



T. C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI SOSYAL
BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ALTINCI SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE
İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gönül AKGÜL

BURSA-2020



T. C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI SOSYAL
BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ALTINCI SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE
İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gönül AKGÜL

Danışman:

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

BURSA- 2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Gönül AKGÜL

18/10/2019



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 10./01./2020

Tez Başlığı / Konusu: ORTAOKUL ALTINCI SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 84... sayfalık kısmına ilişkin, 10./01./2020 tarihinde şahsım tarafından adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2.00'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Gönül AKGÜL

Öğrenci No: 801533006

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Programı: Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora


Danışman

(Adı, Soyad, Tarih)

Prof. Dr. Feriye ŞENYURT

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

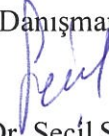
“Ortaokul Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yardımseverlik Değerine İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan



Gönül AKGÜL

Danışman



Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801533006 numara ile kayıtlı Gönül AKGÜL'ün hazırladığı “Ortaokul Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yardımseverlik Değerine İlişkin Tutumlarına Etkisi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 25/12/2019 günü-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (~~başarılı~~/~~başarısız~~) olduğuna (~~oy birliği~~/~~oy çoluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT
Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Emin ATASOY
Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE
Anadolu Üniversitesi



Önsöz

Bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın giriş bölümünde araştırma konusu ile ilgili bilgilere yer verilerek araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, alt problemleri ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde ilgili literatür taraması yapılarak işbirlikli öğrenme ve değerler eğitimi ile ilgili öne çıkan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise sosyal bilgiler, değerler eğitimi, yardımseverlik değeri ve alt boyutları, işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgiler yer almıştır. Dördüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklanmıştır. Beşinci bölümde bulgular ve yorum kısmında alt problemlere ait analiz sonuçlarına değinilmiştir. Altıncı bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Çalışmam süresince her zaman bana destek olan, yol gösteren, en iyisini yapmam için beni sürekli teşvik eden, yardımlarını esirgemeyen, çok değerli hocam Prof. Dr. Seçil ŞENYURT'a saygı ve şükranlarımı sunarım.

Öğretmenliği ile bende iz bırakan, örnek aldığım çok değerli hocam Dr. Yadigar DOĞAN'a ve şu an aramızda olmayan çok sevdiğim, değerli hocam Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ'ye teşekkürlerim sonsuzdur.

Çalışmamın her aşamasında sabırla bana destek olan arkadaşlarım, Nilüfer'e, Sevda'ya, Zeynep'e, Ünal'a, Duygu'ya, Selin'e ve kardeşim Ömer'e teşekkür ederim.

Ayrıca haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, yaşamım boyunca arkamda olan, varlıklarına şükrettiğim canım annem Müşerref AKGÜL'e, canım babam Hüsametdin AKGÜL'e ve özellikle "iyi ki öğretmenim" dediğim çok sevdiğim güzel öğrencilerime sevgi, saygı ve teşekkürlerimle...

Gönül Akgül

Özet

Yazar Adı ve Soyadı	: Gönül AKGÜL
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	:?
Mezuniyet Tarihi	: / / 20.....
Tez	: Ortaokul Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yardımseverlik Değerine İlişkin Tutumlarına Etkisi
Tez Danışmanı	:Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

ORTAOKUL ALTINCI SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Bu araştırmada yardımseverlik değerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi incelendiğinden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda “öğrenci tanıma formu”, “yardımseverlik tutum ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Melahat Öztoprak İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıflarda öğrenim gören yaklaşık 100 öğrenci oluşturmaktadır. 6-G (25 öğrenci) ve 6-I (25 öğrenci) sınıfı deney grubu, 6-F (24 öğrenci) ve 6-İ (22 öğrenci) sınıfı ise kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır. İlgili ünite, araştırmacı

tarafından deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle verilmiştir. Nicel verilerin değerlendirilmesi sürecinde, SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yardımseverlik” değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerinin tutum puanlarının ailenin gelir durumuna ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli Öğrenme, Sosyal Bilgiler, Yardımseverlik Değeri

Abstract

Author : Gönül AKGÜL
University : Bursa Uludag University
Institute : Institute of Education Sciences
Field : Turkish and Social Studies
Branch : Department of Social Studies Teaching
Degree Awarded : Post-graduate Thesis
Page Number :
Degree Date :
Thesis :The Effect of Cooperative Learning Method on, Helpfulness Value
on Students' Attitudes Teaching at Middle School Sixth Grade Social
Studies Course.
Supervisor : Seçil ŞENYURT, Phd

THE EFFECT of COOPERATIVE LEARNING METHOD on HELPFULNESS VALUE ON STUDENTS' ATTITUDES TEACHING AT MIDDLE SCHOOL SIXTH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

In this study, effect of teaching value of “helpfulness” by the method of cooperative learning is examined. There fore posttest -control group model is employed. Additionally, quantitative data is supported by qualitative methods.

In the quantitative dimension of the research, “student recognition form”, “Helpfulness Attitude Scale” are used.

The study group consists of approximately 100 students studying in the 6th grade of Melahat Öztoprak İmam Hatip Secondary School in 2017-2018 academic year in İstanbul. 6-G

(25 students) and 6-I (25 students), 6-F (24 students) and 6-İ (22 students) are involved in the study as the control group. The related units are given by the researcher to the students; in the experimental group by the cooperative learning method contrary to this, to the control group by the traditional method. SPSS program is used for the evaluation of quantitative data.

There was no significant difference of student' attitudes between the of the experimental and control group students regarding the value of "helpfulness". Students' attitude scores show an essential difference in pursuant of family income and education statue.

Keywords: Cooperative Learning, Social Sciences, Value of Helpfulness

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. ProblemDurumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.7. Tanımlar.....	12
2. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR ve ARAŞTIRMALAR.....	14
3. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
3.1. Sosyal Bilgiler Eğitime Genel Bir Bakış.....	23
3.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....	30
3.3. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	38
3.3.1. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği.....	38
3.3.2. Takım- Oyun-Turnuva Tekniği.....	38
3.3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme.....	39
3.3.4. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma-Kompozisyon.....	39
3.3.5. Birlikte Öğrenme.....	40
3.3.6. Karşılıklı Sorgulama.....	40

3.3.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği.....	41
3.3.8. Akademik Çelişki Tekniği.....	41
3.3.9. Jigsaw Tekniği.....	41
3.3.10. Diğer Jigsaw Teknikleri.....	43
3.4. Sosyal Bilgiler Programında Değerler ve Değer Eğitimi.....	46
3.4.1. Yardımseverlik Değerleri ve Alt Boyutları.....	53
4. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEM ve TEKNİKLERİ.....	58
4.1. Araştırma Modeli.....	58
4.2. Evren ve Örneklem.....	58
4.3. Veri Toplama Araçları.....	59
4.4. Uygulama.....	60
4.5. Verilerin Analizi.....	68
5. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	69
6. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	81
6.1. Sonuç.....	81
6.2. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	102
ÖZ GEÇMİŞ.....	112

Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa

1.Çağdaş Öğretim Geleneksel Öğretim Arasındaki Farklar.....	27
2.Jigsaw Teknikleri ve Geliştiren Bilim İnsanları.....	43
3.Kategorik Değişkenler İçin Frekans Tablosu.....	69
4.Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	69
5.Gruplar Arasında Ölçekler ve Tutum Puanı Farklılık Analizleri.....	70
6.Kardeş Sayısı Bakımından Ölçekler ve Tutum Puanı Farklılık Analizleri.....	71
7.Anne Eğitim Düzeyi Bakımından Ölçekler ve Tutum Puanı Farklılık Analizleri.....	72
8.Toplam Tutum Ölçeği Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	73
9.Baba Eğitim Durumu Bakımından Ölçekler ve Tutum Puanı Farklılık Analizleri.....	75
10.Cömertlik Faktörü Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	78
11.Gelir Durumu Bakımından Ölçekler ve Tutum Puanı Farklılık Analizleri.....	78
12.Cömertlik Faktörü Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	80

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1.İşbirlikli Asıl Öğrenme Grupları Deney Grubu 1 (6-G).....	65
2.İşbirlikli Asıl Öğrenme Grupları Deney Grubu 2 (6-I).....	66

1.Bölüm Giriş

Bu bölümde ilgili literatür özetlenerek problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Sokrates (M.Ö 470-399) eğitimi; insanın içindeki iyilik tohumunu ortaya çıkartan, yeşerten ve yaşamı güzelleştiren erdemlerin hazinesi olarak tanımlamıştır (Koçak, 1999). İnsanın özündeki iyiyi keşfetmek, onu yararlı duruma getirmek sadece eğitimle gerçekleşebilecektir. Eğitimin temel hedefi, insanların ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri özümsemeleri ve bunları yaşamları boyunca kullanmalarını sağlamaya çalışmaktır. Böylece eğitim sayesinde yaşamlarını daha iyi bir şekilde sürdürebilen mutlu bireyler yetişmiş olacaktır (Uçar, 2009). Eğitim sayesinde bireyin içinde yaşadığı topluma uyum süreci kolaylaşmış olacaktır.

Günümüz dünyası hızla değişmekte ve bu değişim ile birlikte eğitim de değişiklikler yaşamaktadır. Çünkü toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim şekillenir. Bu sebeple Yirminci Yüzyıl'da planlanan eğitim, çağın ihtiyacı olan "bilgiyi üreten", "bilgiyi kullanan" ve "problem çözebilen" birey yetiştirme hedefindedir. Bu durumla birlikte eğitimin önemi eskiye göre daha da artmıştır (Koca, 2014). Dünya sürekli değişim içinde olduğundan, kendi sorumluluklarının bilincinde aynı zamanda gelişmeleri ve yenilikleri kavrayan vatandaşlara ihtiyacı vardır. Modern çağın şartları öğrenme anlayışının yenilenmesini gerekli kılmıştır. Bu sebeple kişilerin bilgileri doğrudan alması yetersiz kalmaktadır (Ünal & Çelikkaya, 2009).

Yapılan bilimsel araştırmalar kendini sürekli yenileyen eğitimde, yeni anlayışlar, akımlar ve stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir. Artık günümüz eğitim sistemi öğrencinin hazır bilgiyi alarak ezber yapmasını değil, bizzat kendisinin merak ederek bilgiye ve kaynaklarına ulaşmasını istemektedir. Eğitimin asıl amacı: etrafına karşı duyarlı, haklarını bilen, sorgulayıcı,

araştırmacı, eleştirel düşünebilen, gerekli bilgileri zihninde yapılandırarak öğrenen ve bu bilgileri günlük hayatına aktarabilen bireyler yetiştirmektir (Yılar, 2015). MEB, (2017)'e göre “Eğitim, çocuğun içerisine doğduğu ulusal, manevi ve kültürel değerler başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi eylemler kazanmasını kapsayan bir süreçtir.” Çiçekliyurt & Demir (2015)'e göre yeni ve eski değerleri sentezleyerek toplumun kalkınmasını ve devam etmesini sağlayacak değerler üretip var olan değerleri koruma sorumluluğunu da taşır. Günümüzde eğitim anlayışı öğrencinin bilgiyi anlamlı ve yaşantısal duruma getirilmesine dayanmaktadır (MEB, 2017).

Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı, çocuklara birçok bilgi, beceri ve tutumları kazandıran, onları hayata hazır hale getiren en önemli derslerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu ders, sosyal bilimlerin içeriğinden ve yöntemlerinden faydalanarak bireyin fiziksel ve toplumsal çevresiyle iletişimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve demokratik değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanır. Bu sebeple toplumsal kültürün genç kuşaklara aktarılmasını hedefleyen derslerin başında gösterilmektedir (Akt. Yılar, 2015).

Sosyal Bilgiler programı, öğrencileri toplumsal hayata hazır hale getirmeyi amaçlar. Bu amaçla ilköğretim çağındaki çocukları aktif ve sorumlu bireyler olarak yetiştirme gereksinimindedir. Bu değerleri öğrencilere kazandırma Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarındandır (Gömleksiz & Cüro, 2011). Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri özümsemiş insanlar olarak çocukların var oldukları topluma uyum sağlamalarını ve bilgi birikimlerini yaşamlarına transfer edebilecek şekilde iyi bir birey olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (Özdemir, 2014). Sosyal Bilgiler dersi ulusal, evrensel ve manevi değerleri benimseyen bunları davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmektedir. Bundan dolayı Sosyal bilgiler, geçmiş ile günümüz arasında medeniyet hazinesini çocuklara aktaran bir köprü vazifesindedir (Sözen & Ada, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler dersi toplum mühendisliği görevini

üstlenmiştir. Bu ders kaybolan kültürümüzü ve değerlerimizi düzeltme sorumluluğunu da taşır (Bağcı, 2007). Sosyal Bilgiler değerler eğitimi dersi olarak nitelendirilebilir. İçeriğinin tarihsel yapıda olması, çeşitli kültür ve hayat hikâyelerini içinde barındırması, çok disiplinli bir nitelikte olduğunu gösterir (Kan, 2010).

Değerler, insanların tüm yaşamları boyunca davranışlarına yön veren hayatlarını şekillendiren etkili öğelerdir (Yel & Aladağ, 2014). Yardımseverlik ise toplumdaki kişiler arasındaki ilişkiyi güçlendiren, bağlılığı çoğaltan, eksik yönleri tamamlayan, birliktelik duygusudur. Aslında yardımseverlik empati, iyilikseverlik ve hayırseverlik gibi birçok kavramla ilişkilendirilebilir. “Cömertlik, fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, gönüllülük, paylaşma ve işbirliği” boyutları da vardır. Eğitim sistemi içerisinde yardımseverlik gibi benzer değerlerin öğretilmesi artık zorunluluk haline gelmiştir. Yaşadığımız toplumda yardımseverlik değerinin yeni nesillere iletilmesinde ailenin, toplumun ve okulun rolü çok büyüktür. Yardımseverlik duygusunu kendisine ilke edinmiş bireylerden oluşan bir toplum, en zor süreçlerde bile ayakta kalmaya devam edecektir (Aktepe, 2010). Sosyal Bilgiler dersinde ifade edilen değerlere ulaşılması ülkemizin ve milletimizin geleceği yönünden büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu değerleri özümsemiş bireyler var olduğu sürece, Sosyal Bilgiler dersinin etkin vatandaş, sorumlu insan yetiştirme amacı gerçekleşir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine özen gösterilmelidir (Gömleksiz & Cüro, 2011).

Günümüzde insanların karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen, doğru bilgiye ulaşabilen, farklı bakış açısına sahip, karar verebilen, yenilikçi, zamana uyum sağlayabilen, farkındalık yaratabilen, yeni bir şeyler oluşturabilen, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan ve en önemlisi grup halinde hareket ederek işbirliği yapabilen insanlar olması istenmektedir. (Baştürk & Bektaş, 2019). Kendisine aktarılan bilgileri birey, olduğu gibi kabul etmemelidir. Öncelikle bilgiyi sorgulayarak, yorumlayarak, anlamını yapılandırarak sürecin içerisinde aktif şekilde yer almalıdır. Bilgilerin öğrenildikten sonra uygulanması, bilginin kalıcı olması açısından olumlu

sonuçlar doğurur. Çağımızda, ocukların ders içi etkinliklere katılmalarına imkan vermeyen ğretim tekniklerini kullanılması öğrencilere yeterli faydayı sağlayamaz. Öğrencileri yapılan etkinliğin merkezine alma eğitimciler tarafından özellikle istenilen bir durumdur (Aydın & Balım, 2005).

Modern toplumlar sürekli birbirleriyle yarış halindedir. Toplumumuzun bu yarışta olabilmesi akılcı ve karakterli kişilere gereksinim duymaktadır. Bu donanımlı kişilerin ilerlemesinde eğitimcilerin rolü büyüktür. Bu sebepten ilk olarak, geleneksel ğretim yöntemlerinin uygulandığı ğretmen odaklı eğitim-ğretim düşüncesinin değiştirilmesi şarttır. Günümüz dünyasında öğretenlerin de öğrencilerin de bilgiye sahip olması, birbirleri arasında iletişim kurmaları ile gerçekleşir (nal & elikkaya, 2009). Günümüz ğrenme yaklaşımları, eğitim süresince öğrencilerin bilginin itaatkr ve pasif alıcısı durumundan çıkarıp öğrencinin aktif, sorumlu, okuyan-eleştiren, yaratıcı, özgüvenli ve söz sahibi olan durumunda olmasını istemektedir. (Açıkgöz & Güngör, 2005). Değişim ve gelişimi hedefleyen eğitim sistemimiz, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretme amacındadır (Gök ve diğ., 2009).

