna bağlı zeytinyağı fabrikaları kurulmuştur.

Muz: Anavatanı tropikal bölgeler olan muz, ülkemizde Antalya'da; Gazipaşa ve Anamur ilçelerinde yetiştirilmektedir.

Pirinç: Asya ve Afrika'da yaygın yetiştirilen pirinç, ülkemizde sulak alanlarda (akarsu) yayılım göstermiştir. Ülkemizde daha çok orta Karadeniz, Marmara bölgesi (Edirne) ve kısmen de güneydoğuda yetiştirilmektedir.

Şekerpancarı: Sofralarımızda yer alan şekerin hammaddesi olan şekerpancarı, karasal iklim bölgesinde yetiştirilir. İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgesinde yaygındır.

Tarımı geliştirmek ve verimi artırmak için çeşitli yollar vardır. Bunlar;

- ❖ Başta makineli tarımın yaygın kullanılması, gübreleme, tohum ıslahı, sulama, ilaçlama, pazarlama imkânlarının artırılması, çiftlere verilen eğitimler, modern tarım yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir.
- ❖ Topraktaki mahsul hasat edildikten sonra kasıtlı olarak toprakta kalan kök ve sapların yakılmasına anız yakma denir. Anız yakımı 1983 yılından beri ülkemizde yasak olmasına rağmen insanlar yakmaya devam etmektedir.
- ❖ **Nadas;** Araziye yıllık düşen yağış miktarının az olmasından dolayı çiftlerin toprağı bir yıl boş bırakmasına denir. Toprak boş kalarak nem oranı artar, organik maddeler çoğalır. Ülkemizde 400 mm'yi geçtiği yerlerde nadas uygulamasının verimi arttırmadığı tespit edilmiştir. Nadas yerine **ekim nöbeti** uygulaması yapılmalıdır.
- ❖ **Ekim Nöbeti;** tarlaya aynı ürünleri arka arkaya ekilmemesine neder. Örneğin, patates ekilen araziye bir yıl sonra soğan ekilmesi...

Ülkemizde Tarımı Destekleyen Kuruluşlar

❖ Ziraat Bankası	❖ Devlet Su İşleri	❖ Toprak Mahsulleri Ofisi
❖ Gazi (Atatürk) Orman Çiftliği	❖ Tarım Kredi Kooperatifleri	❖ Tarım ve Orman Bakanlığı

Hayvancılık

İnsanların ürünleri ve güçleri için evcil hayvanların; bakımı, beslenmesi, üretimi ve yetiştirilmesini kapsayan tarım koluna hayvancılık denir. Ülkemizde iklimin, yer şekillerinin ve nüfus yoğunluğunun farklılığına bağlı olarak birçok farklı hayvancılık faaliyetleri ortaya çıkmıştır.

- ❖ Erzurum ve Kars bölgesinde yer alan alpin çayırılar ve meralardan dolayı büyükbaş hayvancılık yapılır.
- ❖ Ege, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde arıcılık faaliyeti yapılmaktadır.
- ❖ Akdeniz Bölgesi'nde makilik alanlarda kıl keçisi varlığı mevcuttur.
- ❖ İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bozkır bitki örtüsü varlığı nedeniyle küçükbaş hayvancılık (koyun) yapılmaktadır.

ÜLKEMİZDE HAYVANCILIK



<http://cografyaharita.com/> alınarak düzenlenmiştir.

- ❖ İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlerimize yakın yerlerde kümes hayvancılığı (Tavuk, Hindi ve Kaz) yapılmaktadır.

2-SULARIMIZ

Ülkemiz üç tarafı denizlerle çevrili, içerisinde birçok akarsu, göl ve yeraltı suları olan bir ülkedir. Karadeniz, Akdeniz ve Ege Denizine sahip olan güzel vatanımız, bir iç deniz olarak da Marmara denizine sahiptir.

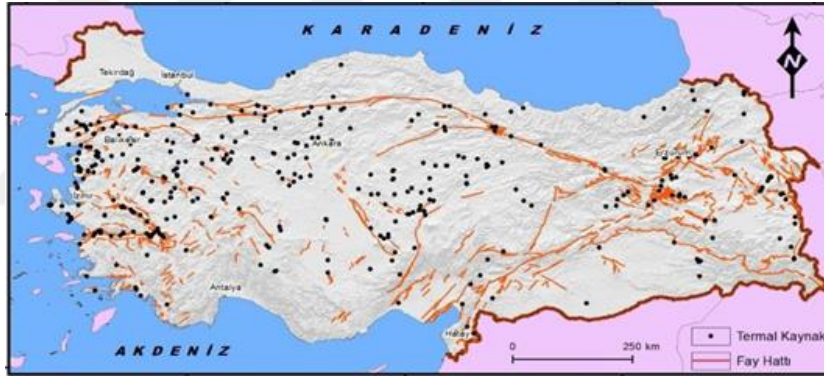
Van gölü, en büyük göldür. Beyşehir gölü, ise en büyük tatlı su gölüdür. Su kaynakları sayesinde ülkemizde çeşitli faaliyetler yapılır. Fırat ve Dicle ülkemizin topraklarından doğup Mezopotamya'dan geçmektedir. Ülkemizden doğup Karadeniz'e dökülen Yeşilirmak ve Kızılırmak'ta önemli akarsularımızdandır.

Sularımız ekonomiye şu alanlarda katkı sağlar;

- **Su sporları:** Tüplü dalış, sörf, su kayağı, rafting gibi...
- **Balıkçılık:** Karadeniz’de balıkçılık temel geçin kaynağıdır.
- **Deniz turizmi:** Yaz aylarında Akdeniz ve Ege bölgesi sahillerinde yerli ve yabancı turist akını olmaktadır. Yabancı turistler ülkemize döviz kazandırmaktadır.
- **Deniz yolu ulaşımı:** İç deniz durumunda olan Marmara denizinde yayın olmakla beraber büyük göllerde de feribot ile ulaşım sağlanmaktadır.
- **Hidroelektrik enerji:** Ülkemiz dağlık ve engebeli araziye sahip olduğundan akarsulardan elektrik üretmek kolaydır. Hidroelektrik enerji için en uygun yer Doğu Anadolu Bölgesi’dir.

➤ Jeotermal enerji

Ülkemiz jeotermal kaynaklarda dünyada yedinci sırada yer alır. Jeotermal kaynaklar fay hatlarıyla paralellik gösterir. Bu kaynaklar turizm sektörüne de büyük katkı sağlamaktadır.



(Özşahin & Kaymaz, 2013)

3-TURİZM

İnsanların dinlenmek, görmek ve tanımak için bir bölgeye yapılan gezilere turizm denir. Turizm sayesinde farklı din, dil, ırk ve kültürden insanlar birbirleriyle etkileşime girerler. Bu etkileşim ile ekonomik kazançta elde edilir. Bir kişiye turist denmesi için ikamet ettiği yerden 24 saat ayrı kalması ve orada para harcaması gerekmektedir. Turizm ülke içinde yapıldığında “İç Turizm”; ülke dışına yapıldığında ise “dış turizm” denmektedir.

- Ülkemizin, turizm gelirlerinin ihracata oranı %16,7'dir.
- Ülkemizde deniz turizmi, kış turizmi, kültür turizmi, yayla turizmi, sağlık turizmi, din ve inanç turizmi yapılmaktadır.
- Turizmden elde edilen gelirler fazla olduğundan turizme “Bacasız Sanayi”

denilmektedir. Ülkemizde en fazla turistin geldiği bölge ise Marmara Bölgesi'dir. Ülkemizin önemli turistik mekânlar:



A= Nemrut(Adıyaman) B= Efes Antik Kenti (İzmir)
C= Ayasofya (İstanbul) D= Kapadokya (Nevşehir)
E=Pamukkale (Denizli)

4-MADENCİLİK

Yer kabuğunun belirli alanlarında çeşitli etkenler sonucunda oluşan ekonomik değeri olan minerallere maden (*Cevher*)denir. Madenlerin yer altından çıkarılmasına ise madencilik denir.

Ülkemizde madencilik faaliyetleri Mustafa Kemal ATATÜRK döneminde kurulmuş **Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü** tarafından yapılmaktadır.

Doğalgaz, kömür, linyit ve petrol gibi madenler enerji üretiminde kullanılır. Ancak bunlar doğaya zarar verir. Bu madenler dünyamızda zararlı gazların artması sonucunda sera etkisine neden olur.

Önemli Terimler:

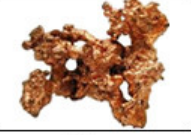
- Tenör, bir cevherin içerisinde bulunan değerli metal miktarını belirtir. Madenler tenör yüksek olmalıdır.
- Rezerv, Maden yatağındabulunan, henüz işletilmemiş maden miktarına denir.



Demir

Ağır sanayinin temelini oluşturur. Dayanıklıdır. Otomobil, kamyon, uçak, gemi, fabrika gibi araçların üretiminde kullanılır.

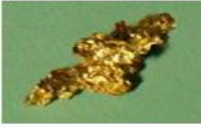
Çıkarıldığı Yerler: Sivas (Divriği), Malatya, Balıkesir



Bakır

Diğer metallere göre iletkenliği yüksek olan bakır, elektrik tesisatında kullanılmaktadır. (Örn: Akıllı tahta kablosunda)

Çıkarıldığı Yerler: Artvin (Murgul), Elazığ (Maden)



Altın

MÖ 3200 yıllarında Antik Mısır'da para ve süs eşyası olarak kullanılan altın madeni günümüzde hala bu değerini korumaktadır.

Çıkarıldığı Yerler: İzmir, Artvin, Gümüşhane



Bor

Dünya rezervinin %73'nün ülkemizde olan bor madeni geniş ürün yelpazesine sahiptir. Başta jet yakıtı, boya, deterjan, ısıya dayanıklı cam bor ile üretilir.

Çıkarıldığı Yerler: Kütahya, Eskişehir, Balıkesir



Krom

Krom, metallere sertlik sağlanması ve zırhlı araç yapımında kullanılmaktadır. Aynı zamanda demirin paslanmasını da engellemek için demirle karıştırılır.

Çıkarıldığı Yerler: Mersin - Adana - Kayseri Bölgesi; Fethiye – Köyceğiz ve Denizli Yöresi, Elazığ (Guleman)

5-ORMANCILIK

Orman: Geniş bir alanda kendine özgü bir iklim oluşturabilen ağaçlık, çalılık, yosun, mantar, böcek ve hayvanlar gibi canlıların üzerinde ve altında yaşadığı hayat birliğidir. (Aktuğ, 1976 Akt., OGM, 2020)

- ❖ Ormanlar; kâğıt ve karton üretimi ve kereste ve mobilya sanayi için ham madde kaynağıdır. İlaç sanayisine katkı sağlayan ormanlar, turizm faaliyetlerinin de gerçekleştiği yerlerdir.
- ❖ Türkiye dünyada orman artış oranı en fazla olan ülkeler arasında 6. sıradadır. Orman servetinde ise 42. Sıradadır.



OGM, 2020

NOT: Ülkemizde bölgelere göre orman varlığı incelendiğinde eski yıllara nazaran özellikle içAnadolu bölgesinde orman artışı görülmektedir. Bu artışın nedeni **TEMA**'nın çalışmaları ve ağaçlandırma seferberliğinin olmasıdır.



Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (**TEMA**), 1992 'de kurulmuş olan çevreci *bir vakıftır*.

Erozyon ile mücadele, ağaçlandırma ve doğal varlıkların korunması temel amaçlarındandır.

ORMANLARIN FAYDALARI

- ❖ Erozyonu ve sel oluşumunu önler. Ancak bilinenin aksine heyelanı tek başına engelleyemez.
- ❖ Ormanlar sıcaklığı ve soğuğu dengeler. Yaz sıcaklığını 5-8 °C azaltırken, kış sıcaklığını da 2-3 °C artırır.
- ❖ Ormanlar, çeşitli yiyecekleri barındırır ve birçok yabani hayvan ve kuşlara ev sahipliği yapar
- ❖ Ormanlar; ağaçsız bir alana göre 8 kat fazla humusoluşturur ve toprak canlılarının yaşamasına olanak sağlar.
- ❖ Ormanlar; egzoz ve benzeri zehirli gazları(karbondioksit vd)alarak oksijen üretir. Kirli suları süzerekli temizler.

Uzman Grubu Çalışma Kâğıdı

Artık Uzman Olacağın Konu: TOPRAK ☺

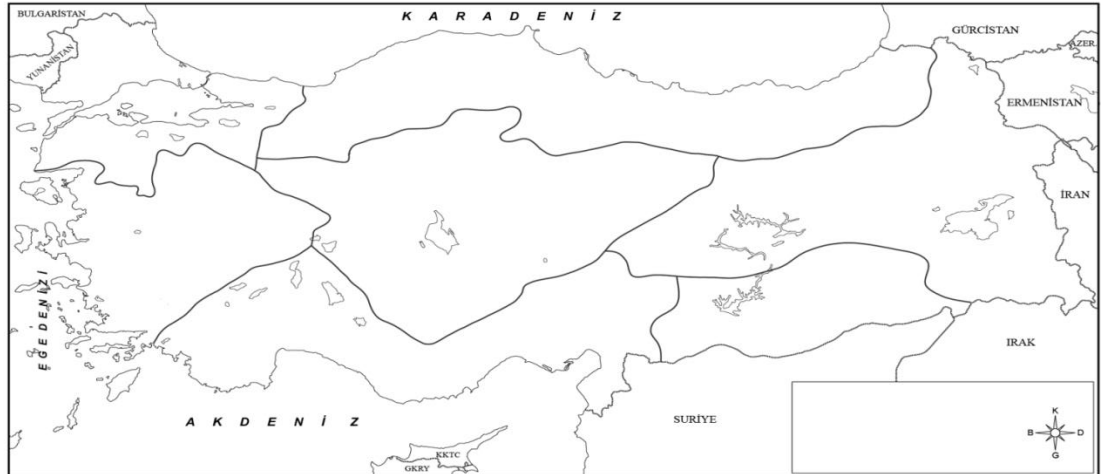
✚ Sevgili uzmanlar asıl grubunuza döndüğünüzde onlara açıklamanız gereken kavramlar ve sorular var. Buradaki soruları uzman grubunuzla beraber cevaplayınız.