Çeşitli ğrenme stillerinin olduğu zengin öğrenme ortamlarında çocuklar, kendilerini ifade edebilecek ve kendi stillerine uygun olarak öğrenme imkanı bulabileceklerdir. Bireysel farklılıkların çok olduğu sınıflarda etkili bir öğrenmenin oluşabilmesi için uygulanabilecek yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenme yöntemidir (Uysal, 2010). Farklı akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin ğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. Ayrıca, ocuklara bir eylem ya da beceri kazandırmak için birlikte çalışan küçük ve heterojen gruplara uygulanabilen bir ğretim düzenlemesidir (Akt. Avcioğlu, 2001). Öğrenci öğrendiği bilgiyi grup arkadaşlarına öğretme sorumluluğunu da üstlenir. Bilgisini aktarırken iletişim kuracağından sosyal yönü de gelişmiş olur.

Başarının artması ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan yöntemlerden birisi

işbirlikli öğrenme yöntemidir. Açıkgöz (1994) işbirlikli öğrenmeyi şöyle tanımlamıştır: “Rastlantısal olarak oluşturulacak öğrenci gruplarındaki öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda kendilerinin ve gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarma uğraşlarına dayalı öğrenmedir” (Bilen & Açıkgöz, 2019). İşbirlikli öğrenmede ders ile ilgili bilgilerin yanında takım çalışması becerileri de aktarılmaktadır. Bu yöntemde, “başarının sırrı” olarak görülen birlikte çalışma becerisi kazandırmakla beraber, sosyal becerilerin geliştirilmesine etki etmektedir. Ayrıca toplumsal iletişim ile bilişsel gelişimin karşılıklı ve yakın ilişkili olduğu da açıklanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin çocukların başarılarını arttırdığı ve toplumsal becerilerinin ilerlemesine de katkı sağladığı belirtilmiştir (Akt. Arısoy & Tarım, 2013).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum ve becerilerine etkilerinin incelendiği çalışmaların çoğunda (Açıkgöz & Bilen, 2019; Baştürk & Bektaş, 2019; Bayraktar & Camnalbur, 2018; Yılar & Şimşek, 2016; Arısoy & Tarım, 2013; Demir & Çinici, 2010; Yeşilyurt, 2009; Buluç & Gümüş, 2007) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutum ve becerilerine olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yılar & Şimşek (2016) çalışmasında öğrencilerin süreçte arkadaşlarıyla sürekli etkileşim ve yardımlaşma içinde oldukları için özgüven kazanacaklarını ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi çağdaş öğretim yöntemlerinden birisidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, sıradan bir grup çalışması ya da bir küme çalışması olarak adlandırılmaz. Belli bir düşünce ve amaç birliği ve sıkı bir işbirliğini kapsar. Öğrenme sürecinde öğrenci hem arkadaşlarının, hem de kendisinin öğrenmesini destekleyecek biçimde bir gayret gösterir (Fer & Çırık, 2007). İşbirlikli öğrenme, iş birliği ve etkileşim temellidir. Farklılıklara saygı gösterilmesini, düşüncelerin rahat ifade edilmesini, paylaşılmasını ve yeni fikirlerin oluşmasını sağlar (MEB, 2017).

Genel itibarıyla işbirlikli öğrenme, çocukların, sınıf içerisinde küçük heterojen gruplardan meydana gelerek, ortak bir amaç düşüncesiyle, bilimsel bir konuda birbirlerinin öğrenmelerini

sağladıkları, çoğunlukla grup başarısının çeşitli şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamak mümkündür (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007). İşbirlikli öğrenme farklı seviyelerindeki öğrencilerin ortak bir hedef için küçük kümeler şeklinde çalışmasını içeren bir öğretim yöntemi olarak kullanılır. Öğrenciler buldukları gruplarda kendilerinin olduğu kadar grup arkadaşının öğrenmesinden de sorumlu olurlar. İşbirlikli yöntem sayesinde bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin de başarılı olmalarına katkı sağlar. Literatür araştırıldığında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılan gruplarda, bireysel çalışan öğrencilere göre daha yüksek bir başarı sergilediği görülmektedir (Uygur, 2010).

Sosyal bilgilerin temel amacı, demokratik, laik, sosyal, hukuk devletinde “sorumlu vatandaş” olarak nitelendirebileceğimiz şekilde öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarla donatarak iyi yurttaş yetiştirme idealinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Demirkaya, 2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi ise, öğrencilere başkaları ile uyum sağlama ve işbirliği içinde çalışma becerisini kazandırmayı hedefler. Ayrıca, çocuklara sorumluluk duygusunu kazandırması ve demokratik yaşam becerilerini aktarması da bu yöntemin güçlü özelliklerindedir. Bireyin düşüncesini ifade etmesi, toplum kurallarını özümseyerek bu kurallara uygun hareket etmesi ve toplumsal kişilik bilincinin oluşmasında büyük rol oynar (Cin, 2005). Bu amaçlar ile işbirlikli öğrenme modelinin ön plana çıktığı alanlar birbiriyle bire bir örtüşmektedir. Yapılan yüzlerce araştırma işbirlikli öğrenme modelinin diğer yöntem ve tekniklere göre en etkili yönlerinin özellikle akademik başarıyı artırma, demokratik tutum kazandırma ve sosyal becerileri geliştirme alanlarında olduğunu göstermektedir (Akt. Yılar, 2015). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu yönde artırdığı incelenen araştırmalarda (Ilgaz ve diğ., 2018; Şahin & Genç, 2015; Yılar, 2015; Kılınç, 2014; Şimşek & Meral, 2014; Baş, 2012; Uysal, 2010; Uygur, 2009; Gök ve diğ., Aydın & Alakuş, 2009; Yaman, 2008; Şimşek ve diğ. 2008; Avşar & Alkış, 2007; Taşdemir & Sarıkaya, 2005; Avcioğlu, 2001) görülmüştür.

Yapılan bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniği ile öğretiminin öğrencilerin yardımseverlik değeri tutumlarına etkisi incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Problemi

Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?
3. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın yapıldığı Sosyal Bilgiler altıncı sınıf “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin öğrenme alanı “Küresel Bağlantılar” dır. Çalışmaya konu olan “Yardımseverlik” değeri “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde doğrudan verilen değer olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

(2005)'nda belirtilmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını öngördüğü için bu yöntemlerin hem derslerde kullanılması hem de bunun öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Toplumsal problemlerin ve çatışmaların büyük ölçüde çoğaldığı günümüzde, eğitim programlarının en temel ideali çocuklara ahlaki yönden sorumluluk ve doğru davranışları kazandırmaktır. Genelde eğitimin, özelde ise Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerde demokratik değer, tutum ve inanç geliştirme, sahip oldukları değerlerin farkına vararak bunların diğer bireylerle ve çevreleriyle etkileşim sağlama ve bilinç oluşturma sorumluluğu vardır. Bu açıdan, Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası olan değerler eğitiminin önemi ortaya çıkarılması gereken bir gerçektir (Akt. Başcı, 2012).

Günümüz dünyasında okulların, bilginin çoğalması ve bilimin hızlı değişimi karşısında, otokratik bir yöntemle sunulan bilgiyi aynı şekilde alıp depolayan öğrenciler yerine bilgiyi işleyerek bilgiyi kendisine yönelten öğrenciler yetiştirme amacındadır. Bu amaç yalnızca bilgi boyutuyla sınırlı olmayıp değer boyutu da bu amacın içerisinde (Kılıç Şahin, 2010). Bu boyutun gerçekleşmesinde bir araç durumunda olan okulun bireylerin sosyalleşmesini sağlama, onlara toplumda var olan kültürü aktarma, nitelikli insan gücü yetiştirme gibi sorumluluğu vardır (Akt. Kılcan, 2013). Eğitim öğretim basamakları içinde ilköğretime özel bir önem atfedilen Sâti Beye göre ilköğretimin gayesi de çocuklara ahlâkî, vatanî ve fikrî eğitim vermektir (Akt. Başar, 2003). Ahlaklı bireylerin yetişmesi eğitimin en büyük amaçlarından. Çünkü ahlaklı birey, birçok yönden donanımlı bireydir. Özellikle ilköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin

kritik bir rolü ve sorumluluğu vardır. Çocukların kişisel ve toplumsal gelişimi; sosyalleşmesi, toplumdaki rollerini yapması için gerekli eğitimsel bilgi ve beceriler bu derste kazandırılmaktadır (Akt. Kılıç Şahin, 2010). Sosyal Bilgiler Programının en belirgin özelliği öğrenci odaklı olması ve öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılmasıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacılık yaklaşımı ön planda tutularak hazırlanmış ve program içerisinde “kazanım, öğrenme alanı, beceri, kavram ve değer öğretimi” gibi öğeleri yer almaktadır. Şüphesiz bu öğelerden en önemlisi değerlerdir (Akt. Kılcan, 2013).

Sosyal bilgilerin doğası, amaçları ve içeriği değerler eğitimine önemle vurgu yaparken derste yürütülen öğretim süreçlerinin değerler eğitiminden yoksun kalması mümkün değildir (Çengelci, 2010). Bu hedefin gerçekleşmesinde büyük bir yeri olan değerler eğitiminin, öğrencilerin gelişimleri, öğrenme şekilleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurularak ve farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak yapılmasına özen gösterilmesi gereklidir (Aktepe, 2010).

Değerler eğitimi, günümüze kadar eğitimde yeterince önemli görülmemiştir. Bunun sebeplerinden biri de değerler eğitiminin okul dışındaki kurumların ve ailenin görevi gibi görülmesidir. Bu problem ise Sosyal Bilgiler Programı ile aşılmaya çalışılmaktadır (Akt. Beldağ, 2012). Zamanla değişen şartlar ve insanların farklı ihtiyaçları sosyal bilgiler dersinden beklentileri de çoğaltmaktadır (Yılmaz, 2010).

Eğitim süreçleri boyunca öğrenciler, yalnızca bilişsel ve psiko-motor kazanımlarla yetişirler ise değer, tutum gibi duyuşsal yönlerden yoksun kalacaklardır. Bu sebeple, toplumsal birlikteliğin sağlanması ve ortak hedeflerin belirlenmesi zorlaşacaktır (Coşkun, 2012). İlköğretim programları genel amaçlar içerisinde yer alan değerlerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin test edilmesi gereklidir. Çünkü okullarda öğrencilerin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri sürekli kontrol edilirken, duyuşsal davranışları planlı olarak kazandırılmamakta ve ölçülememektedir (Akt. Aladağ, 2009). Okullarda öğrencilerin yalnızca

bilişsel davranışları üzerinde değil duyuşsal davranışları üzerinde de durulmalıdır.

Zarrillo (2004)'e göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerler öğretilmesi en zor öğelerden biridir. Özellikle altıncı ve yedinci sınıfta değer ve inançların şekillenmesi sonrasında değişime direnç göstermelerinden dolayı, bu dönemde değerler eğitimi sağlıklı bir şekilde gerçekleşmelidir. Geleceğimiz olan öğrenciler, etkili ve sorunlardan uzak bir değerler eğitimi süreci yaşayarak değerlerini öğrenebilirler. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili oluşan sorunlar belirlenerek, bu sorunlara yönelik yapıcı çözüm önerileri getirilmesi gereklidir (Akt. Gökçe & Kapan, 2017).

Sosyal Bilgiler eğitiminde genel olarak görülen problemlerden biri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programdaki derslerinden yeterli verimi alamadıkları, derslerin uygulama ve üretimden uzak, düz anlatımla öğretilmesidir. Sosyal bilgiler teorik olarak, üreten, yaratıcı düşünen, uyumlu ve problem çözebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamasına rağmen uygulamada bu durum gerçekleşmemektedir. Sosyal bilgilerin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere öğretmen adayları yeterince sahip değildir (Yılmaz, 2010). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere bilgi beceri ve değer eğitimi genellikle geleneksel yöntemle yapılmaktadır.

Geleneksel öğretim, öğretmenin merkezde olduğu bir yaklaşımdır. Öğretmen, genellikle öğrencilerin adına karar veren, sürecin hakimi, ders düzenlemesini aktif rol alan, bilgisini aktararak öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayan olarak bilinmektedir (Baştürk & Bektaş 2019). Geleneksel yaklaşımda öğrenci, pasif ve kendisine aktarılan bilgiyi almakla sorumlu etkisiz birey durumundadır. Öğretmen ise öğrenciye bilgiyi aktarmakla görevli, öğretimin merkezinde olan kişidir. Bu sebeple, öğrenciler eğitimlerini tamamladıktan sonra, toplumun ve ekonomik kurumların isteklerine karşılık veremeyeceklerdir. Siyasi sınırların önemini kaybettiği günümüz dünyasında, eğitim kurumlarının en önemli amacı, toplumun beklentilerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmektir (Çaycı ve diğ., 2007).

Genellikle anlatımı öğretmenin yaptığı geleneksel yaklaşımda, öğretmen bilgiyi veren, öğrenciler ise pasif alıcı rolündedir. Bu sebeple öğrencileri ezberden uzak tutacak, düşünmeye ve araştırmaya yönlendirecek öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu yöntemler, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak özelliktedir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrenci odaklı yöntemler kullanılmaktadır. Günümüz yaklaşımlarında, öğrencinin derse aktif katılımı desteklenerek, deneyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecini oluşturulur. Ders Öğretmeni ise bilginin tek kaynağı değil, aynı zamanda yönlendirici kılavuzdur (Akt. Uygur, 2009).

Günümüz eğitim sürecinde öğrencilere, "öğrenmeyi öğretecek" öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencinin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayarak bilgileri günlük günlük hayatlarına aktarmalarına da yardımcı olacaktır (Akt. Yaman, 2008). Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerine imkan sağlayan metot ve yöntemler eğitimde ön planda olmalıdır. Bu yöntemlerden birisi de günümüz eğitiminde önemli bir yeri olan işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme ile sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarını geliştirilebilir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, karar verebilme, bağımsız hareket edebilme ve arkadaşlarıyla iletişimde bulunma imkanı sağlamaktadır (Akt. Meral & Şimşek, 2014). Bu sebeple öğrencinin derse aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğrenci bilgiyi kendi zihninde keşfeden olmalı sadece dersi dinleyen olmamalıdır. Etkili ve kalıcı öğrenme bu şekilde gerçekleşir. Bundan dolayı geleneksel öğretim yöntemleri terk edilmeli ve bilgiyi yapılandırmayı, keşfetmeyi sağlayan yapılandırmacı öğretim yöntemleri derslerde uygulanmalıdır (Uygur, 2009). Yapılan araştırmalarda, işbirlikli ortamda eğitim gören öğrencilerin geleneksel ortamda eğitim gören öğrencilere göre daha çok sosyal yaşantı elde ederek becerilerini geliştirdikleri görülmüştür (Akt. Şimşek & Yılar, 2016).

İşbirlikli öğrenmenin temel düşüncesi, çocukların bir çeşit yardımlaşma gruplarında yer

alması ve ortak bir hedef için birbirlerine bağımlı olarak çalışmaları durumudur. Öğrencilerin küçük küme şeklinde çalışması, çocukların etkin katılımını ve özgürlüklerini çoğaltır, toplumsal becerilerini ve etkileşimlerini güçlendirir, çocukların beraber çabalayarak düşüncelerini paylaşmasını, işbirliği halinde ve aktif olarak birbirinden öğrenebilmesine fırsat verir (Akt. Şentürk, 2016). Buradan hareketle de bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı; öğrencilerin, karşılaştıkları problemleri işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, yaşamın sınıfa taşındığı, çocukların sorumluluk bilincini kazandığı bir öğrenme ortamıdır. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin öğrendiklerini ifade edebilmeleri ayrıca ahlak düzeyleri yüksek bireylerin yetiştirilmesi yönünden önemlidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi de öğrencilerin derste aktif olduğu bir yöntemdir. Bu çalışma, Jigsaw tekniğinin derslerde nasıl kullanılacağına dönük bir model sunmaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenmeyle ilgili yapılacak olan diğer çalışmalarda örnek teşkil edebilir.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin, veri toplama araçlarına doğru ve içten cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Sultangazi ilçesi Melahat Öztoprak İmam Hatip Ortaokulu altıncı sınıfa devam eden 96 öğrenci ile sınırlıdır.

“Öğrenci Tanıma Formu” ve “Yardımseverlik Tutum Ölçeği” ölçme araçlarından toplanan verilerle sınırlıdır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulama süresi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi süresince dört hafta 12 ders saati ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Değer: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet

olarak ifade edilmiştir” (TDK, 2019).

Değerler Eğitimi: Örgün öğretim kapsamında verilmesi istenen, gelecek kuşakların kişilik gelişimine, toplumsallaşma sürecine olumlu katkısı sağlayan bir alandır (Gültekin, 2007).

Geleneksel Öğrenme: Öğretmenin liderliğinde düz anlatım, soru cevap tekniklerinin kullanıldığı, öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olduğu öğretim süreci (Uygur, 2009).

İşbirlikli Öğrenme: Bilişsel ve duyuşsal öğrenme üzerinde olumlu etkileri ispat edilmiş işbirlikli öğrenme, işbirliği faaliyetlerinin ön planda olduğu, özünde toplumsal iletişim olan, çocukların gereksinimlerini cevaplandırabilen, zihinsel becerilerini kullanmasına olanak tanıyan, kendi öğrenimi ile ilgili kararlar almasını sağlayan bir öğretim metodudur (Akt. Yıldız, 1999).

Sosyal Bilgiler: “Sosyal Bilgiler, her yönden gelişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı kararlar alabilen, problem çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yaklaşımları birleştirerek kullanan bir öğretim programıdır” (Deveci & Öztürk, 2011).

Yardımseverlik: Kendi gücünü ve olanaklarını başkası için harcamak, ihtiyacı olan kişilere yardım etmek, toplumdaki birliktelik ile meydana gelen bir durum, başka insanlar için sarfedilen gayrettir (Akt. Küçük, 2016).

2.Bölüm

İlgili Literatür ve Araştırmalar

Bu çalışma işbirlikli öğrenme, değer eğitimi ve sosyal bilgiler konularını içermektedir. Çalışmanın temel amacı, ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışma konusuyla ilgili olarak değerler eğitimi ve işbirlikli öğrenme konuları öne çıkmaktadır. İlgili konu başlıklarına uygun literatürdeki çalışmalar devam eden bölümde yer almaktadır.

İşbirlikli öğrenme konusuyla ilgili ulusal literatür incelendiğinde öne çıkan çalışmalar şunlardır: Bayraktar ve Camnalbur (2018)'un araştırması bir meta-analiz çalışmasıdır. Elde edilen etkinin öğrencilerin öğrenim seviyelerine, araştırmaların senesine, kullanıldığı derslere, eğitim kademesine ve alanlara göre farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şimşek ve Yılar (2016)'ın araştırması, altıncı sınıfa devam eden toplam 92 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Çalışma, öntest-sontest deneysel desene göre yapılmıştır. Sosyal bilgiler kitabında bulunan “Demokrasinin Serüveni” ünitesi beş hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda jigsaw metodunun demokratik tutum kazandırmada işbirlikli diğer metodlara göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Meral ve Şimşek (2014)'in araştırması Köprüköy ilçesinde (Erzurum) bir ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim görmekte olan 60 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğrenme yöntemi ile ünite aktarılmıştır. Araştırma bulgularına göre başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güngör ve Özkan (2012)'in çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2009

yılında Bursa’da 207 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada “İnsan ve Çevre” ünitesi, deney gruplarına işbirlikli öğrenme yöntemi ile aktarılırken, kontrol gruplarına ise geleneksel öğrenme yöntemi ile aktarılmıştır. Çalışma sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre başarı açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Çinici ve Demir (2010)’in araştırmasında, işbirlikli tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yaklaşımlarının 9. sınıfa devam eden öğrencilerin tutum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma, Erzurum ilindeki bir Anadolu lisesinde toplam 30 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan demokratik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle işbirlikli öğrenme yöntemlerinin “TGA etkinliklerinin” öğrencilerin demokratik tutum gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Alakuş ve Aydın (2009)’in çalışması, Diyarbakır’da bir devlet okulunda sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol grup modeline göre tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli yöntemin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında öğrencilerin dersteki başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Aynı zamanda derste öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması yönünde de deney grubunun, geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Aydın (2009)’in araştırması, Ankara’da 10. sınıfa devam toplam 82 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna ise öğretmen merkezli öğrenme yöntemi ile ders işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmanın nitel bölümünde deney grubunun işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini, bu yöntemle daha iyi anladıklarını, arkadaşlarıyla ilişkilerinde pozitif gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir takım sosyal beceriler kazandıklarını da ifade

etmişlerdir.

Karatekin ve Kuş (2009)'un çalışması, Ankara ilinde altıncı sınıfa devam eden öğrencilerle Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çalışmada, ilgili konunun aktarımında çocukların “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” ve “genel” başarılarının yükselmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yönteme göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Uyur (2009) araştırmasını, Düzce ilinde devlet okulunda öğrenim gören 56 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Deney grubunda ders işbirlikli öğretim yöntemi ile işlenirken, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenci tutumları benzer düzeydedir. Bununla beraber işbirlikli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında, öğrenci başarısı açısından deney grubunun daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Avşar ve Alkış (2007)'in çalışması, Bursa'da dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemiyle kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ünite aktarılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre çok daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada, Jigsaw yönteminin bölümlere ayrılabilen ünitelerde daha rahat kullanılabileceği, ancak başarıya ulaşmak için öğretmenin yönetime hâkim olması ve sınıf düzeninin yönetime göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Buluç ve Gümüş (2007)'ün çalışmasında, Türkçe dersinde işbirlikli yaklaşımın dördüncü sınıf öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yöntemle dersi sevdikleri, daha iyi öğrendikleri, arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktan mutlu oldukları görülmüştür. Araştırmada sonucunda,

işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubunun geleneksel yöntem ile öğrenim gören kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Çaycı ve diğerleri (2007)'nin çalışması, beşinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Seçilen ünite, deney grubuna işbirlikli yöntem ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile aktarılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek başarı elde ettiği görülmüştür.

Kuzucuoğlu ve Varank (2007)'in çalışması, ilköğretim beşinci sınıfa devam eden toplam 68 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin çocukların matematik dersindeki başarılarına etkisini incelemektir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında başarı puanı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özden (2006)'in çalışması 90 öğrenci ile yürütülmüştür. İlköğretim üçüncü sınıf programında yer alan hayat bilgisi dersine ait beş konu deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemi ile aktarılırken, kontrol grubu öğrencilerine anlatım, tartışma ve soru- cevap öğretim yöntemleri ile aktarılmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu lehine, öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumları açısından geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Sönmez (2005)'in çalışması, bir devlet okulundaki altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birleştirme tekniği uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Çalışma bulgularına göre, deney grubunun akademik başarısı daha yüksek bulunmuştur.

Taşdemir ve Sarıkaya (2005)'nin çalışmasında, geleneksel öğrenme yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin başarı durumuna ve derse olan ilgisine etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Güngör ve Açıkgöz (2005)'ün araştırmada, deney grubu öğrencilerine “birlikte öğrenme” tekniği ile ders işlenirken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğrenme metotları ile ders

işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğretim yönteminin, okuduğunu anlama üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili uluslararası literatürde yer alan bazı çalışmalara örnek olarak ise, Chen (2004)'in çalışması, üniversiteye devam eden 110 öğrenci ile üç aylık sürede yapılmıştır. Deney grubunda Jigsaw ve Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri olmak üzere iki işbirlikli öğrenme stratejisi uygulanmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel gramer çeviri yöntemi kullanılarak okutmuştur. Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Schickler (1998)'in çalışmasında, biyoloji dersinde birlikte öğrenelim ve öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısının yükselmesinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Cooper (1995)'in çalışmasında, geometri konularında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemini karşılaştırmış ve anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Sebebi ise öğrencilerin istenildiği şekilde işbirliği yapmadığına dayandırılmıştır.

Mattingly ve VanSickle (1991) çalışmalarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Jigsaw II tekniğinin geleneksel tüm sınıf eğitim süreçleri ile karşılaştırıldığı zaman akademik başarıları yükseltmede etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında coğrafya dersi gören 45 lise öğrencisinden oluşan iki tane dokuzuncu sınıf yer almıştır. Çalışma kapsamında coğrafya dersinin ilgili konuları deney grubuna işbirlikli öğretim yöntemindeki Jigsaw II tekniği ile kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi ile anlatılmış ve deney grubu başarı puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tez konusuyla doğrudan ilgili olan değerler eğitimi konusundaki ulusal literatür incelediğinde öne çıkan çalışmalar ise şunlardır: Topal (2019)'in araştırmasının amacı MEB tarafından belirlenen “on kök değer”i ise değerler eğitimi açısından incelemektir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ve Gümüşhane illerindeki farklı branşlardan 67 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler vatanseverlik, sevgi, saygı, dostluk,

yardımsverlik ve adalet değerlerinin öğrencilere yeterli seviyede öğretildiğini belirtirken, diğer değerlere istenilen düzeyde erişilemediğini belirtmişlerdir.

Dinçer ve Kıral (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin düşüncelerini öğrenmeye çalışmıştır. Araştırmada nitel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma üniversitede sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci ile yürütülmüştür. Değerler eğitimi “evrensel değerler ve ulusal değerlerin öğretimi” olarak iki boyutta araştırılmıştır. Okullarda verilen değerler eğitimini sadece bir öğrenci yeterli görmüştür. Diğer öğrenciler ise değerler eğitiminin okullarda gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ateş (2017) araştırmasında, ilköğretim ve liselerde değerler eğitimi uygulamalarının etkisini incelemiştir. Öncelikle değerler eğitimi ile ilgili literatür taranmış, 55 doktora ve yüksek lisans tezi bulunmuştur. Elde edilen veriler sonucunda Türkiye’de değerler eğitimi çalışmalarının başarılı olduğu görülmüştür. Çocuklara öğretilmek istenen özellikler üzerinde değerler eğitiminin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Topkaya (2016)’nın araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler ile ilgili düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Kilis ilinde 19 sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler televizyon programlarının değer aktarımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin değer aktarım yaklaşımları ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları ve ders kitaplarının da değerlere uygun hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2014) araştırmasını, Erzurum ilinde merkez ilçelerdeki 15 ilkokulda 842 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmada “Yardımsverlik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kızların, yardımsverlik tutum düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne-baba eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin yardımsverlik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Bağcı ve Elbir (2013) araştırmalarını, lisansüstü çalışmaların değerlendirmesini yaparak,

değerler eğitimi üzerine yapılmış araştırma konularını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla lisansüstü çalışmaların dış yapı ve içerik analizleri incelenmiştir. Çalışmada meta-analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada 21 doktora ve yüksek lisans tezi incelenmiştir. Öncelikle araştırılan tezlerde konular sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, tezlerin genelinde araştırmacılar Türkiye’de değer eğitiminin yeterli düzeyde benimsenmediği vurgulanmıştır. Araştırmacılar tarafından değerler eğitimi konusunda bu boşluğun doldurulması gerektiğini ve öğretmenlerin değerler eğitiminde uygulayabilecekleri çağdaş yöntemler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Çengelci ve Yaşar (2012)’ın araştırması Eskişehir ilinde bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkisini belirtmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde etkili olduğu görülmüştür. Ancak değerler eğitiminin daha verimli olabilmesi için okul, öğretmen, aile ve çevrenin işbirliği ile hareket etmesi ve problemlerin çözümüne yönelik uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Gürgil ve Tural (2012)’ın öğretmen adaylarının değerlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışması, 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada “Değer Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Sosyal Bilgiler programındaki değerlerin yeterli olduğu öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir.

Özmen, Er ve Gürgil (2012)’ün araştırması, ortaokul öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırmacı tarafından anket geliştirilerek farklı veriler değişkenler açısından irdelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde branş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre benzerlikler görülmüştür. Ders içeriğinin yeterli bulunması yönünden ise anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Değerlerin öğretiminde öğretmenler tarafından en fazla kullanılan yaklaşımlar; değeri açıklama, rol-model olarak değer eğitimi ve ahlaki muhakeme ile değer öğretimi yaklaşımlarıdır.

Gömlüksiz ve Cüro (2011)’nin çalışması Diyarbakır ilinde 1360 tane yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipi ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bu çalışma ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi programında bulunan vatanseverlik, saygı, çevre, doğa, sorumluluk gibi değerlere ilişkin tutumları belirlenmiştir. Öğrencilere istenilen değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aktepe (2010)'nin araştırması, dördüncü sınıfa devam eden 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin değer eğitimi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için “görüşme” tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, etkinlik temelli yardımseverlik değer öğretiminin öğrenciler açısından olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Etkinlik ağırlıklı öğretimin süreci somutlaştırdığı, kolaylaştırdığı ve eğitim sürecini eğlenceli hale getirdiği belirtilmiştir.

Dilmaç (2007)'in araştırması Konya ilinde bulunan bir lisede 30 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 15 öğrenci deney ve 15 öğrenci kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunun daha yüksek sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Bu verilerin görülmesinde, insani değerler eğitiminin verilmesi olarak açıklanmıştır.

İşcan Demirhan (2007)'in araştırmasında; deney grubunun kontrol grubuna göre, değerlere ilişkin davranışları kazanma düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal özellikler açısından ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerin puanları benzerdir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bilişsel davranışlar ve değerleri göstermede daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ders puanları ile değerlere ilişkin puanları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derslere ilişkin başarıları ile değerleri kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Değerler eğitimi ile ilgili uluslararası literatürde yer alan bazı çalışmalar ise şunlardır: Refshauge (2004)'nin yaptığı çalışmada, Avustralya'daki devlet okullarında değerler eğitimi üzerinde durulmuştur. Değerlerin yalnızca sınıfta verilmeyeceği, aile ve çevrenin de öğrenim alanı olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin temel değerleri, iyi modelleri gözleyerek benimsedikleri görülmüştür. Okul toplumunu çok yönlü

inceleyerek, okulda öğretilen değer eğitiminin sosyal ve toplumsal sonuçları üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir.

Knafo (2003)'un yaptığı araştırmada, çocukların değerleri üzerinde ailenin etkisi incelemiştir. Çalışma İsraili babalar ve çocukları üzerinde yapılmıştır. Güç değerine daha fazla önem veren otoriter babaların çocuklarının, evrensellik değerini daha az önemsedikleri görülmüştür. Çalışmaya sonucunda otoriter babaların, çocuklarının iyi birey olmalarına gayret göstermesine rağmen çocuklarının değerlerini etkileyemedikleri saptanmıştır.

Astill, Feather ve Keeves (2002)'in yaptıkları araştırmada, Güney Avustralya'da, 12. sınıf öğrencilerinin değerlere verdikleri önem düzeyleri üzerinde arkadaşlarının, ailesinin ve okulun üst düzey değer boyutlarında etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularında, öğrencilerin değerleri üzerinde okul ve öğretmenlere göre, kültürel geçmişin, dinin, cinsiyetin, ailenin, sosyal statüsünün, daha etkili olduğu görülmüştür

3.Bölüm

Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde; konuya temel olacak bilgilere yer verilmiştir. Sosyal bilgiler programı, sosyal bilgiler programında değerler eğitimi, yardımseverlik değeri ve alt boyutları ile işbirlikli öğrenme yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1.Sosyal Bilgiler Eğitime Genel Bir Bakış

Sosyal Bilgiler küreselleşen dünyada, ilerleyen teknoloji ile birlikte eğitim programları vasıtasıyla etkili yurttaş yetiştirme uğraşlarının önemli ayaklarından birini oluşturur. Tarihi Antik Yunan'a kadar uzanan Sosyal Bilgiler, disiplinlerarası bir yurttaşlık eğitim programı olarak 20. Yüzyıl'da ABD'de sosyal, kültürel ve ekonomik vs. alanlardaki büyük toplumsal dönüşümün oluşturduğu problemlere çözüm bulma uğraşlarının bir sonucu olarak çıkmıştır. Sosyal Bilgiler, genç kuşaklara toplumsal hayatta etkin birey olmaları için gereken bilgi, beceri ve değerleri kazandırma özelliğiyle eğitim programının en önemli öğelerinden birini oluşturduğu ifade edilmektedir (Akt. Çengelci, 2010). Eğitim kurumlarının temel görevi, yirmi birinci yüzyıl dünyasında etkin bir birey olabilmesi için gereken bilgi, beceri ve değerleri çocuklara kazandırmasıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde bu bilgi, beceri ve değerlerin büyük bir kısmı kazandırılmaya çalışılır (Safran, 2014).

Sosyal bilgiler insanları ve yaşamları ele alır. İnsanın kendisini ve çevresindekileri öğrenmesine yardımcı olur. Sosyal Bilgilerin okullarda ki çok disiplinli niteliği orkestraya benzetilmektedir. Orkestranın bazı müzikleri notalarla ifade etmesi gibi, okulda kendi alanına özgü konuları belirli aşamalarla yaşama uygular. Bazen orkestrada diğerleri yardımcı notaları çalarken, sadece bir müzik aleti tek başına tüm orkestrayı yönetebilir. Mesela toplumdaki gelişmelerle ilgili sosyal bilgiler dersinde bir üniteye coğrafya ve iktisadi bilimler üniteye destek olurken, tarih tümüne rehberlik edebilir (Akt, Kılıçoğlu, 2014).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005)'nda, "kişinin toplumsal var oluşunu

gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” şeklinde olan Sosyal Bilgiler MEB (2015)’te “etkin ve üretken insanlar yetiştirmek, çocukların insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini ilerletmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir” şeklinde tanımlanmıştır. 2017 programında ise dersin tanımı “Sosyal Bilgiler, toplu öğretim anlayışından hareketle sosyal bilimlerin pedagojik hedeflerle basitleştirildiği bir derstir” şeklinde ifade edilmiştir (MEB 2005, 2015, 2017).