- ✚ Toprak nedir?
- ✚ Topraktan elde edilen ürünler nerelerdir?
- ✚ Toprağın verimli kullanımı için neler yapılabilir?
- ✚ Nadas uygulaması nedir?
- ✚ Anız yakmak nedir?
- ✚ Ekim nöbeti nedir?
- ✚ Ülkemizde tarıma destek veren kuruluşlar nelerdir?
- ✚ Erozyonu engellemek için neler yapılabilir?
- ✚ TEMA'nın amaçları nelerdir?
- ✚ Ege Bölgesinin en önemli tarım ürünleri nelerdir?
- ✚ Hayvancılık nedir?
- ✚ Hayvancılık türleri nelerdir?
- ✚ Hayvancılığın ülke ekonomisine katkısı nedir?
- ✚ Hayvancılıkta verimi artırmak için neler yapılabilir?
- ✚ Ülkemizde dağlık alanlarda neden hayvancılık yapılmaktadır?
- ✚ Büyükbaşın yaygın olarak yapıldığı iller nerelerdir?
- ✚ Kümes hayvancılığı neden büyük şehirlere yakın yapılmaktadır?
- ✚ Ülkemizde balıkçılık faaliyetleri daha çok hangi bölgelerde yapılmaktadır?
- ✚ Süt verimi artırmak için neler yapılabilir?

Aşağıdaki haritaya ülkemizde yetiştirilen tarım ürünlerinin neler olduğunu ve bunların yetiştirildiği bölgeleri gösterip yazınız.

(Asıl Gruplarınızda Anlatınız)

ÜLKEMİZDE YETİŞTİRİLEN TARIM ÜRÜNLERİ HARİTASI



Aşağıdaki haritaya ülkemizde yapılan hayvancılık faaliyetlerini yazınız.
Bu harita üzerinden asıl gruplarınıza konuyu anlatınız.

ÜLEKMİZDE HAYVANCILIK FAALİYETLERİ



Bu aşamayı asıl gruplarınızla beraber doldurunuz. Her grup üyesine soru sorunuz.

Hayvancılık Faaliyeti	Bölge
	Marmara, Güneydoğu Anadolu (Bursa, Diyarbakır)
	Doğu Anadolu (Erzurum –Kars)
	İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu
	Ege, Karadeniz, Doğu Anadolu (Muğla, Ordu, Rize, Hakkâri)
	Karadeniz, Marmara

EK-15. Galeri Yürüyüşü ve Jigsaw II Gruplarına Uygulanan Kazanım Sınavı Örneği

Adı:	• Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri	Puan
Soyadı:	Kazanım Değerlendirme	
Sınıf:		

YÖNERGE:

- * Yanlışlarınız doğru cevapları götürmemektedir.
- * Sınav süresi 30 dakikadır.
- * Alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Her test sorusu 5 puan değerindedir.

- I. Bal III. Pamuk
II. Yağ IV. Zeytin

1) Yukarıdaki ürünlerin hangisinin ham maddesi tarım ürünü değildir?

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

Ormanlar dünyamız için önemli kaynaklardan biridir. Ormanlar içerisinde birçok ağaç ve hayvan barındıran yaşam alanlarıdır.

2) Aşağıdakilerden hangisi ormanların yararlarından biri değildir?

- A) Ormanların varlığı ile Dünya'da oksijen artışı olur.
B) Demir çelik sanayisine ham madde sağlar.
C) Ormanlar ilaç sektörüne katkı sağlar.
D) Ormanlar hayvanların barınma yerleridir.

Turizm insanların belli süre içerisinde bulundukları yerden başka yerlere tanımak veya dinlenmek için yaptıkları etkinliklerdir.

3) Aşağıdakilerden hangisi turizmin ülkemize katkılarından biri değildir?

- A) İnsanlar arasında kültürel etkileşime yol açar.
B) Ülkemize döviz girişi sağlar.
C) İnsanlara iş imkânı sağlar.
D) Turistik yerlerimizin yıpranmasına yol açar.

4) Ülkemizde Bozkır bitki örtüsünün görüldüğü yerlerde küçükbaş hayvancılık yapılmaktadır. Bitki çeşitliliğinin fazla olduğu yerlerde ise arıcılık faaliyeti yapılmaktadır. İstanbul, İzmir ve Ankara gibi büyükşehirlerin çevresinde ise daha çok kümes hayvancılığı gelişmiştir.

Bu bilgilere göre hayvancılık faaliyetlerinin dağılımında,

- I. İklim
II. Bitki örtüsü
III. Nüfus yoğunluğu

faktörlerden hangilerinin etkili olduğu söylenbilir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

5) Ekonomik faaliyeti etkileyen çeşitli unsurlar vardır.

Buna göre aşağıda özellikleri verilen yerlerden hangisinde belirtilen ekonomik faaliyetin gelişmesi daha zordur?

- A) Yüksek ve dağlık yerler -Ulaşım
B) Geniş ve verimli ovalar - Tarım
C) Deniz kıyıları -Turizm
D) Ormanlık alanlar - Mobilyacılık

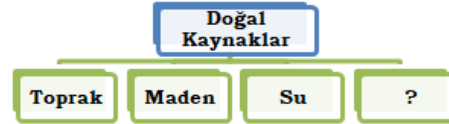
Karen: Ağır sanayinin ham maddesidir.

Naciye: Jet yakıtı ve sabun olarak kullanılır.

Kadir: Metallerin sertleşmesini sağlar.

6) Sosyal Bilgiler dersinde madenler hakkında bilgi veren öğrenciler hangi maden hakkında bilgi vermemiştir?

- A) Krom
B) Bor
C) Bakır
D) Demir



7) Bu şemada “?” ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi yazılması gerekmektedir?

- A) Hayvancılık
B) Orman
C) Balıkçılık
D) Sanayi

Hollanda, yüzölçümü olarak 41.850 km² alana sahipken, Konya ilimiz 38.873 km²'dir. Ancak Hollanda Dünya'da e fazla tarımsal ihracat yapan ikinci ülkedir.

8) Hollanda'nın küçük bir ülke olmasına rağmen tarımsal üretimde başarılı olmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Modern teknikleri kullanma
B) Ormanlık alanları tarıma alanına çevirme
C) Çiftçi verilen eğitimler
D) Tarımsal kredi imkânlarının iyi olması

B. Aşağıdaki ifadelerin boş bırakılan yerlerine uygun kelimeleri yerleştiriniz (3x10=30p)

Ekim Nöbeti	Altın	Ekonomik Faaliyetler
Van Gölü	Karadeniz	Güneydoğu Anadolu
Nemrut	Konya	
Rezerv	Toprak Mahsulleri Ofisi	

- 1) Ülkemizde tarımı destekleyen kuruluşlardan biride
- 2) Tarımda verimi artıran başlıca yöntem
- 3) Türkiye'nin en büyük gölü
- 4) En fazla orman bölgesinde vardır.
- 5) Buğday üretiminde şehri lider konumundadır.
- 6) İnsanların yaşamlarını devam ettirmek ve geçimlerini sağlamak için yaptıkları işlerin tümüne denir.
- 7) Maden yatağında bulunan, henüz işletilmemiş maden miktarına denir.
- 8) Ülkemizde en az ormana sahip bölgemiz bölgesidir.
- 9) madeni Mısırlılar döneminden beri para ve süs olarak değerini kaybetmemiştir.
- 10) Kommagene krallığından kalma heykellerini günümüzde birçok turist ziyaret etmektedir.

3. Aşağıdaki ifadelerin altına cümle doğruysa "DOĞRU", yanlış ise "YANLIŞ" yazınız. (3x10=30p)

		D	Y
1	Fay hatları ile jeotermal kaynaklar paralellik gösterir.		
2	Türkiye'de akarsulardan elektrik üretimi zordur.		
3	Pamuk üretimi daha çok Adana ve Şanlıurfa illerinde yapılır.		
4	Kıl keçisi Erzurum-Kars bölgesinde yaygındır.		
5	Toprağa her yıl farklı ekin ekilmesine nadas denir.		
6	Ayasofya ve Sultan Ahmet Camii, Ankara'da bulunur.		
7	TEMA'nın en önemli görevi erozyonla mücadele ve ağaçlandırmadır.		
8	Bakır, iletkenliği en az olan madendir.		
9	Atatürk döneminde maden aramak için Atatürk Orman Çiftliği kurulmuştur.		
10	Heyelanı engellemek için ağaçlandırma yeterlidir.		

Başarılar dilerim.
Osman Dilek
Sosyal Bilgiler Öğr.

EK-16. Galeri Yürüyüşü Grup Değerlendirme Formu

Bu form, eğitmen veya öğrenciler tarafından grup etkileşiminin kalitesini değerlendirmek için kullanılabilir.

<u>KRİTER</u>	<u>Başarılı</u>	<u>Yeterli</u>	<u>Temel</u>	<u>Başarısız</u>	<u>Toplam Puan</u>
	Her zaman	Genellikle	Bazı Zamanlar	Hiçbir zaman	
Dinleme: Başkalarının fikirlerini saygıyla dinlerler.					
Katılım: Tartışma sürecine katılma, fikirleri savunma, sorgulama ve yeniden düşünmeye katılım.					
Yardım: Grup arkadaşları arasında yardımlaşma yapma.					

Francek (2006)

EK-17. Galeri Yürüyüşü Sunum Değerlendirme Formu

Sözlü Değerlendirme Değerlendirme Tablosu				
Grup Numarası:				
Kriter	Başarılı (4 Puan)	Yeterli (3 Puan)	Temel (2 Puan)	Başarısız (1 Puan)
Organizasyon	1--☐ Son derece iyi organize edilmiş. 2--☐ Sunumun amacını açık ve yaratıcı bir şekilde tanıtır. 3--☐ Etkili, kısa ve öz olan ancak kilit noktaları bağlamak için birbirinden ayrı olmayan yumuşak ve zekice geçişler içerir. 4--☐ Öğrenci bilgileri, dinleyicilerin takip edebileceği, mantıklı ve ilginç bir sırayla sunar. 5--☐ Sunulan kanıtların düşünceli ve güçlü bir değerlendirmesini gösteren doğru bir sonuçla sona erer.	1--☐ Genel olarak iyi organize edilmiş. 2--☐ Sunumun amacını açıkça ortaya koyar. 3--☐ Bağlamak için geçişler içerir. Kilit noktalarda, fikirden fikre daha iyi geçişler vardır. 4--☐ Çoğu bilgi mantıksal sırayla sunulur; Birkaç küçük nokta kafa karıştırıcı olabilir. 5--☐ Sunulan kanıtların bazı değerlendirmelerini gösteren ana noktaların bir özeti ile sona erer.	1--☐ Biraz organize. 2--☐ Sunumun amacını açıklar. 3--☐ Bazı geçişleri içerir. Kilit noktaları birleştirir ancak sunumu takip etmede zorluk yaşanır. 4--☐ Öğrenci konular arasında atlar. Birkaç nokta kafa karıştırıcıdır. 5--☐ Bir özet veya sonuçla biter; içeriğin değerlendirilmesine ilişkin çok az kanıt verir.	1--☐ Zayıf veya var olmayan organizasyon. 2--☐ Sunumun amacını açıkça ortaya koymaz. 3--☐ Etkisiz geçişler kullanır. Nadiren bağlantı noktaları var; sunumu anlayamıyor çünkü bilgiler karışık halde. 4--☐ Sunum dalgalı ve kopuk; belirgin bir mantıksal sunum sırası yok. 5--☐ Özet veya sonuç vermeden biter.

Kriter	Başarılı	Yeterli	Temel	Başarısız
İçerik: Derinlik ve Doğruluk İçerik	1--☐ Konuşmacı, ilgili literatürden yararlanarak temel kavram ve teorilerin doğru ve eksiksiz bir açıklamasını sağlar. Konuları aydınlatmak için teori uygulamaları dahil edilmiştir. 2--☐ Kapsamlı kanıt sağlar. Birden fazla geçerli araştırma ve çeşitli kaynaklara yer verir.	1--☐ Çoğunlukla, kavram ve teorilerin açıklamaları doğru ve eksiksizdir. Teorinin bazı yararlı uygulamaları dahildir. 2--☐ Geçerli kanıt sunar. Birden fazla kaynağa yer verir.	1--☐ Kavramların ve/veya teorilerin açıklamaları yanlış veya eksik. Teoride bağlamak için çok az girişimde bulunulur. Sunum teziyle bağlantılı olmayan çok fazla bilgi var. 2--☐ Kaynaklarla araştırma kanıtları sunar.	1--☐ Literatüre veya teoriye atıfta bulunulmaz. Sunum tezi net değil; tezi hiçbir şekilde desteklemeyen bilgiler yer almaktadır. 2--☐ Geçerli araştırmaya dair çok az kanıt sunar veya hiç kanıt sunmaz.