Sosyal bilgilerle ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri yurttaşlık bilincini geliştirmek için sentezleyen bir çalışma yeridir. Sosyal Bilgiler; antropoloji, arkeoloji, coğrafya, tarih, ekonomi, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji ve dinin yanında beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinin oluşturduğu içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlamaktadır. Sosyal bilgilerin ilk amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı global dünyada, kültürel çeşitlilikleri olan demokratik bir toplumda, öğrencilerin etkili vatandaş olma yolunda problem çözme, mantıklı karar verme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Deveci & Öztürk, 2011). ABD’de NCSS tarafından sosyal bilgiler kavramı "İnsana dair bilgiler Sosyal Bilgilerdir" olarak tanımlanmıştır (Akt. Uçar, 2009).

Sosyal Bilgiler programının amaçları; Ülkesini, ulusunu seven, haklarını bilen, sorumluluklarının farkında olan, kültürel mirasın korunmasını ve geliştirilmesini sağlayan, insan-doğal çevre etkileşiminin bilincinde, bilimsel ahlaka sahip, demokratik ve duyarlı vatandaşlar yetiştirmektir. Bu genel amaçlardan da anlaşılacağı üzere, “sosyal bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir” şeklinde adlandırılabilir (Akt. Çiçekliyurt & Demir, 2015). Sönmez

(1997) göre Sosyal Bilgiler, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir”. Doğanay’a (2002) göre, Sosyal Bilgiler bireyleri ve bireylerin hayatlarını konu alır. Bu ders çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Akt. Kan, 2010). Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersi ile eylem ve bilginin yanı sıra değer öğretimi de yapılmaktadır. Dersin çok disiplinli olması, değer aktarımı yönünden bir zenginliktir. Ortak evrensel değerlerin de, çocuklara ulaşılması bu süreçte gereklidir (Kan, 2010).

Safran (2004) Sosyal Bilgileri şöyle ifade etmiştir: “Sosyal bilgiler programının hedefi, Milli Eğitimin Genel Amaçları bünyesinde kişinin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve yetenekleriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlama olarak ifade etmiştir. Giderek küreselleşen çağımızda ayrı bir anlam ve değer kazanan yerel ve ulusal değerler, çoğalan bilgi üretimi ve yayılımı karşısında kişinin yaşama ve dünyaya bakış açısında yaşadığı anlam ve kimlik kargaşaları, tek neden tek sonuç mantığı çerçevesinde düzenlenmiş bilgi kümelerinin çok boyutlu, karmaşık ve sosyal hayat karşısında işlevsiz bir yük hâline gelişi gibi nedenler, sosyal bilgiler programının yeni bir eğitim anlayışıyla yeniden yapılandırılması öngörülmüştür. Bu amaçla program, yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde içerikte, öğretim yöntem ve stratejileri de bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir” (Akt. Kaymakçı, 2009).

Sosyal Bilgiler, insanın yaşamında önemli olan toplumsal hayatın gerektirdiği bilgileri farklı bilim dallarından faydalanarak etkin, üretken, demokratik ve çağa uygun bireyler yetiştirmek amacıyla oluşturulan bir derstir (Ata & Kaymakçı, 2012). Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin iyi bir yurttaş olarak sorumluluklarını öğrenmelerinde, toplum ilişkilerini anlamalarında, toplumun problemleri hakkında bilgi sahibi olmalarında, ulusal ve evrensel özellikleri, değerleri kavramalarında en temel ve önemli derslerden biridir (Merç, 2017). Sosyal Bilgiler eğitimi bireyin kendini, fiziki ve sosyal çevresini anlamasını, olumlu tutum ve değer geliştirmesini, sahip olduğu tutum ve değerler doğrultusunda davranışlarda bulunabilmesi için,

bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak olgunlaşmasını hedeflemektedir (Beldağ, 2012).

Sosyal Bilgiler, “kişinin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler insan ruhunu, milli ahlak ve kültürü düzenleyen, insan eğitimi açısından eğitici bir derstir. Ayrıca bireyi özgürleştiren sosyal bilgiler eğitimi, bireyin vatanına ve milletine bağlılığını artırırken, bireyin ahlak yapısını terbiye eden ve bu terbiyenin gelecek kuşaklara aktarılmasında büyük rol oynamaktadır (Akt. Kılıç Şahin, 2010).

Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın temel felsefesine bakıldığında, öğrenci merkezli olduğu, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik gibi becerilerin kazandırılmasını ön planda tutulduğu ve öğrencinin uyarınlarla etkileşime girerek bilgiyi kendisinin yapılandığı “yapılandırıcı” yaklaşım temelli olduğu görülmektedir (Aykaç, 2007). Bu yaklaşımda öğrenci aktif olarak katılım gösterir. Yapılandırıcı yaklaşımın amacı öğretme değil, öğrenmedir. Öğrenme, bilginin zihinde pasif, etkisiz bir şekilde sessiz duruşu olmaktan çıkıp yapılandırılarak alınmasıdır. Bu sebeple, yapılandırılan bilgi benzer bir durumlarda da uygulanabilir (Ersoy, 2005).

Yapılandırıcı öğretim yerleri, öğrenmenin amaçlarını ve problem çözme çalışmalarını yaptırırken, çeşitli materyal ve bilgisini kullanan, öğrenenlerin birlikte uğraş verdikleri ve birbirlerine destek oldukları ortamlardır. Yapılandırıcı ortamlarının özellikleri ise; aktif, hedefli, işbirliği halinde, etkileşimli, bağlamsal ve yansıtıcı şekilde ifade edilmiştir. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında çocukların; öğrenmeyle ilgili bilgi, tutum ve inançları desteklenir ve öğrenmelerini yansıtmasını sağlar. Öğrenci odaklı yaklaşım olan

yapılandırmacı öğrenmede öğrenmenin denetimi öğrencinin elindedir (Akt. Acat, Karadağ & Kaplan, 2012).

Tablo 1

Çağdaş Öğretim ve Geleneksel Öğretim Arasında Farklar

ÇAĞDAŞ ÖĞRETİM	GELENEKSEL ÖĞRETİM
İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik bir tutumu esas alır	Yarışmacı bir tutumu esas alır
Yaşama hazırlar	Üniversiteye hazırlar
Bireysel farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlar	Bireysel yetenekler dikkate alınmaz. Tüm öğrencilerden aynı uyum beklenir
Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır	Monoton bir uyum esastır
Gençler yetişkin kültürün yanında kendi kültürlerini de meydana getirme uğraşındadır	Gençler yetişkin kültürüne bağımlıdır
Öğrenci, karar verme, planlama, kendini disipline etme, değerlendirme ve faaliyetlere uyumlu olmaya özendirir	Öğrencilerin ders kitaplarıyla uyumsuz görüş ve düşüncelerini açıklamaları engellenir

(Akt. Kılınç, 2014: 23)

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine ulaşan edilgen bir durum değildir. Bireysel olarak oluşturulduğundan bilgi insanların içindedir. Aynı zamanda yapılandırmacılık kişilerin çevreleri ile aktif biçimde etkileşime geçerek bilgileri öğrenmelerine olanak tanır. Öğretmen sadece bilgi aktarımı yapmaz aynı zamanda öğrencilerin problem çözmelerine de rehber olan kişidir. Yapılandırmacı eğitim, çocukların deneyimlerinin kazandırdığı bilgi ve becerilerle, bu problemleri çözerken aldığı ipuçları ve uygun bilgilerle anlamlı biçimde öğrenebilecekleri fikrini desteklemektedir (Akt. Özdemir, 2014).

Sosyal bilgiler programının yapısı incelendiğinde; kazanımlar, programının deseni, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, öğrenme alanları gibi konulara kısaca değinmekte fayda vardır.

Sosyal Bilgiler Programında Amaçlar ve Kazanımlar: Genel olarak programdaki amaçların bir önceki programdaki amaçlarla örtüştüğü gözlemlense de bilişsel ve duyuşsal alana daha fazla bir kayma söz konusudur. Programda kazanımlar ile genel amaçlar arasında genel bir tutarlılık vardır ve bu tutarlılık daha sistematik bir şekilde sağlanabilir. İlk olarak genel amaçları bilgi, beceri ve değer-tutum boyutlarında sınıflandırarak, yıl sonunda hangi özelliklerin kazanılması amaçlandığı daha net ve sistematik olarak gösterilebilir. Bununla beraber kazanımlar da sınıflanarak hangi genel amaçla ilişkili olduğu açıklanabilir. 2004 programında hedef sayısı azaltılmış ancak daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Öztürk ve Tuncel (2006) tarafından yapılan araştırmada İstanbul'da çalışan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeninin genelinin, kazanımların ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek için yeterli olduğunu ve günümüz koşullarına uygun olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Özdemir, 2009). Acat ve Ekinci'nin (2007) yaptığı araştırmada da dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri; kazanımların çocuklarda üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya ve öğrenmeyi öğrenmeye yönelik olarak yapıldığını, ancak uygulamada bilgi düzeyinde olduğunu ve günlük hayata

aktarılamadığını ifade etmişlerdir (Akt. Özdemir, 2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) bakıldığında “bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve becerileri kazandırma amaçlı, sade ve anlaşılır biçimde hazırlanmıştır. Bu hedef yönünde bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yapıyla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları yer almıştır. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir.”

Sosyal Bilgiler Programının Deseni: Disiplinlerarası bir yaklaşıma göre tasarlanmıştır. 1998 programında ağırlıklı olarak verilen tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri 2004 programında azaltılarak sosyoloji, ekonomi, psikoloji, antropoloji, hukuk gibi disiplinlere daha fazla yer verilmiştir. Konular, ders içindeki konular ve diğer derslerdeki konularla veya disiplinlerle ilişkili biçimde düzenlenerek sarmal bir yapıyla ele alınmıştır (Yaşar, 2005).

Sosyal Bilgiler Programının İçeriği (Kapsam): Yapılandırmacılık çerçevesinde tematik bir yaklaşımla ve disiplinlerarası bir anlayışla tasarlanmıştır. Programda içerik, öğrenme alanları ve ünitelerden ve ünitelerin kapsamında ise belirli temel kavramlar, beceriler ve değerler yer almaktadır. Öğrenme alanlarının belirlenmesinde Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin standartlarından yararlanılmıştır. NCSS'nin standartlarında 10 öğrenme alanı yer alırken 2004 programını hazırlayan komisyon bunları inceleyerek bunlardan sekizini programa almıştır. (Doğanay, 2008). Bu 2004 programının içeriği önceki programa göre daha esnek tutulmuştur. Ayrıca, bilgilerin güncel yaşama uygun olduğu ve yakın çevreden uzağa bir öğrenmenin özüksendiği gözlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005) bakıldığında, temel olarak öğrenme alanlarından oluştuğu görülmektedir. Öğrenme alanları, “birbiri ile ilişkili beceri tema kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi sınıflandıran bir yapı” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenme alanları, kendi içinde bir bütünlüğe sahip ünitelerden meydana gelmiştir

(Özdemir, 2014). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 8 öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulmuştur (MEB, 2005):

1. “Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Bilim, Teknoloji ve Toplum
6. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
7. Güç, Yönetim ve Toplum
8. Küresel Bağlantılar”

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) perspektifine bakıldığında eğitim sistemimizin temel amacı; “değerler ve yetkinliklerle donatılmış bilgi, beceri ve davranışlara sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla aktarılmaya çalışılırken değerler ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran köprü işlevi görmektedir.”

Sosyal Bilgiler Programının Öğrenme-Öğretme Süreci: Programın vizyonunda ve temel yaklaşımında belirtilen yapılandırmacılık yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl uygulanacağı ve öğretmenin nelere dikkat etmesi gerektiği bu boyutta açıklanmıştır. Öğrenci merkezli, öğretmenin rehber rolünde olduğu ve etkinliklere dayalı olarak geliştirildiği genel olarak programda belirtilmektedir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yararlanmasına yönelik olarak çeşitli öğrenme yaklaşımları açıklanmıştır. Çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğretim, sorgulamaya dayalı öğretim, gezi- gözlem, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerle öğretmenlerin dersi daha etkili ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Özdemir, 2009).

Sosyal Bilgiler Programında Ölçme Değerlendirme: Daha önceki programlardaki süreç sonunda değerlendirme yerine sürece ağırlık veren alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da yer almıştır. Ancak burada önemli olan husus öğretmenlerin bunları ne kadar bildikleri ve süreç içerisinde ne düzeyde kullanacaklarıdır (Koca & Yazıcı, 2014).

Bu sebeple yirminci yüzyılda ABD’de sosyal bilgiler programlarının, sosyal yapılandırmacılık kuramına bağlı disiplinlerarası, bütünleşmiş, tematik, problem çözme yöntemi ve işbirliği temelli öğrenmeyi temel aldığı görülmektedir (Akt, Kılıçoğlu, 2014).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) “ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına aykırıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gereklidir. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilenmektedir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.”

3.2.İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kullanılan ve her geçen gün daha da yaygınlaşan öğretim yöntemlerinden birisi “işbirlikli öğrenme”dir (Buluç & Gümüş, 2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi, özellikle 1970’li yıllardan sonra üzerinde yoğun olarak araştırma yapılan bir öğretim yaklaşımı olarak bilinmektedir (Akt. Kardaş & Cemal, 2015). Bilginin anlamlı ve kalıcı olması, öğrenenin daha kolay anlaması, öğrenmenin yanında becerilerin gelişmesinin sağlanmasında bir çok yöntem ve teknik geliştirilmiş ve sürekli geliştirilmeye devam edilmektedir. Geliştirilen bu yöntemlerden birisi de “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi”dir (Taşdemir, 2005). İşbirliğine dayalı öğretim, çocukların, sınıf içerisinde heterojen gruplara ayrılarak ortak bir amaç için, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı

oldukları, genelde grup başarısının farklı şekilde ödüllendirildiği bir öğretim yöntemi olarak açıklanabilir (Çaycı ve diğ., 2007). İşbirlikli öğrenme, çocukların küçük gruplardan oluşarak çalışmalarını, problem çözmelerini, bir görevi tamamlamalarını ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmalarını vurgulayan bir öğrenme olarak tanımlanabilir. İşbirlikli öğrenmede dikkat çeken en önemli vurgu, işbirliğinin öğrenenler tarafından bir grup oluşturularak gerçekleşmesi durumudur (Akt. Yeşilyurt, 2009).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kümeler halinde çalışıp ve birbirlerinin öğrenmesine yardımcı oldukları, öğrenmelerini en üst noktaya çıkarmalarını sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme yalnızca öğretim başarısını etkilemez aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan geliştirdiği, bundan dolayı ileriki hayatlarının kalitesini yükselttiği söylenmiştir (Akt. Açıkgöz & Güngör, 2005). Bir çalışmanın işbirlikli öğrenme olabilmesi için, öğrencilerin kendilerinin ve gruptaki arkadaşlarının da öğrenmelerini sağlamak için çalışmaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmede, grup bireyleri ortak bir ürün ortaya koyarlar ve başarılı olduklarında grupça ödülleri kazanırlar. Bundan dolayı işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasında pozitif bağımlılık vardır. İşbirlikli öğrenmede grup başarısına ödül verilse de grup başarısı, her öğrencinin ayrı ayrı öğrenme seviyesine göre farklılaşır ve her öğrenci üzerine düşen görevin yükümlülüğünü alır (Bölükbaş, 2014).

İşbirliği, insan hayatının her aşamasında kullandığı bir birlikte çalışma yaklaşımıdır. İnsan, günlük yaşamında karşılaştığı problemleri işbirliği ile bir hedef doğrultusunda birlikte çalışarak çözüme kavuşturmuştur. İşbirliği kavramı insanlık tarihi kadar eski bir düşüncedir. Eski toplumlarda, vahşi hayvan saldırıları, doğal afetler gibi etkenlerle baş etme ancak işbirliği ile mümkün kılınmıştır. Modern toplumun insanları pek çok olayda işbirliği yapma gereksinimindedir. Mesela, hastanede ameliyat sırasında cerrah hemşirelerle hastanın yaşamı için, usta ile çırak yapılan işin kaliteli olması için, müdür ile öğretmen eğitim faaliyetlerinin düzenli ve verimli gerçekleşmesi için uğraşırlar. Ortak noktaları ise her birinin hedefi vardır ve

bu hedef doğrultusunda birlikte çaba gösterirler (Taşdemir, 2004).