	3--☐Mevcut fikirleri birleştirir ve değerlendirir. Yeni anlayışlar oluşturmak için fikirler ortaya koyar. 4--☐Bilgiler tamamen doğru; tüm isimler ve gerçekler kesin ve açıktır.	3--☐Mevcut fikirleri oluşturmak için birleştirir. Yeni fikirler ortaya koyar. 4--☐Önemli bir hata yapılmaz; bilgilerde birkaç tutarsızlık veya hata vardır.	3--☐Mevcut fikirleri birleştirir. 4--☐Bilgili bir dinleyicinin dikkatini dağıtmak için yeterince hata yapılıyor, ancak bazı bilgiler doğru.	3--☐Fikirlerin birleşimine dair çok az kanıt gösterir. 4--☐İçerilen bilgiler, dinleyicinin doğru bilgi kaynağı olarak sunulmaz ve güvenemeyeceği kadar yanlıştır.
--	--	---	---	---

Kriter	Başarılı	Yeterli	Temel	Başarısız
Araştırma Çabası	1-- ☐ Bilgi araştırmak için yukarıda ve öteye gitti; sağlananlara ek olarak istenen malzeme; projeyi geliştirmek için kişisel fikirler ve bilgiler getirdi ve projeyi etkili kılmak için ikiden fazla kaynak türü kullandı.	1-- ☐ Araştırma konusunda çok iyi bir iş çıkardı; tam potansiyeline kadar sağlanan kullanılmış malzemeler; projeyi geliştirmek için birden fazla araştırma türü talep etti; bazen okul dışında bilgi bulmak için inisiyatif aldı.	1-- ☐ Sağlanan materyali kabul edilebilir bir şekilde kullandı, ancak herhangi bir ek kaynağa başvurmadi.	1-- ☐ Kaynakları etkin bir şekilde kullanmadı; konuyla ilgili çok az bilgi topladı veya hiç toplamadı.
Yaratıcılık	1-- ☐ Beklenmeyeni tam avantaj için kullanır; izleyicinin dikkatini çeken çok özgün, zekice ve yaratıcı bir yaklaşım vardır.	1-- ☐ Belli bir özgünlük var; bazen zeki; iyi çeşitlilik ve malzeme/ortamı beraber kullanır.	1-- ☐ Az veya hiç değişiklik yok; birkaç orijinal dokunuş, ancak çoğunlukla çok az özgünlük veya yorumla sunulan malzeme var.	1-- ☐ Uygun, öngörülebilir ve birleştirme yoktu. Çok az veya hiç çeşitlilik olmadan tekrarlayan; çok az yaratıcı enerji kullanıldı.
İletişim Yardımcılarının Kullanımı (Örneğin: Asetatlar, Slaytlar, Posterler, Bildiriler, Bilgisayarda Oluşturulan Materyaller)	1-- ☐ Grafikler, sunum tezini güçlendirmek ve izleyici anlayışını en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmıştır; ortamın kullanımı çeşitlidir ve ortam yalnızca kullanım amacıyla eklenmediğinden uygundur. 2-- ☐ Görsel yardımcılar, sınıfın	1-- ☐ Grafikler sunum teziyle ilgili ve yardımcı olsa da, bu ortamlar sunum teziyle o kadar çeşitli ve iyi bağlantılı değildir. 2-- ☐ Yazı boyutu	1-- ☐ Sunum tezini nadiren destekleyen grafiklerin ara sıra kullanımı; görsel yardımcılar renkli veya net değildi. Dalgalı, multimedya kullanımı zaman kaybettiriyordu; bir ortamdan diğerine yumuşak geçişten yoksundur.	1-- ☐ Öğrenci gereksiz grafikler kullanıyor, grafik kullanmıyor veya sunumu olumsuz etkileyecek kadar kötü hazırlanmış grafikler kullanıyor.

	en gerisindekiler bile herkesin görebileceği kadar renkli ve büyüktür. 3--□ Medya profesyonel bir şekilde hazırlanır. Ana noktaların öne çıkması için ayrıntılar en aza indirilmiştir.	okumaya uygundur. 3--□ Uygun bilgiler hazırlanmıştır. Bazı materyaller görsel yardımcılarla desteklenmez.	2--□ Yazı tipi kolayca görülemeyecek kadar küçük. 3--□ İletişim yardımcıları yetersiz hazırlanmış veya uygun olmayan şekilde kullanılmış. Çok fazla bilgi dahil edilmiştir. Önemsiz malzeme vurgulanır.	2--□ Yazı tipi kolayca görülemeyecek kadar küçük 3--□ İletişime yardımcı öğeler içermez.
--	--	---	---	--

Kriter	Başarılı	Yeterli	Temel	Başarısız
Dil Kullanımı: Gramer, Kelime Seçimi, Seslendirme	1--□ Dengeli, net ifade; uygun hacim; iyi akış; hevesli; kendinden emin; konuşmacı grubun önünde açıkça rahattır. 2--□ Terimlerin doğru, kesin telaffuzu vardır. 3--□ Bağlamlar ve doğru kullanım İçin zengin ve çeşitli kelimeler seçer. 4--□ Sunumda herhangi bir yazım hatası veya dilbilgisi hatası yoktur. 5--□ Cümleler eksiksiz ve dil bilgisine uygun ve birlikte kolayca akıyorlar. Kelimeler kesin anlamlarına göre seçilir.	1--□ Net ifade ama süslü değil; zaman zaman biraz rahatsız. Çoğu kişi sunumu duyabilir. 2--□ Öğrenci, çoğu kelimeyi doğru telaffuz eder. 3--□ Duruma uygun sözcükleri seçer: bağlam ve doğru gramer kullanır. 4--□ Sunumda ikiden fazla yanlış yazım ve/veya dilbilgisi hatası yoktur. 5--□ Çoğunlukla cümleler eksiksiz ve dil bilgisine uygundur ve birlikte kolayca akarlar. Birkaç istisna dışında, kelimeler kesin anlamlarına göre seçilir.	1--□ İzleyici bazen sunumu duymakta güçlük çeker; rahatsız görünüyor. 2--□ Öğrenci terimleri yanlış telaffuz ediyor. 3--□ Bağlama uygun olmayan sözcükleri seçer; yanlış gramer kullanır. 4--□ Sunumda üç yanlış yazım ve/veya dilbilgisi hatası var. 5--□ Sunumu takip edebilir, ancak bazı dilbilgisi hataları ve argo kullanımı belirgindir. Bazı cümleler eksik/duraklıyor ve/veya kelime dağarcığı biraz sınırlı veya uygunsuz.	1--□ Sunum yapan kişi açıkça endişelidir ve çok az ifadeyle veya hiç ifade olmadan duyulamaz. 2--□ Öğrenci mırıldanır, terimleri yanlış telaffuz eder. 3--□ Bağlama uygun olmayan sözcükleri seçer; Yanlış gramer kullanır. 4--□ Öğrencinin sunumunda dört veya daha fazla yazım hatası ve/veya dilbilgisi hatası var. 5--□ Dilbilgisi ve uygun kelime bilgisi azdır bu zorluklar nedeniyle sunulan fikirlere odaklanamaz