Dewey, işbirliğini demokratik yaşamın bir parçası olarak gördüğünden dolayı, işbirliği becerilerinin öğrenilebilmesi için sınıf ortamında işbirliğinin olması gerektiğini düşünmektedir. Böylece öğrenciler seçim yapmayı, kararlara katılmayı öğrenirken, başkalarının haklarına saygı duymayı, onları anlamayı ve başkalarıyla birlikte çalışmayı da öğrenmiş olacaklardır (Akt. Uygur, 2009). Özellikle çok zorlanılan konuların öğretiminde kullanımı artarken, öğrencinin akademik başarısını, derse yönelik tutumunu, motivasyonunu ve kendisine olan güvenini de artırmaktadır. Eğer gerektiği gibi kullanılırsa, işbirlikli öğrenme son derece olumlu etkileri olan öğrenme yöntemlerinden biridir (Genç & Şahin, 2012).

İşbirlikli öğrenmenin özünde çocukların bir konu ve problem hakkında beraber hareket etmeleri ve çözüm yolları aramaları bulunmaktadır. İşbirlikçi öğrenme yönteminin amacına ulaşabilmesi için her öğrencinin üzerine düşen sorumluluğu yapması gereklidir ve bu şarttır. Aynı zamanda işbirlikçi öğrenme kişinin toplumsal gelişimini ve değişimini de amaçlar. İşbirliği temelli öğrenme, karmaşık üst düzey öğrenmelerde akademik başarıyı artırırken aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine olan güven duygularını, konuya ilişkin tutum ve ilgilerini de bu çerçevede etkilemektedir (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005).

Jonhson (2006), akademik başarıda işbirlikli öğrenmenin etkilerini şu şekilde açıklamıştır. Birincisi; öğrencinin başarısını yükseltmesi, işbirlikli öğrenme daha fazla kullanılmalıdır. İkicisi; öğrencinin yardımseverliğinin ve arkadaşlarıyla iletişimini artması için işbirlikli öğrenme daha fazla kullanılmalıdır. Üçüncüsü; öğrencilerin başarısını yükseltmek için, birbirleriyle olan etkileşimi arttırılmalıdır (Akt. Kılınç, 2014).

İşbirlikli öğrenme, sosyal becerileri olumlu etkiler. Sebebi ise işbirlikli öğrenmenin kişiler arası iletişime ve grup sürecine dayanmasıdır. Grupla çalışma sürecinde öğrenciler, sosyal beceri isteyen eylemlerle ilgili pek çok yaşantı geçirme imkanı yakalarlar. İlk olarak bir grup içinde yer alma, sonra grup içerisinde arkadaşlık edinme ve bu arkadaşlıkları devam

ettirme, grup içinde meydana gelebilecek akran baskısıyla baş etme, işbirliği halinde çalışma, grup tartışmalarında yer alma, yardımlaşma, gruba katılan yeni kişiyi kabul etme davranışları grup içerisinde kazanırlar (Şimşek & Yılar, 2016). Öğrenciler birlikte çalışmalarını gerektiğinden birbirlerine yardım etme davranışını da kazanmaktadırlar. Öğrenciler yardımlaşma sürecinde birbirlerinin düşünme biçimlerini keşfettiklerinden bu tecrübeler onlara farklı bakış açıları kazandırmaktadır (Akt. Şimşek & Yılar, 2016). Öğrenciler birlikte çalışırken öğrenmeleri sınıf içinde sınırlı kalmaz, bu süreç birbirleriyle iletişimleri sayesinde sınıf dışında öğrenmelerini de olanak sağlar. Ayrıca öğrenciler yüksek seviyede bir etkileşim gösterdikleri için kendilerine has öğrenme ortamları oluştururlar. Özgün bir öğrenme, öğrencilerin bağımsız olduğu veya kontrol edilmeyen durumlarda fikirlerini ve düşüncelerini rahatça paylaşabileceği bir sınıf ortamına odaklanır. İçeriğin sorumlusu bizzat öğrencidir. Öğrencilerin ortak bir hedefe katkıda bulunduğu durumlarda grup üyeleri arasında olumlu bir bağlılık oluşur (Baştürk & Bektaş, 2019).

İşbirlikli öğrenmede amaç derslerde akademik başarıyı artırmanın yanı sıra toplumu oluşturan her bireyin sahip olması gereken özellikleri bireye kazandırmak vardır. Bu sayede karşılaştığı problemlerin altından kalkabilen, çalışma sorumluluğu kazanmış, pek çok yönden çeşitli özelliklere sahip, bir grupta uyumlu bir şekilde varlığını sürdürebilen, saygılı, hoşgörülü ve çevresine karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir. İşbirlikli öğrenmenin önemli özellikleri olan grup içinde farklılık ve gruplar arasında benzerlik durumunun olması, pozitif bağ kurma, yüz yüze iletişim, kişisel sorumluluk, sosyal yeteneklerin kullanılması ve grup ruhunun oluşması bu özelliklerin gelişmesinde büyük öneme sahiptir (Akt. Ilgaz ve diğ., 2018). Bu bağlamda bu çalışmada da işbirlikli öğrenme yönteminin “yardımseverlik” değerine etkisi incelenmektedir.

İşbirlikli öğrenme; duyuşsal olgunluk, etkili sosyal iletişim ve uyum sağlama, bireysel kimlik, diğer insanlarla ilgili pozitif düşünceler edinme gibi psikolojik sağlığa ve sosyal becerilere pozitif katkı sağlar. İşbirlikli öğretim her düzeyde ve derste kullanılabilen bir

yaklaşımıdır. Üstelik özel eğitim öğrencilerine, çeşitli etnik temelli öğrencilerde ve dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde de uygulanabilir (Çaycı ve diğ., 2007). İncelenen çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin başarı, akılda tutma, transfer, üst düzey algıları, arkadaş ilişkileri, benlik saygısı, tutum, kaygı ve denetim gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler ve öğretim süreci üzerinde önemli etkiler gösterdiği belirtilmiştir (Özder, 2000).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan pek çok araştırma üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin anaokulundan üniversiteye kadar her düzeyde başarı ve erişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucu bulunmuştur. Üstelik, işbirliği temelli öğrenme bilginin kalıcılığı açısından da öğrencilere birçok yönden fayda sağladığı yönünde araştırmalara rastlanmaktadır (Dönmez & Gündoğdu, 2018).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulama sürecinde hazıra konma veya başkalarından geçinme, sömürülme, sorumluluğun karışması, grupta başatlık, grupta uyum güçlüğü ve gürültü gibi bazı olumsuz durumların yaşanma olasılığı olmasına rağmen yapılan incelemeler bu modelin birçok yönden olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; literatür araştırıldığında işbirlikli öğrenme yaklaşımının çocukların üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini, toplumsal becerilerini, yardımlaşma ve dayanışma becerilerini demokratik tutumlarını arttırdığı yönündeki sonuçları ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilere pozitif etkilerinin olduğu yönünde literatürde genel bir kanaat olduğu görülmüştür (Akt. Şimşek ve diğ., 2015).

Johnson ve Johnson (1998)'a göre öğretmen, işbirlikli öğrenmeyi uygularken, takımlara öğrencileri belirlerken, işbirlikli öğrenme aktivitelerini planlarken, akademik ve sosyal hedefleri düzenlerken, bireysel öğrenci gelişimlerini, sosyal süreçleri ve grup öğrenmelerini gözlemlerken dikkatli olmak durumundadır (Akt. Kılınç, 2014).

İşbirlikli yöntemi kullanılırken, grup verimliliğinin artması ve öğrencide istenen eylemlerin oluşması için bazı durumlara dikkat etmek gereklidir. Bu noktaları Quinn ve

Jannasch-Pennell (1995) şöyle ifade etmiştir (Akt. Taşdemir & Sarıkaya, 2005). Amaçlar doğrudan aktarılmalı, çocuklar farklı özelliklere göre gruplandırılmalı, pozitif birliktelik sağlanmalı, öğrenme duygusunu aşılmalı, kişisel sorumluluk duygusu geliştirilmeli, grup katılım ödülleri artırılmalı, grup ve bireysel başarı için ödüllendirme yolları geliştirilmeli, başarıyı bulmaları için eşit fırsatlar oluşturulmalı, becerilerinin gelişmesi için gayret gösterilmeli, grup içi sosyal iletişimlerinin ilerlemesi için fırsat verilmeli, öğretmen süreci kolaylaştırıcı olmalıdır.

İşbirlikli öğrenme için gerekli koşullara bakıldığında; grup çalışmalarının işbirliği temelli olabilmesi için; “pozitif bağımlılık”, “bireysel değerlendirilebilirlik”, “yüz yüze iletişim”, “sosyal beceriler” ve “grup sürecinin değerlendirilmesi” gibi şartları vardır (Johnson, Johnson & Smith, 1998). Ek olarak Açıköz (2008) çalışmalarında, “eşit başarı fırsatı” ve “grup ödülü” unsurlarını da almıştır.

Olumlu Bağlılık

Öğrencilerin grupta yer alan diğer tüm üyeler öğrenene kadar başarılı olamayacakları düşüncesidir. Çocukların kümeler halinde birlikte çalışarak, yardımlaşarak tüm üyelerin çok iyi şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmeleridir. Bu kavram, gruptaki her üyenin gruptaki diğer öğrencilerin de öğrenmelerinden sorumlu olduğu düşüncesine sahip olmasını göstermekte ve öğrencilerin olumlu ilişkisine bağlıdır (Akt. Bilgin & Gelici, 2011) Bu bağlılık, işbirliğinin en önemli şartıdır. Öğrencilerin ortak hedeflerini ve ödül için uğraşlarını ortaya çıkaracakları bir durum meydana getirir, olumlu ürün ve olumlu amaç bağlılığını içine alır (Çaycı ve diğ., 2007).

Bireysel Değerlendirilebilirlik

Gruptaki her öğrencinin, kişisel değerlendirilerek, sonuçlarının gruba ve öğrencilere açıklamasını kapsar. Bu amaçla öğrencilerinin hangisinin yardıma, desteğe ve cesaretlendirilmeye ihtiyacı olduğunu gösterir. Aynı zamanda grup üyelerinin diğer öğrencilerin başarısından fayda sağlayamayacağını belirtir (Johnson & Johnson, 1986).

Yüz Yüze İletişim

İşbirliği temelli öğrenme olabilmesi için, çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları, birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün oluşturmaları gereklidir. Ortak bir ürünün oluşması için bilgi, emek ve materyaller beraber paylaşılmalıdır. Bu paylaşma esnasında iletişim; yardımlaşmayı, cesaretlendirmeyi, geri dönütü, açıklamaları ve tartışmalardan oluşan yüz yüze etkileşimi zorunlu kılar. Grup küçüldükçe yüz yüze etkileşim çoğalacaktır. Çocukların birbirlerine yardım etmeleri, bilgi-materyal alış veriş yapmaları, yüz yüze etkileşimi daha üst noktaya ulaştırabilir (Çaycı ve diğ., 2007).

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler birbirlerini olumlu yönde etkiler, herkesin görevini düzgünce yapabilmesi için destek verir ve birbirlerinin başarısı için çaba gösterir. Küçük gruplar düzenlenirken ortak düşüncedeki öğrenciler aynı gruba konulmalıdır. Böylece ortak fikirler etrafında bir araya gelen öğrenciler grup başarıları için çalışabilirler (Orlich ve diğ., 2004).

Sosyal Beceriler

İşbirliğinin ilerlemesi için bireylerarası ve gruplar arası etkileşim gereklidir. Sosyal etkileşimleri gelişmemiş öğrencileri aynı gruba yerleştirmek birlikte hareket etmelerini istemek yeterli gelmeyecektir. Akademik beceri şeklinde, liderlik, karar alma, güven, iletişim, çatışma yönetimi becerileri düşünülmelidir. Çeşitli kültürler arasında etkili bir iletişim kurmanın yolu sosyal becerilerdir (Johnson & Johnson, 1986).

İşbirlikli öğrenmeyi sınıfta uygulamadan önce, öğrencilere kişilerarası iletişimin nasıl olması gerektiği ile ilgili önceden açıklamalar yapılmalıdır. Çocukların becerilerini aktif olarak kullanması teşvik edilmelidir. Sosyal becerilere örnek verilirse; konuyla ilgili arkadaşına soru sorma, gruptaki üyelerin fikirlerine saygı duyma, arkadaşlarını dinleyebilme, anlaşılmayan yerleri açıklama, grup çalışmalarında dikkatini canlı tutma ve başarıyı birlikte paylaşma (Çaycı ve diğ., 2007). Öğrencilerin rehberlik kurallarına uyum sağlamaları, bilgi ve becerileri için bir arada olmaları zorunludur. İşbirliği temelli sınıflarda öğrencilere fikirleri eleştirebilme,

özgüven, empati, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal becerileri kazanmalarının gerekliliği öğretilmeye çalışılır (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grupların ve grup üyelerinin etkinlik sürecinde, grup üyelerinin olumlu ve olumsuz yönleri açıklanır, yapılacaklar hakkında yol haritası belirlenir. Grup içinde eksiklikler tartışılır, bir sonraki süreçte yapılacaklara birlikte karar verilir (Johnson & Johnson, 1986).

Eşit Başarı Fırsatı

Öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınmadan aynı ölçüde gayret göstermeleri ve her bir üyenin çalışmaya yaptıkları katkısının değerlendirilmesidir. (Açıkgöz, 1996). Her öğrencinin, gruptaki diğer üyeler başarılı olmadan başaramayacağını bilincinde olmalıdır. Bu şekilde, gruptaki her bir öğrenci diğer öğrenciye öğretim süreci boyunca yardımlaşmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin akademik başarılarına bakılmaksızın eşit gayret sarf etmeleri sağlanmalı ve üyelerin gruba katkıları ölçülmelidir (Çaycı ve diğ., 2007).

Grup Ödülü

Gruplar belirli amaçlara ulaştıklarında grup halinde ödüllendirilmeleridir. (Açıkgöz, 1992). Öğrencilerin, grupları başarılı olursa kendilerinin başarılı sayılacakları öncesinde ifade edilmelidir. Öğrencilerin bireysel başarısı değil, grup başarısı ödüllendirilmelidir. Böylece grup üyeleri arasında grup ödülü bağımlılığı oluşur (Uygur, 2009).

3.3.İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Son yıllarda, işbirlikli öğretim yöntemi geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif olarak sınıf içerisinde daha yaygın uygulanmaktadır (Akt. Avşar & Alkış, 2007). Bu metoda çoğalan ilginin sebebi, çocukların kendileri ve diğer öğrencilerin bakış açıları arasındaki tanımlama, karar verme ve yardımlaşma sayesinde birbirlerinden çeşitli yollarla birçok şey öğrenebildikleri gerçeğidir (Şimşek ve diğ., 2008).

İşbirliği temelli öğrenme yönteminin çok farklı teknikleri vardır. Bu farklılık,

uygulamaların niteliklerinden, çalışmaların yapılandırılmasından ve sınıf düzenlemesi gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Tüm yöntemler öğretmenin öğrencileri 4–6 kişilik gruplara atamasını kapsar. Gruplar heterojen olmalı, her grup, akademik başarı, cinsiyet ve etnik olarak sınıfın alt evrenidir. Bütün yöntemlerde, heterojen gruplar, ortak bir amaç için çalışırlar (Akt. Uygur, 2009).

3.3.1.Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği

Slavin bu tekniği geliştirmiştir. Öğrenciler heterojen yapıda 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Grubun temel görevi, tüm üyelerini sınavlarda başarılı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kağıtları vb. materyallerle ikişerli gruplar halinde çalışma yaparlar. Öğrencilerin problemi tartışması, yanıtları karşılaştırmaları ve arkadaşlarının yanlışlarını düzeltmeleri gibi faaliyetler bulunur. Çocuklar birkaç oturumda bireysel olarak sınava girerler. Sebebi ise her çocuğun ulaşabileceği bir hedefin belirlenmesidir. Çocuklar önceki ölçümlere göre daha yüksek başarı yakalarlarsa puan verilebilir. Öğrencilerin her biri grubuna eşit şekilde katkı sağlayabilir. Ancak önceki durumuna göre bir ilerleme kat etmemişse grup başarısına katkısı olmaz. Öğrencilerin her biri önceki ölçümlerden elde ettiği bir “temel” puana sahip olup bu puanı geçtiği oranda grup başarı puanına katkı sağlayabilir. Gruplar hedeflenen ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilirler (Akt. Koç, 2014).