Göz teması	1-- ☐ Göz temasını sürdürür; nadiren notlara dönmek; sunum planlanmış bir konuşma gibidir.	1-- ☐ Göz temasını sürdürür; nadiren notlara dönmek; sunum planlanmış bir konuşma gibidir.	1-- ☐ Göz temasını sürdürür; nadiren notlara dönmek; sunum planlanmış bir konuşma gibidir.	1-- ☐ Göz temasını sürdürür; nadiren notlara dönmek; sunum planlanmış bir konuşma gibidir.
Kişisel görünüm	1-- ☐ Kişisel görünüm tamamen duruma ve seyirciye uygundur.	1-- ☐ Çoğunlukla, kişisel görünüm duruma ve seyirciye uygundur.	1-- ☐ Kişisel görünüm, duruma ve seyirciye biraz uygundur.	1-- ☐ Kişisel görünüm duruma ve seyirciye uygun değildir

Kriter	Başarılı	Yeterli	Temel	Başarısız
Kitle Etkileşimi, Sorular ve Cevaplar.	1-- ☐ İzleyici etkileşimini teşvik eder. Sınıf arkadaşlarını isimleriyle çağırır. 2-- ☐ Yanıt vererek konuyla ilgili kapsamlı bilgi gösterir. Tüm izleyicilerin sorularına güvenle, kesin ve uygun bir şekilde cevaplar	1-- ☐ İzleyici etkileşimini teşvik eder. 2-- ☐ Sorulara doğru ve uygun bir şekilde yanıt vererek konu hakkındaki bilgisini gösterir. Tüm soruların cevaplarında rahat ama detaylandırmada başarısız.	1-- ☐ İzleyicilerle gönülsüzce etkileşime girer. 2-- ☐ Sorulara doğru yanıt vererek temel sorular hakkında biraz bilgi gösterir.	1-- ☐ Aktif izleyici katılımından kaçınır veya cesaretini kırar. 2-- ☐ Sorulara yanlış ve uygunsuz yanıtlar vererek konuyla ilgili eksik bilgisini gösterir.
Kitle Tepkisi	1-- ☐ İzleyiciyi sunuma dahil etti; boyunca izleyicinin dikkatini çekti.	1-- ☐ Bazı ilginç ayrıntılarla sunulan gerçekler; çoğu zaman izleyicinin dikkatini çekti.	1-- ☐ Bazı ilgili gerçekler ancak konunun dışına çıktı ve izleyiciyi kaybetti.	1-- ☐ Tutarsız; seyirci ilgisini kaybetti.
Sunum Süresi	1-- ☐ Atanan sürenin 5 dakikası içinde +/-	1-- ☐ Atanan sürenin 5 dakikası içinde +/-	1-- ☐ Atanan sürenin 5 dakikası içinde +/-	1-- ☐ Çok uzun veya çok kısa; 5 dakika veya tahsis edilen sürenin üzerinde veya altında daha fazla dakika üstünde

Assessing gallery walk (2023)

EK-18. Galeri Yürüyüşü Uygulama Sürecine Ait Görseller

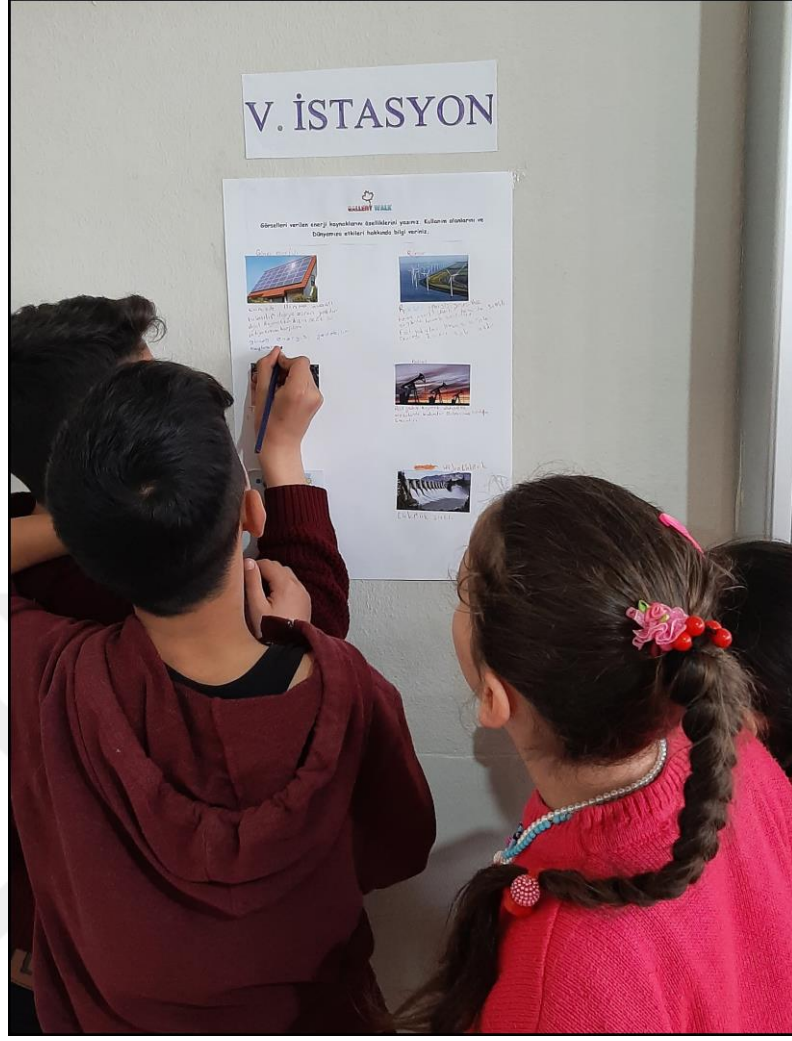
Görsel 1. Galeri Yürüyüşüne Başlamış Öğrenci Grupları