3.3.2.Takım- Oyun-Turnuva Tekniği

Öğrencilerin tümü, diğer gruplardan gelen, kendileriyle eşit başarı seviyesindeki öğrencilerle yarışır. Turnuva masalarına dağıtılan soru kartlarındaki içerik aynıdır. Her turnuva masasına soru kartları ve cevapların bulunduğu kartlar ile turnuvada uyulacak kuralların açıklandığı yönerge dağıtılır. Öncelikle öğrencilerden biri okuyucu olarak kartlarını karıştırarak bir kart seçer. Soruyu sesli olarak okuyup sonra soruya cevap verir. Sonraki adımda cevap verme sırası okuyucunun solundaki öğrencinindir. Okuyucunun cevabını doğru buluyorsa pas, eğer farklı bir cevabın doğru olduğunu düşünüyorsa öğrenci kendi cevabını söyler. Aynı

durumlar tüm öğrenciler de cevaplarını aktarana kadar devam eder. Her soru için bu işlemler bittikten sonra son cevap veren öğrenci cevapların kontrolünü sağlar. Hangi öğrencinin cevabı doğruysa soru kartı o öğrenciye geçer, eğer cevap yanlışsa öğrenci daha önceden kazandığı kartlardan birini geri vermek zorundadır. Çocuklardan hiçbiri doğru cevap veremez ise eğer soru kartı masaya geri döner. Çocuklar kazandıkları her kart için bir puan verilir (Bilgin & Gelici, 2011).

3.3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme

Slavin, Lavey and Madden (1986) tarafından geliştirilen bu teknik dört üyeli, farklı yeteneklere sahip öğrenme takımı ve yüksek performans gösteren takımı ödüllendirme gibi özelliklere sahiptir. Öğrenciler kendi belirleyeceği bir arkadaşlarıyla programlı öğretim materyallerini kullanarak çalışma yaparlar. Öğrenciler çalışma yapraklarını tamamlayarak ve gerekli okumaları yaparak ünitenin alt bölümlerinden izleme testi olurlar. Ünite bittikten sonra kavrama testi olurlar. Öğrenciler birbirlerinin cevap kâğıtlarını puanlayarak değerlendirirler. Takım puanları, her hafta öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak belirlenir. Öğrenciler arkadaşlarının çalışmasının kontrolünden, materyallerin akışının yönetiminden sorumludur (Baş, 2012).

3.3.4. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma-Kompozisyon

Sınıftaki öğrenciler okuma gruplarına ayrılır, okuma gruplarının her birinden ikişerli takımlar belirlenir. Öğretmen ise okuma gruplarıyla beraber çalışırken ikişer kişilik takımlar karşılıklı öğretim metoduyla birbirlerine anlamlı yazma ve okuma becerilerini kazandırır. Bu öğretimi yaparken, yüksek sesle okuma, soru sorma, özet yapma, okudukları ile ilgili tahmin yürütme, kompozisyon ve öykü yazma gibi etkinlikleri uygularlar. Derslere hazırlanma, yazma, yazdıklarını kontrol etme, gerekli düzeltmeleri yapma gibi durumlarda takımlar birbirlerine yardım ederler. Takımlar sonuçta elde ettikleri çalışmayı kitap haline getirebilir. Çalışma sonucunda yüksek performans gösteren takımlar ödüllendirilir. Böylece işbirlikli öğrenmenin

uygulama basamakları olan öğrenme için grup desteği, başarı için eşit fırsat ve bireysel sorumluluk gerçekleşir (Akt. Yaman, 2008).

3.3.5.Birlikte Öğrenme

Heterojen gruplar en az 2-6 kişiden oluşur. Grupları oluşturan öğrencilere işlenecek konu ile alakalı çalışma yaprakları verilir. Gruptaki öğrenciler birlikte çalışma yapar, karşılaştıkları problemleri önce kendi aralarında çözmeye çalışırlar, çözüme ulaşamazlarsa öğretmenlerinden yardım alırlar. Her grup çalışma sonucunda bir ürün ortaya koyarlar. Öğrencilerin hedefi dahil olduğu grubunun başarılı olmasıdır (Açıkgöz, 1992).

Grupların başarılı olup övgü ve onay alabilmesi ve çalışma kâğıtlarını doğru bir şekilde doldurmak için küçük gruplarda çalışmayı gerçekleştirirler. Bu yöntem, iyi bir grup üyesi olabilmek için grubu oluşturan öğrencilerin grup görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesine ve eğitim seviyelerini artırmalarına bağlıdır (Slavin ve diğ., 1985).

3.3.6.Karşılıklı Sorgulama

Konu anlatımını öğretmen bitirdikten sonra, çocuklar ikili, üçlü takımlara bölünürler. Takımlar birbirlerine konuyla ilgili soru sorup, soruları cevaplandırır. Öğrencilere ipucu oluşturmak için öğretmen, soru örnekleri gösterebilir. Kendi yeni sorularını öğrenciler kendileri oluşturur ve sonra karşılıklı soru sorup sorulara cevap verirler. Geleneksel tartışma grubundan daha verimli olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuyla ilgili daha derin düşüncelerini sağlamaktadır (Akt. Kılınç, 2014).

3.3.7.Birlikte Sorulm Birlikte Öğrenim Tekniği

Öğretmen önce grupları oluşturur. Daha sonra işlenecek konu öğrenciler tarafından sessizce okunur. Öğrenciler okudukları yerle alakalı soru oluştururlar. Grup üyeleri birleşerek hazırlanan sorular içerisinde grubun sorularını oluşturur ve grup postacıları aracılığıyla bu soruları diğer gruplara gönderir. Grubun soruları grup sözcüsü tarafından cevaplanarak sınıfa aktarılır. Grup sunumları ve grup çalışma süreci öğretmen tarafından ölçülür. İşlenen konuyu öğretmen

özetleyerek sınıfta bir tartışma ortamı oluşturur. Bütün öğrenciler kişisel olarak sınava tabi tutulur ve başarılı gruplar ödül alır (Açıkgöz, 1992). Bu yöntem öğrencilerde olumlu bağımlılığı, yüz yüze etkileşimi, bireysel değerlendirilebilirliği ve grup değerlendirmesini ön plana çıkarırken; okuma, soru hazırlama, grup sorusunun hazırlanması, gönderilmesi ve yanıtlanması, grup sürecinin değerlendirilmesi gibi öğrencilerin pek çok toplumsal becerilerinin ilerlemesine katkı sağlar (Akt. Ilgaz ve diğ., 2018).

3.3.8.Akademik Çelişki Tekniği

Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır, bilgilerini örgütleyip sonuca ulaşırlar. Dörder kişilik gruplar daha sonra ikişer kişi olarak bölünür ve birbirine zıt düşünceleri savunmaya başlarlar. Takımlar savundukları düşünceleri neden savunduklarını ifade eder. Daha sonra karşıt düşüncenin ne olduğunu açıklarlar. Sonuç olarak ortak bir noktada birleşirler ve bir grup raporu oluşturulur. Gruptaki üyeler bireysel olarak sınava girerler (Açıkgöz, 1992).

3.3.9.Jigsaw Tekniği

Jigsaw tekniği, işbirliği temelli öğrenme yönteminin yararlarını temsil eden merkezi tekniklerden biridir. Elliot Aronson 1978’de geliştirmiştir. Türkiye’de “Birleştirme”, “Ayrılıp Birleşme”, “Ayrılıp Birleştirme” gibi farklı isimlerle söylenmektedir (Akt. Şentürk, 2016). Bu teknikte, çocuklar, beş altı öğrenciden oluşan takımlara bölünürler. Bütün takımlar aynı üniteye çalışırlar. Ancak, ünite alt kısımlara bölünür. Takımdaki her bir öğrenci ünitenin belli bir kısmını öğrenmek üzere alır. Öğrencilerin her biri kendi bölümünü çalışıp öğrenir. Daha sonra farklı gruplardaki aynı konuyu alan öğrencilerle birleşerek “uzmanlık grupları” nı oluşturur. Uzmanlık gruplarında konu açıklanır, tartışılır. Uzmanlık gruplarındaki çocuklar, konularını tam olarak öğrendikten sonra kendi gruplarına geri dönerler. Konularını diğer grup arkadaşlarına öğretmek için uğraşırlar. Öğrenciler, grup içinde ünitenin tüm kısımlarını birbirlerine öğrettikten sonra tüm üniteyi içeren bir izleme testi olurlar. Bu testten aldıkları puanlar bireysel olarak hesaplanır (Akt. Avşar & Alkış, 2007).

Jigsaw yönteminde asıl grup ve uzman grup vardır. Çalışmanın bitiminde uzman gruplar oluşturularak tüm öğrencilerin görevleri kontrol edilir. Ancak Jigsaw tekniğinin olumsuz yönü uygulama zamanının fazlalığı ve ilkokul birinci sınıf için uygun değildir (Doymuş ve diğ., 2005).

Bu teknikte öğrenciler en az üç en fazla altı kişilik heterojen gruplara bölünür. Ünite grup sayısınınca kısımlara ayrılır ve her bir öğrenci hazırlık yapacağı bir konu alır. Öğrencilerin tümü hazırlık yaptıkları konuları gruplarında aktarır. Gruplarda aynı konulara hazırlanan öğrenciler birleşerek uzman grupları oluşturur. Uzman gruplarda konular öğrenildikten sonra tekrar asıl gruplarına dönerler ve öğrendiklerini arkadaşlarına aktarırlar. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilere bireysel sınav uygulanır ve öğrencilerin başarıları değerlendirilir (Slavin ve diğ., 1985).

Öğrenciler bireysel başarılarını yükseltmek için Jigsaw tekniğinde, gruptaki üyelerle işbirliği halinde çalışırlar. Jigsaw tekniği bulmaca gibidir. Tüm öğrenciler üzerine düşen sorumluluğu yaptığında amaçlanan ürün oluşur. Öğrencilerin her birinin çalışmaya katkısı önemli derecededir. (Aranson, 2002). Öğrenci odaklı olduğu için öğrenciler sürekli aktiftirler ve bu nedenle dersler eğlenceli geçer. Aynı zamanda bilginin yapılandırılmasını, okuma ve özetleme becerilerinin artmasını sağlamaktadır (Glasgow & Hicks, 2003).

Açıkgöz (1992, 2002), De Baz (2001) ve Hedeem (2003)'e göre Jigsaw tekniğinin 4 temel aşaması vardır: (Akt. Uygur, 2009).

1. Ana Grupların (Birleştirme) Oluşturulması: İlk olarak üç- altı kişilik heterojen gruplar oluşur.
2. Malzemenin Bölüştürülmesi: İşlenecek ünite, grupları oluşturan öğrenciler sayısınınca kısımlara bölünür ve öğrencilere verilir. Öğrencilerin her biri yalnızca kendi kısmına hazırlık yapar ve öğrendikleri konuyu arkadaşlarına anlatma sorumluluğundadırlar.
3. Uzmanlık Gruplarının Tespiti: Farklı gruplardaki aynı konuları alan öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları meydana getirir. Uzman grupla ana grup sayısı aynıdır. Her öğrenci

hazırladığı konusu hakkında bilgi verir, tartışma yapar. Hazırladıkları konularla ilgili eksikler tamamlanır ve öğrenciler grubun diğer üyelerine nasıl aktaracaklarını tartışır.

4. Ana Gruplara Geri Dönülmesi ve Grup İçi Aktarım: Öğrenciler uzmanlık gruplarında uzmanlaştıktan sonra konularını asıl gruplarına dönerek arkadaşlarına anlatırlar.

Gruplarında anlattıkları konuları özetleyerek uzman grupta öğrendikleri bilgileri diğer arkadaşlarına anlatırlar. Yapılan çalışma sonucunda öğrenilen ünitenin tümünden öğrenciler bireysel sınavla değerlendirilirler.

3.3.10. Diğer Jigsaw Teknikleri

Jigsaw Teknikleri ve bu jigsaw tekniklerini geliştiren bilim insanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Jigsaw Teknikleri ve Geliştiren Bilim İnsanları

Jigsaw Tekniği	Geliştiren Bilim İnsanları
Jigsaw I	Elliot Aranson
Jigsaw II	Robert Slavin
Jigsaw III	Robert Stahl
Jigsaw IV	Dwight Holliday
Ters Jigsaw	Timothy Hedeem
Konu Jigsaw	Kemal Doymuş

(Akt. Yılar, 2015)

Jigsaw yönteminde, öğretmen tarafından verilen ünite, alt başlıklara ayrıldığı için adeta bir yapboza benzemektedir. Gruptaki her üye bu yap-bozun sadece bir parçasında uzmanlaşır. O yüzden bu yöntem ünitenin tamamının öğrenilmesi için herkesin birbirine muhtaç olacağı şekilde kurgulanmıştır. Öğrenciler bu küçük gruplarda birlikte çalışırlar ve birbirlerine güvenmek zorunda kalırlar (Akt. Yılar, 2015).

Jigsawla ilgili literatürde bir çok teknik yer almaktadır. Uygulama sürecindeki

farklılıklarından dolayı farklı isimler almışlardır. Bu teknikler kısaca açıklanmıştır.

Jigsaw II'de de öğrenciler gruplara ayrılırlar. Öğrencilerin tamamına hazırlık yapacakları konular dağıtılır. Konularını asıl gruplarında anlattıktan sonra uzman gruplarda konularını tartışırlar. Uzman gruplarında öğrendiklerini asıl gruplarında anlatırlar. Çalışma sonucunda sınava girerler ve sınav sonucunda grup puanları ve bireysel puanları değerlendirilir (Slavin ve diğ., 1985).

Jigsaw III, Stahl tarafından geliştirilmiştir. *Jigsaw II* tekniğinde öğrenciler uzmanlaştıkları konuları arkadaşlarına aktarmakla sorumludur. Bu teknikte ise öncelikle öğrencilerin kendi konularının ne kadarını öğrendiği değerlendirilir. Daha sonra bireysel sınava tabi olurlar. Öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmek için düzenlenmiştir (Akt. Kılınç, 2014).

Jigsaw IV tekniğinin uygulama aşamaları şöyle açıklanabilir: Öğretmen tarafından üç yedi kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar oluşturulurken çocukların başarı, yetenek, cinsiyet yönünden heterojen olmasına özen gösterilir. Öğrencilerden gruplarına isim koymaları istenir böylece öğrenciler arasında grup bağlılığı oluşur. Öncelikle öğretmen tarafından konu öğrencilere anlatılır. Sebebi öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve öğrencilerde farkındalık yaratmaktır. Ünite konuları, gruptaki öğrenci sayısı kadar kısımlara bölünür ve her bölüm bir öğrenciye verilir. Kendi grubundan ayrılan öğrenciler, aynı konuyu hazırlamakla görevli diğer gruptaki arkadaşlarıyla bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturulur. Uzmanlık grubundakiler konularını öğrendikten sonra, o konuyu tam olarak öğrenip öğrenmediklerini anlamak için yalnızca kendi kısımlarından sınav olurlar. Sınav sonuçlarına göre, öğretmen konunun eksikliklerini gruplara söyler, yanlışları düzeltir. Öğrenciler ise bu aşamada asıl gruplarına geri dönerler ve her öğrenci kendi uzmanlık konusunu gruptaki diğer arkadaşlarına aktarır. Bu aşamada gruplar, “uzman öğrencilerin” diğer grup arkadaşlarına konularını eksiksiz öğrettiğini sınamak için, konunun tamamından sınava girerler. Uygulama sonucunda

öğrencilerin tamamı bireysel olarak sınav olurlar. Sınavın sonucunda öğretmen tarafından konunun eksik kısımları tamamlanır (Akt. Bölükbaş, 2014).

Ters Jigsaw orijinal Jigsaw tekniği ile benzerlik göstermektedir. Bu tekniklerde, öğretmenin görevi, her öğrencinin öğrenmeleri için sorumlulukları ile küçük grup çalışmalarını kolaylaştırması yönünden benzerlik gösterir. Jigsaw konunun öğrenciler tarafından yapılandırmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ters Jigsaw ise katılımcı bir yapıyı teşvik etmede, karar almada ve kavramları oluşturmada öğrenci yorumlarını artırarak öğrencilerin öğrenmelerini hızlandırmayı amaçlamaktadır (Akt. Uygur, 2009).

Konu Jigsawı, Kemal Doymuş tarafından geliştirilmiştir. En son geliştirilen Jigsaw tekniklerinden biridir. Konu jigsawında öğrenciler konu başlıklarına göre gruplandırılır. Grupların tamamı başka bir konu başlığını hazırlamak için ana gruplarındaki faaliyetlerini sürdürürler. Ana gruplardaki öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra öğretmen tarafından rastgele yeni gruplara verilir. Asıl gruplarda yer alan öğrenciler her biri farklı bir konu başlığı alır ve kendi konularıyla ilgili araştırma yapar, hazırlıklarını tamamlar. Asıl grup öğrencileri hazırladıkları konuları sıra ile arkadaşlarına aktarırlar. Aktarımlar tamamlandıktan sonra grubun büyüklüğüne göre iki veya üç kişi alınarak tüm konu başlıklarını içeren Jigsaw grupları oluşur. Bu Jigsaw gruplarında konunun tümünü içine alan çalışmalarını tekrar düzenleyerek Jigsaw grup çalışmalarını tamamlarlar. Jigsaw grupları çalışmalarını tamamladıktan sonra hazırlıklarını sınıfa özet halinde aktarırlar. Konu üzerinde tartışmalar yaparak çalışmalar tamamlanır. Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilere bireysel olarak sınav uygulanır, öğrenci performansları açıklanır ve çalışma bitirilir (Akt. Yılar, 2015).

3.4.Sosyal Bilgiler Programında Değerler ve Değer Eğitimi

Değer kavramı “bir sosyal grubun, toplumun kendi varlıklarını, birlikteliklerini, işleyişlerini ve devamlılıklarını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğunca doğru ve gerekli olduğuna inanılan; üyelerin ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan

yaygınlaştırılmış temel ahlâki ilke veya inançlar” olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2014). Değer, Latince “kıymetli olmak”, “güçlü olmak” anlamlarına gelen valere kökünden meydana gelmiştir. Bu kavram birçok disiplin tarafından ele alınmış, çıkış noktası doğrultusunda az çok farklı tanımlarla açıklanmıştır (Aydın, 2011). TDK değerleri, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak” tanımlamıştır (TDK, 2019). Değerler, bireyleri ve toplumu birlikte tutan ahlaki, toplumsal duygu olarak ya da insanların yargısı veya ölçüsü olarak açıklanabilir (Kan, 2010). Genel anlamda değer, toplum ve bireyler tarafından özümsemiş, yaşantılara ve davranışlara kılavuzluk eden ve insanlar için önemli olan ilke, inanç, görüş ve düşünce olarak tanımlanabilir (Çelik, 2014).

Değerler, toplumların devamlılıklarını sağlamaları ve işleyişlerini sürdürmeleri bakımından gereklidir. Değerler toplumdaki bireyler tarafından benimsenir ve korunup yeni kuşaklara ulaşır. Bireysel ve toplumsal yaşantılarla meydana gelip ilişkilerle ortaya çıkan soyut ürünlerdir. Davranışlara dönüşerek değerler somutlaştırılır (Akt. Gedik, 2010). Değerler çocukluk yıllarında başlayıp yaşla birlikte çoğalmakta ve öğrenme ile meydana gelmektedir. Kişisel olarak standart, güdü, karar verme ve davranış yaptırımı şeklinde, toplumda ise siyasal kararlarda, toplumsal tercihlerde, grup uyumunda değerler kendini göstermektedir (Akbaş, 2004).

Değerler, toplumu yapı taşı olan bireylere, nelerin önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl bir davranışın tercih edilmesi gerektiğini kavratmaya çalışan mana yüklü kavramlardır (Topal, 2019). Bireylerin davranışlarına yön veren, yol gösterici bir rehberdir. Bireylerin duygu, düşünce ve davranışları ile yakından ilgilidir. Sebebi ise değerler, inanç, tutum ve davranışların rasyonelleşmesini gerçekleştiren standartlardır (Akt. Şimşek, 2012). Değerler, toplumdaki düşünce ve davranış yollarını gösteren, hayata bakış açılarını ve hedefleri belirleyen alınan kararları etkileyen, inançları yansıtan ve kuralları meydana getiren bir seçimdir (Akt. Yalçinkaya, 2015).

İnsan yapısı itibariyle sosyaldır. Doğuşundan itibaren bir grupta yer alma davranışları sergilemiştir. İlk olarak gruplaşma ailede başlar ve zamanla kabile, millet, devlet gibi oluşumlara doğru ilerlemiştir. Çağımızda küreselleşme kavramı adı altında büyük bir grup oluşturulmaya uğraşılmaktadır. Birey tek bir grubun içinde kalmayıp toplum içinde roller edindikçe, görevler aldıkça yer aldığı grup sayısı da artmaktadır. Kendini bir grubun parçası olarak düşünmediğinde ise kendine başka bir grup oluşturmaya çalışmaktadır. Gruplaşmalar aynı değerlere, düşüncelere inanışlara sahip bireylerin beraber yaşama istekleri ile oluşup ve beraber yaşama isteğini çoğaltarak, pek çok kuralı, değeri, inanışı ortaya çıkarır (Gültekin, 2007).

Toplumun ideal benliğinin göstergesi olan değerler, geleneklerin oluşumuna katkı sağlar. Değerlerden oluşan bir kültür vardır ve bu kültür saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, sevgi düşüncelerini temel alır. Bir olguyu, olayı, oluşumu özel kılan onun değeridir (Coşkun, 2009). Toplumu ayakta tutan öğeler değerlerdir. Toplumun geleceği, düzgün yetişmiş karakter sahibi bireylere bağlıdır. Karakteri düzgün bireylerin yetişmesi kendiliğinden olmamaktadır (Ersoy & Şahin, 2012).

Değer; kişinin ve toplumun hayat kalitesini ve motivasyonunu yükselten, kişinin ve toplumun mutluluğunu temel alan kurallar bütünüdür. Değerler ihtiyaçları karşılamak için zamanla değişim göstermektedir (Aktepe, 2010). Aktif yapıda olduklarından sürekli kendilerini yenileme özelliğine sahiptir. Bu açıdan değerlerin değişebilirliğinden söz edilebilir. Ancak bu değişim değerleri yok etmez, sadece yere ve zamana göre farklı şekillerde değerlerin yeniden ortaya çıkmasını sağlar (Özdaş, 2013).

Kişilerin ve ulusların eylemleri toplumların değerlerini meydana getirir ve değerleri de o toplumdaki bireylerin eylemlerine yön verir, insanların eylemlerini izleyerek toplumun değerlerinin ne olduğu anlaşılabilir. Her toplum kendine has değerlere sahiptir; yalnızca toplumlar değil bireylerde kendilerine has değerlere sahiptir. Değerler toplumdan topluma

zamandan zamana değişir, önemli olan eski ve yeni değerlerin uyumunu sağlamak, evrensel ve milli değerlerin çatışmasını önleyerek, değerleri birleştirebilmektir (Uçar, 2009). Değerler, toplumun ulusal ve manevi kaynaklarından damıtılarak geçmişten günümüze ulaşmış ve geleceğe aktarılacak öz mirastır (MEB, 2018).

Değerler kişilerin kendileri ve diğer insanlarla ilgili eylemlerini yönlendirerek davranışlarına kılavuzluk görevini üstlenmektedir. İnsanlar toplumdaki kurallar, gelenek ve görenekler aracılığıyla iyiyi kötüyü, doğru ve yanlış ayırt etmeyi, sahip olduğu ahlâk ilkeleri sayesinde karar vermeyi bilmektedir. Değerler gözlem ve sosyal etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler, doğuştan getirilmezler (Kurtde de Fidan, 2013).

Sosyal bilimlerdeki kullanımına göre değer, bireylerin eylemlerini yönlendirmede kendileri de dahil kişileri ve olayları değerlendirmede uyguladıkları ölçütlerdir (Akt. Aktan & Padem, 2013). Değerler, insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirme yönünden olduğu kadar kendisini tanıması, soruşturması yönünden de önemlidir. Davranış ve öğrenme bakımından bireyin varoluşunun da temelidir (Günay, 2003). Değerler kişisel yönden benlik kavramının özünü oluşturarak davranışlara ve fikirlere etki eder (Akt. Sarı, 2005). Bireylerin yaşamlarını yönlendirici unsurlar olarak kabul edilen ve bireyleri hayata güdüleyen hedeflerin sosyal temsilcileridir (Akt. Gürgil & Turhan, 2012).

Kişinin kendi tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmada; diğer insanların tutum ve eylemlerini değerlendirmede değerler bir ölçme vazifesindedir. Değerler kısaca, bireylerin her alandaki tutum ve eylemlerinin şekillenmesinde ve kuvvetinin oluşmasında büyük rol oynayan niteliklerdir (Yeşil, 2008). Yapılan tanımlara bakıldığında değerlerin bireysel ve toplumsal tarafları olduğu, inançlardan meydana geldiği, tutum ve davranışları etkiledikleri görülür (Gedik, 2010). Bireyler arasında ve toplumda dayanışma aracı işlevini de değerler üstlenirler (Özdaş, 2013).

Bireyin şekillendiği ilköğretim kademesinde değer eğitiminin sağlıklı bir şekilde

aktarılması, öğrencinin ileriki yaşamı için dengeli bir kişilik oluşturması açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimde değer eğitiminde önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersi akla gelmektedir (Gökçe & Kapan, 2017). Sosyal Bilgiler'e bir öğretim alanı olarak bakıldığında da amacı iyi vatandaş yetiştirmektir. İyi vatandaş ise, yaşadığı toplumun değerlerine sahip olan bireylerden meydana gelir (Akt. Beldağ, 2012). Türk Millî Eğitim Sistemi'nin amaçları içerisinde, “öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak” bulunmaktadır. Bu doğrultuda değerlerin eğitim sürecinde kazandırılması ve gelecek kuşaklara öğretilmesi amaçlara ulaşmada ve kültürel süreklilik yönünden de önemlidir (MEB, 2017). Türk Millî Eğitiminin genel hedefleri, öğretim programlarındaki derslere göre özelleştirilip belirlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, değerler eğitimine yer veren ve pozitif değerlerle donanmış bireyler yetiştirmeye uğraşan ve bireyin kendisine çevresine karşı olumlu tutum sergilemesine yardımcı olan bir ortaokul dersidir (Doğanay, 2006).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değer; “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik isleyiş ve sürekliliğini sağlamak için üyelerinin geneli tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel ahlaki ilke ve hedeflerin çocuklara formal bir şekilde öğretilmesi eğitim yoluyla mümkündür. Toplumda dürüst, çalışkan, sorumluluk sahibi, saygılı, yardımsever bireylerin olması toplumun sürekliliğine ve halkın huzuruna fayda sağlayacaktır (Ersoy & Şahin, 2012). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, milli değerleri, demokratik değerleri, toplumsal ve ahlaki değerleri içeren duyuşsal hedeflerin ön planda olduğu bir ders olarak adlandırılabilir (Aktan & Kılıç, 2015).

Ulusal, manevi ve evrensel değerlerini bilen, özümseyen ve bu değerleri içselleştirerek eyleme dönüştüren vatandaşlar yetiştirmede içeriği ile Sosyal Bilgiler dersinin katkısı büyüktür

(MEB, 2017). Sosyal bilgiler dersi çocuklara toplumsal kimlik kazandırırken toplumun istediği değerleri de çocuklara kazandırma işlevi yapmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerin öğretimi üzerinde özellikle durularak, kişinin kendi değer sistemini oluşturması ve yeteneklerini iletmesi hedeflenmiştir. Bunları yapabilmesi kişinin kendini tanımasına bağlıdır. Bireyin kendini tanıması ve etkin bir vatandaş olabilmesi sosyal bilgiler eğitimindeki değerler öğretimi öğrencilerin benimseyebilecekleri seviyede uygulanmalıdır. (Akt. Çiçekliyurt & Demir, 2015).

Sosyal bilgiler programında yer alan değerler; “adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme, özgürlük, eşitlik, tasarruf, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleridir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi, ülkelerin ve ulusların geleceğinde hayati önem taşıyan bir derstir. Bu derste belirtilen değerlere ulaşılması oldukça gereklidir. Bu değerleri benimseyen vatandaşlar yetiştirildiği takdirde, Sosyal Bilgiler dersinin evrensel hedefi olan “sorumlu insan, etkin vatandaş” yetiştirme gayesi gerçekleşebilir (Yeşil, 2012). “Yardımseverlik” toplumu kaynaştıran ve birlik beraberliği kuvvetlendiren bir değerdir. Yarının toplumunu oluşturan çocukların yaşamlarına, bu değeri aktarmaları gerekmektedir (Akıncan & Sönmez, 2013).

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun birlikte yaşamasını gerekli kılan bir takım sosyal, siyasal, ahlaki ve kültürel ilke ve kurallar vardır. Toplumun geneli tarafından özümsemekle yaşatılan bu ilke ve kuralların büyük bir bölümünü toplumsal değerler oluşturur (Mazman Budak, 2012). Değerler ise birbiri ile sürekli etkileşim halindedir ve bir değer örüntüsü meydana getirirler. İnsanın sahip olduğu bu değer örüntüsü değer sistemi olarak tanımlanmaktadır. Toplumlara ayakta tutan temel de, bu değer sistemidir. Bireyin belirli değerlerin bilincinde olması, yeni değerler üretmesi, bu değerleri özümsemesi, karakterini bu değerlere göre oluşturarak, bunu eylemlerine aktarması eğitim ile gerçekleşir. Bu eğitimde, değer eğitimi şeklinde açıklanmaktadır (Akt. Başcı, 2012).

Değer eğitimi, okulların kendi sorumluluklarını ve toplumun isteklerini karşılamak için çocukların değerlerini öğrenmeleri ve geliştirmelerine ilişkin yapılan uygulamalar şeklinde ifade edilmiştir (Ersoy & Şahin, 2012). Değer eğitiminin amacı, çocuklarda tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaya çalışmaktır (Dinçer & Kıral, 2018). Başka bir amacı ise “her öğrenciyi hem ilgi ve becerileri yönünde yetiştirerek hayata ve bir sonraki öğrenime hazırlamak” ve “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmaları için istenen bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak, öğrencileri kendi ahlak yapılarına uygun şekilde yetiştirmeye çalışmaktır. Yani “çocuklarda sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kimlik oluşturma” eğitimin en temel hedefidir (Aydın, 2010).

Değer eğitimi ile ulaşılmak istenen nokta, karakterli, ahlaklı, kişilik sahibi dürüst vatandaşlar yetiştirmektir. Değerler eğitimi, kişisel ya da sistemik inanç ya da ideolojilerin ötesine uzanan bir zorunluluk ve kişisel refah, sosyal uyum, akademik ilerleme ve gerekli yetkinlikleri geliştirmek için tasarlanmış bir sistemdir (Akt. Beldağ, 2012). Formal eğitim içerisinde verilmesi gereken değer eğitimi, yeni kuşakların vatandaşlık gelişimine, toplumsallaşma sürecine katkı sağlar (Gültekin, 2007).

Milli eğitim politikalarında da amaç olarak belirlenen, toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerleri benimseyen, özellikle Türk milli eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşmada ve vatandaşların bu şekilde yetiştirmesinde eğitim sistemine önemli rol düşmektedir (Akt. Akıncan & Sönmez, 2013). Değerler sayesinde eğitim işlevseldir ve bir anlam ifade etmektedir (Akt. Çelik, 2014). Eğitim insanlara yer aldığı toplumun değerlerini aktarma ve insanların topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Tay, Durmaz & Şanal, 2013).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Milli Eğitiminin Genel amaçlarında “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” ibaresi yer almaktadır. Milli eğitimin amaçlarında da görüldüğü gibi

değerleri kazandırmak önemli olduğuna göre değer kazandırma işi doğal olarak okulların görevidir (Dinçer & Kıral, 2018). İlköğretim çağındaki çocukların değer eğitimi, toplumun geleceğini inşa etmek gibi büyük bir öneme sahip olan okullarda sürmektedir. Aileden daha sistemli olarak değerler eğitimi okulda devam etmektedir. Öğrencilerin yer aldıkları toplumun yerel değerleri ile evrensel değerlerini kazanmasını da okul sağlamaktadır. Okulda öğrencilere hangi değerlerin aktarılacağı ise Milli Eğitimin Genel Amaçları ve uygun hazırlanan öğretim programları sayesinde şekil almaktadır (Ersoy & Şahin, 2012). Öğrenci okulda, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini ve kurumlarını öğrenir. Bu sayede öğrenci ihtiyacı olan kavram, beceri ve değerlerle donanarak geleceğe ve hayata hazırlanır (Keskin & Keskin, 2013).

Okullarda çocukların pozitif, etik ve sosyal yönden ilerlemelerine yönelik, başarılarını güçlendirmeye dönük çalışmalar değerler eğitimini meydana getirmektedir (Dinçer & Kıral, 2018). Değer eğitimi çocuk doğduğu andan itibaren ailede başlar, okulda devam eder. Okulun görevlerinden biri, birlikteliğin ortak bir değer olarak paylaşıldığı sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Gedik, 2010).

Değer eğitimi, okullarda aktarılan eğitimin en önemli konularından birisidir. Okulun işlevlerinden biri de değer öğretimidir ve yapısı itibariyle de okul değer öğretimiyle bir nevi sorumludur (Şimşek, 2012). Okullarda değerler eğitimi öğrencilere yaşantılarının bir parçası haline getirilerek aktarılması en etkili yoldur (Akt. Aktan & Kılınç, 2015). Çünkü okul, değerler üzerine kurulmuş bir yaşam ve öğrenme yeridir (Akt. Çelik, 2014). Sosyalleşmede, değer kazandırmada okul etkili bir aracı konumundadır. Okullar, kültür aktarımında okul programında ifade edilen veya ifade edilmeyen değerleri öğretmede, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmede, ahlaki gelişimlerine katkı sağlamada, karakterini ve benlik algısını pozitif yönde etkilemektedir (Akt. Padem & Aktan, 2013).