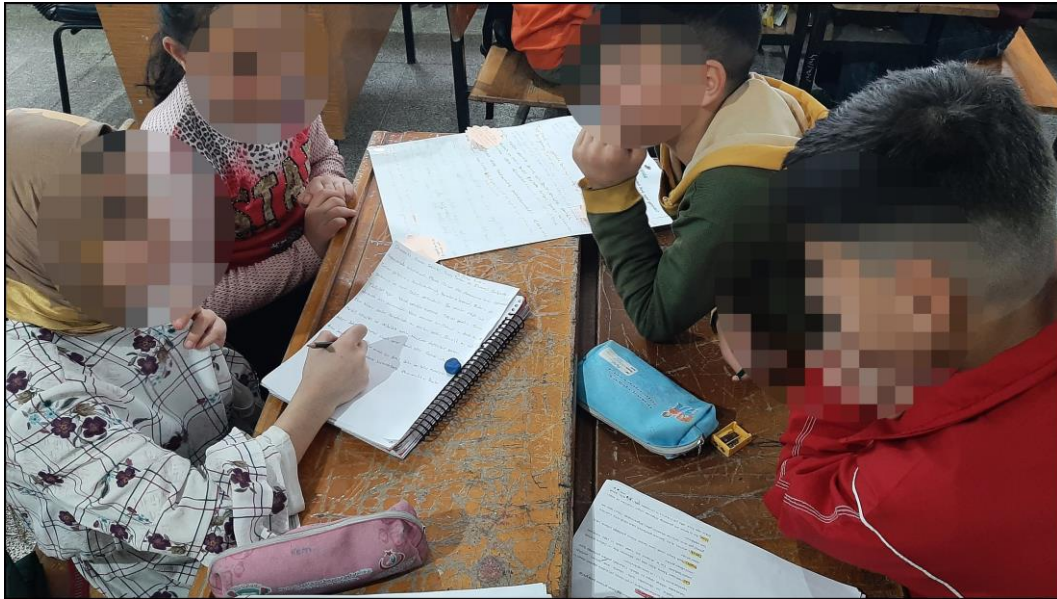
Görsel 2. Duvardaki Çalışma Kâğıtlarına Ortak Düşünceler Yazılırken



Görsel 3. Duvardaki Çalışma Kâğıtlarına Ortak Düşünceler Yazılırken



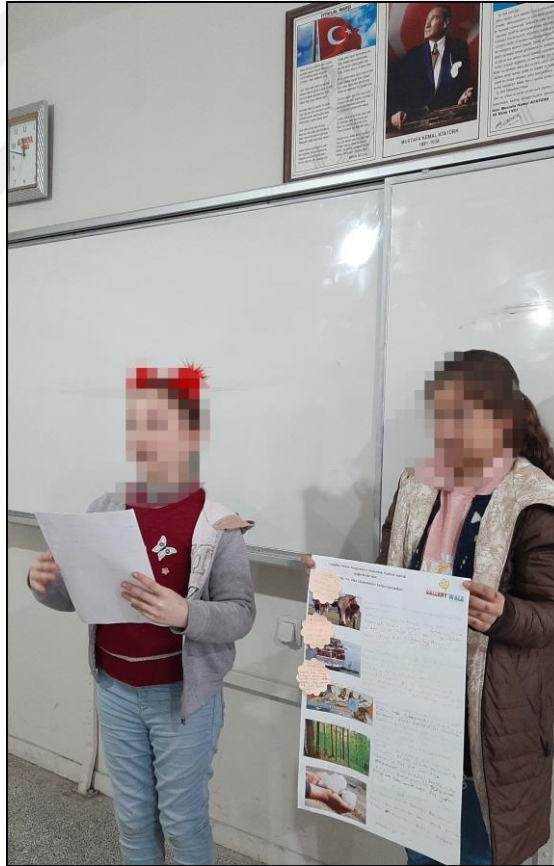
Görsel 4. Ortaklaşa Grup Raporu Hazırlarken



Görsel 5. Gruplar Rapor Hazırlarken



Görsel 6. Grup Raporu ve Çalışma Kâğıdının Sunumu

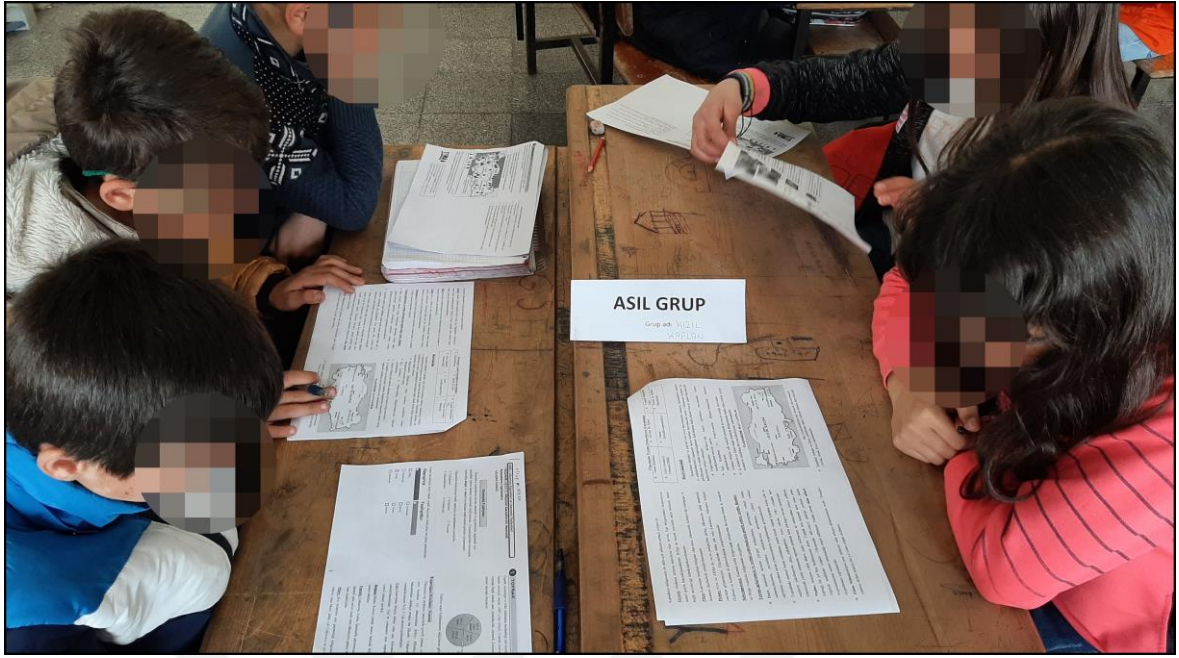


Görsel 7. İstasyondaki Çalışma Kâğıtlarının Panoda Sergilenmesi ve Sınav Puanlarının İlanı



EK-19. Jigsaw II Uygulama Sürecine Ait Görseller

Görsel 1. *Jigsaw II’de Tüm Konuyu Okurken*



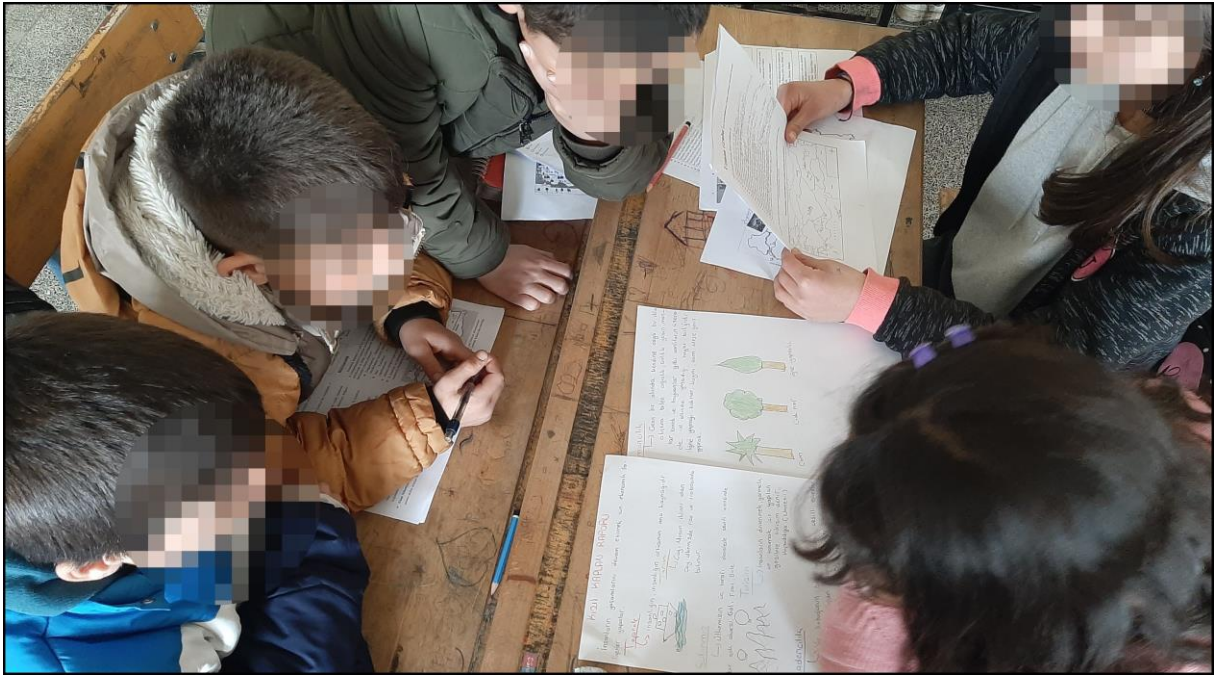
Görsel 2. *Aynı Bölümü Alan Öğrenciler O Bölümünde Uzmanlaşırken*



Görsel 3. Uzman Olan Öğrenciler Sırayla Konuyu Asıl Gruplarına Anlatırken



Görsel 4. Grup Raporu Hazırlanırken



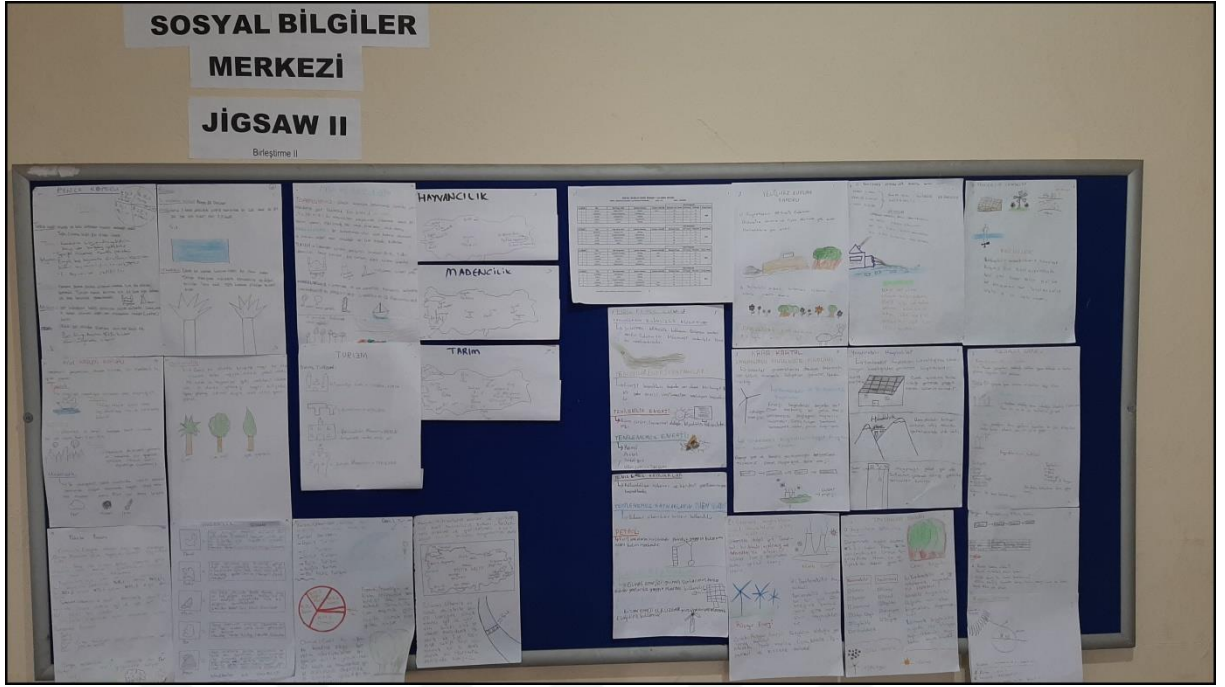
Görsel 5. Gruplar Rapor Hazırlanırken



Görsel 6. Grup Raporu Sunulurken



Görsel 7. Grup Raporlarının Sergilenmesi ve Sınav Puanlarının İlanı



ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı, 2011 yılında İzmir/Karşıyaka Vali Erol Çakır Anadolu Lisesinden, 2016 yılında ise Ege Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden mezun oldu. 2016 yılında Muş/Korkut Altınova Yatılı Bölge Ortaokuluna Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak atandı. 2020 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde yüksek lisansa başladı. 2019-2023 yılları arasında Altınova YBO'da sırasıyla Pansiyondan Sorumlu Müdür Yardımcısı, Müdür Yardımcısı ve kadrolu Müdür Başyardımcısı olarak görev yaptı. 2023 Eylül ayından itibaren Manisa/Soma'da Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