Değer eğitimi çeşitli yollarla yapılabilir. Taklit etme, yani model almaya da toplumdan dışlanmamak için toplum tarafından onaylanan eylemleri öğrenme örnek gösterilebilir. Değer

öğretiminde teori yerine uygulama yapmak gerekir. Aile, toplum, okul istenilen değeri sözel olarak değil davranışla aktarmalıdır. Değerler dinamiktir zaman içerisinde yavaşça değişebilir. Evrensel değerlerle birlikte milli değerler de vardır ve her ulusun milli değerleri kendiyile bütünleşmiştir (Uçar, 2009). Değerler eğitimin hedefi, kişinin kendisini tanıması, anlaması ve tamamlaması gibi yeterliklerini en üst noktaya çıkararak “iyi hayat yaşamasını” sağlamaktır. Değerler eğitimi ile çocuklarda insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel yönlerde duyarlılıkların oluşturulması sağlanmalıdır Böyle bir eğitim ancak çocukların sürece aktif olarak katıldığı bir program anlayışıyla ve böyle bir eğitimin tekniğini çok iyi bilen eğitimciler eliyle gerçekleştirilebilir (Özdaş, 2013).

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi değerlerin toplumsal hayatla doğrudan ilişkili bilgi, davranış, tutumlarla yakından ilgili olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin mutluluğu, toplumsal yaşamın makul ölçüler içinde devam etmesinin sağlanması, değerlerle sahip olunma düzeyiyle doğrudan ilgilidir (Akt. Katılmış, 2010).

3.4.1.Yardımseverlik Değeri ve Alt Boyutları

Yardımseverlik, ihtiyacı olanlara, hiçbir çıkar ya da kişisel yarar gözetmeden gönüllü olarak maddi ya da manevi destek olma davranışdır. Hesap yapmadan başka biri için bir şey yapmak; elindeki imkânları başkasının iyiliği için kullanmak; birinin işini yapmak, o kişiye karşılaştığı güçlüklerde yardım etmek, yükümlülüklerine ortak olmak; zor duruma düşenin güçlüğüne istekle, gönülden gidermektir (Akt. Çelik, 2014). Yardımseverlik toplumda birlik ve bağlılık sonucu oluşan bir eğilimdir (Çiçekliyurt & Demir, 2015). Yardımseverlik, insanın kendi gücünü ve imkânlarını başka bir insanın iyiliği için kullanmak şeklinde açıklanmaktadır (Akt. Kılcan, 2013).

Yardımlaşma, ihtiyaç karşılama şeklinde açığa çıkar ve uygulaması toplumda çeşitli şekillerde meydana gelir ve ilerleyebilir. Bilmeyene yol göstermek, karın doyurmak, hastayı tedavi ettirmek... vb. örnek olarak verilebilir. Toplumda yardımlaşmanın en genel şekli;

varlığını devam ettirmek için zorunlu ihtiyaçlarını karşılamayan ve bunları karşılayacak güç veya imkanı olmayan insanların ihtiyacını karşılama şeklinde kendini göstermektedir (Vatandaş, 1999). Aktepe (2010) yardımseverlik kavramını toplumsal yaşamda dayanışmanın ve birlikteliğin sonucunda ortaya çıkmış davranışların bütünü olarak ifade etmiş ve yardımseverlikle ilgili genel bir değerlendirme yapmıştır. Buna göre yardımseverlik: sahip olunan güç ve imkanları başkalarının iyiliği için kullanmak, zor durumdaki insanlara yardımcı olmak, gönüllü yapılan iş, bireylerin duyarlı olarak yaptığı bir iş, toplumda dayanışma ve bağlılık sonucu oluşan durum şeklinde açıklanmıştır.

Okul ve toplumda kazandırılan yardımseverlik değeri ile yardımlaşan, işbirliği içinde olan, paylaşan, birbirlerine destek olan, çevresine karşı duyarlı kişiler yetişecektir. Bu sebeple toplumda yaşatılması gereken yardımseverlik önemli bir değerdir (Çelik, 2014). Yardımseverlik değerinin alt boyutlarını Aktepe (2010); “fedakarlık”, “merhamet”, “sosyal sorumluluk”, “işbirliği”, “paylaşmak”, “gönüllülük” ve “cömertlik” olarak ifade etmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde tümü birbirini tamamlar. Temelinde ise yardım etme düşüncesi vardır.

Fedakarlık: Fedakârlık kavramı “özverlilik” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2019). Kişinin kendinden önce başkasını düşündüğü, benliğinden çıktığı ve kendisini feda ettiği yüce bir erdemli davranıştır. Fedakâr bireyler toplumca sevilen ve hatırlanan insanlardır. Toplumun istediği bireyler olmakla birlikte toplumu ilerleten, toplumu değerli ve yaşanır kılan insanlardır. Bu sebeple fedakâr vatandaşlar yetiştirmek toplumların ihtiyaçları ve görevleri arasına yer alır. Fedakârlığın görüldüğü toplumlar, sosyal etkileşimlerin arttığı, güvenin olduğu, yardımlaşmanın sıklıkla yapıldığı ve bireylerin birbirlerinden haberdar olduğu bilinçli toplumlardır (Çelik, 2014).

Merhamet: Merhamet, “bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Merhamet kavramı, rahman, rahim ve rahmet sözcükleri ile aynı köke sahiptir. Mevlana’nın söylediği yedi öğüdünden biri

de merhamettir. “Şefkat ve merhamette güneş gibi ol” cümlesi ile Mevlana, insanları birleştirmeyi, insanlara zulüm etmemeyi, hayvan, bitki tüm canlılara şefkatli ve merhametli davranılmasını, aç ve açtıkalere yardım edilmesini öğütlemektedir. Merhamet eğitiminin küçük yaşlarda çocuklara işlenmesi bu sebepten gereklidir. İlk olarak aileye başlayan merhamet eğitimi, sınıfta ve okulda etkinliklerle, uygulamalarla sürdürülmelidir (Başdağ ve Kırıl, 2016).

Sosyal Sorumluluk: Sorumluluk, TDK, (2019) sözlüğünde, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” şeklinde açıklanmıştır. Sosyal sorumluluk ise kişinin toplumda, kendi sosyal becerileri sayesinde aktif ve sorumlu davranışlar sergileyebilmesi olarak ifade edilebilir (Akt. Yontar, 2013). Sosyal sorumluluk kavramı, karar veren kişilerin, kendi çıkarlarının dışında, toplumun çıkarlarını da gözeterek davranışların yapılması yönünde bir zorunluluktur (Halıcı, 2001). Bireyin davranışları, eylemleri ve kararları sebebiyle yalnızca kendi çıkarlarının dışında vatanını, çevresini, toplumunu, okulunu, kurumunu, ailesinin ve toplumun çıkarlarını gözeterek eylemde bulunma durumudur (Çelik, 2014).

İşbirliği: İşbirliği kavramı, “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşriki mesai veya bir işin çeşitli kişilerce yapılması” olarak açıklanmıştır. İşbirliği; üyelerin ortak hedef veya ödül için emeklerini bir araya getirdikleri bir durumdur. İşbirliği, gruptakilerin sosyal etkileşim yeteneklerini kullanmaları ile mümkün olabilir. Gruptaki üyelerin birbirleri ile iletişim kurarak birbirine yardım etmesi ve ortak bir ürün oluşturması işbirliği için zorunludur (Aktepe, 2010). Okullarda ve sınıflarda düzenlenen törenler, kutlamalar ve etkinliklerde birer işbirliği örneğidir. İşbirliği toplumun her alanında her zaman karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda tüm derslerde öğrencilere işbirliğine yönelik etkinlikler arttırılmalıdır.

Paylaşmak: Paylaşma kavramı, “aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek” (TDK, 2019) olarak tanımlanmıştır. Çocuklar, diğer insanların yaşadıkları üzüntüyü görünce bazen ne

yapacaklarını bilemezler, korkarlar endişe içinde olurlar. Bu duygusallıklar örnek davranışlarla yön verilirse, çocuklar başka olaylarda ne yapacaklarını şaşırılmayacak yardım davranışları sergileyebileceklerdir. Bazı çocukların ise diğer insanların üzüntüleri karşısında duyarsız oldukları görülür. Çocukların olumlu davranışları teşvik edilerek, olumsuz davranışlarının da tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınmış olacaktır (Bilgin, 2004).

Gönüllülük: Gönüllülük kavramı, “gönüllü olma durumu” (TDK, 2019) şeklinde açıklanmıştır. Gönüllülük, bireyin maddi karşılık düşünmeden ya da bir menfaat beklemeden toplumun faydasına olduğunu düşündüğü bir amaca ulaşmak için sadece içinden gelerek ve doğru olduğuna inanarak, toplumsal girişimlere, sivil toplum kuruluşu etkinliklerine destek olması şeklinde ifade edilebilir (Akt. Adıgüzel ve diğ., 2016). Gönüllü etkinliklerde yer alan, kişiler diğer insanlarla beraber iş üretip, becerilerini geliştirebilmekte, ilgi alanlarını genişleterek çözüm merkezli düşünebilmekte ve ufku genişletebilmektedirler. Gönüllülük kişilere var olan sorunların çözümünü başkalarından istemek yerine kendi enerjisini sorun çözmeye yoğunlaştırma yeteneği kazanmasını sağlar. Gönüllülük toplumun içindeki bağları güçlendirmesi ve genel refah düzeyini iyileştirmesi yönüyle toplum için vazgeçilemez bir değerdir. Gönüllülük sayesinde elde edilen bireysel kazanımlar ve bireylerin çalışmaları sonucunda gerçekleşen toplumsal düzenlemeler gönüllülüğün önemini göstermektedir (Adıgüzel ve diğ., 2016).

Cömertlik: Cömertlik, “cömert olma durumu, verimlilik, eli açıklık, ahilik, semahat ve mürüvvet” (TDK, 2019) olarak açıklanmıştır.

4.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, araştırma uygulama süreci, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yardımseverlik değerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi incelendiğinden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yansız atama (random) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre 6-G (25 öğrenci) ve 6-I (25 öğrenci) sınıfı deney grubu, 6-F (24 öğrenci) ve 6-İ (22 öğrenci) sınıfı ise kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmada uygulamanın yapılması, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin işlendiği dört hafta süresince 12 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir.

4.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul ilinde 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Melahat Öztoprak İmam Hatip Ortaokulu altıncı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Orta ekonomik düzeyde değerlendirilebilecek olan bu okulun yaklaşık olarak toplamda 1500 öğrencisi ve 68 öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Melahat Öztoprak İmam Hatip Ortaokulu altıncı sınıflarda öğrenim gören yaklaşık 100 öğrenci oluşturmaktadır. 6-G (25 öğrenci) ve 6-I (25 öğrenci) sınıfları deney grubu, 6-F (24 öğrenci) ve 6-İ (22 öğrenci) sınıfları ise kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır. Buna göre, 50 öğrenci deney grubunu, 46 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi çalışmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yansız atama (random) yoluyla gerçekleştirilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Daha önce de ifade edildiği gibi, bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi incelendiğinden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda “Öğrenci Tanıma Formu”, “Yardımseverlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Devam eden kısımda veri toplama araçları detaylı olarak açıklanmıştır.

“Öğrenci Tanıma Formu” araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu gibi verileri elde etmeye yönelik hazırlanmıştır (Ek.1).

Araştırmada kullanılan “Yardımseverlik Tutum Ölçeği” Aktepe (2010) tarafından hazırlanmıştır (Ek. 2). Ölçeğin geliştirilme süreci Aktepe (2010) tarafından şu şekilde açıklanmıştır. Ölçek olumlu-olumsuz madde sayısı olarak birbirine yakın tutulmuş, 43 maddenin 23 maddesi olumlu, 20 maddesi olumsuz olarak düzenlenmiştir. “Yardımseverlik Tutum Ölçeği” nin güvenilirliğini tespit etmek için ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapı geçerlik çalışması faktör analizi ile yapılarak ve ölçeğin boyutları (fedakarlık/işbirliği/merhamet/gönüllülük/sosyalsorumluluk/işbirliği/paylaşmak/cömertlik) belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, faktör yük değeri, 40 ve üstündeki maddeler veri olarak kullanılmış, düşük olan maddeler ise veri olarak kullanılmamıştır.

Ölçekte bulunan ifadeler; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Olumlu durumlarda puanlama yapılırken “tamamen katılıyorum” 5, “katılıyorum” 4 puan alır. Olumsuz durumlarda ise, bunun tersi olarak “hiç katılmıyorum” 5, “tamamen katılıyorum” 1 puan alır. Puanlama yapıldıktan sonra bireysel cevaplar toplanır ve toplam puan hesaplanır. Ölçek ve ölçekteki her bir maddenin bir bütün olarak amacına ne kadar hizmet ettiğini ve ölçülmek istenen özelliği ne oranda temsil ettiğini belirlemek için konu alanı uzmanları ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerliliğine bakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda veri toplama aracı yedi faktörden ve 26 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin birinci faktöründe 5, 2. faktöründe 5, üçüncü faktöründe 4, dördüncü faktöründe 3, beşinci faktöründe 3, altıncı faktöründe 3 ve yedinci faktöründe 3 olmak üzere ölçekte 26 madde bulunmaktadır. Belirlenen yedi (7) faktör ölçeğin ölçemeye çalıştığı özelliğe ait toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Veri toplama aracının güvenilirliğinin belirlenmesi için ölçeğin geneline ve alt boyutların güvenilirliğine Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı; 0.85'tir. Sonuç olarak “Yardımseverlik Tutum Ölçeği” toplam yedi faktörde (Fedakarlık/Merhamet/sosyal sorumluluk/işbirliği/ paylaşmak/gönüllülük/cömertlik) 26 madde ile ölçülmektedir (Aktepe, 2010).

4.4.Uygulama

Araştırmanın uygulanması 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ülkemiz ve Dünya ünitesinin işleneceği haftaları kapsamıştır. İlk aşamada ortaokul altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde yer alan “yardımseverlik” değeri seçilmiştir. Araştırmada Ülkemiz ve Dünya ünitesi ile ilgili olarak MEB Ortaokul altıncı sınıf müfredatı ve buna uygun hazırlanan ders kitapları incelenmiştir.

2017- 2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ortaokul altıncı sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi işlenmiştir. Dersler deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğrenme yöntemleri esas alınmıştır. Deney grubunda ders araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ders kitabı temel kaynak olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ek etkinlikler uygulanmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili bir ders saati (40

dakika) bilgi verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınıftaki öğrenciler, araştırmacı tarafından, öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeyleri dikkate alınarak Deney Grubu 1 (6/G) sınıfında beş kişilik üç grup ve altı kişilik iki grup olmak üzere toplam beş heterojen gruba ayrılmıştır. Deney Grubu 2 (6/I)'da ise beş kişilik beş heterojen gruba ayrılmıştır. Öğrenciler, gruplara ayrıldıktan sonra kendi içlerinde görev dağılımı yapılmıştır.

Ülkemiz ve Dünya ünitesinin alt konu başlıkları, “Her Yerde Yaşamak Mümkün Mü?”, “Niçin Ticaret Yapıyoruz?”, “Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz”, “Ülkeler Arası Dayanışma”, “Uluslar Arası Etkinlikler” konusu 12 ders saati boyunca deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemine göre işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına, ders sunumları bittikten sonra Veri Toplama araçları uygulanmıştır.

Ortaokul altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi, ‘Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?’, ‘Niçin Ticaret Yapıyoruz’, ‘Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz’, ‘Ülkeler Arası Dayanışma’, ‘Uluslar Arası Etkinlikler’ konularını kapsamaktadır. Ders anlatımında, Ülkemiz ve Dünya ünitesinin kazanımları, ilgili araştırmalar ve uzman görüşleri göz önüne alınarak işbirlikli öğrenme ders planları oluşturulmuştur. Ders planı 12 ders saati süresi içerisinde, deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğretim yöntemi jigsaw tekniğiyle, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretim yöntemi, soru-cevap ve düz anlatım tekniğiyle uygulanmıştır.

Kontrol Grubu

Bu grup Kontrol Grubu 1 (6-F, 24) ve Kontrol Grubu 2 (6-İ, 22) sınıfındaki öğrencilerden oluşturulmuştur. Uygulamanın ilerleyen zamanlarında bazı öğrencilerin değişik nedenlerle okuldan ayrılmaları sebebiyle bu sayı 46'ye inmiştir. Kontrol grubunda Ülkemiz ve Dünya ünitesi, öğretmen odaklı olarak geleneksel öğretim teknikleriyle anlatılmıştır. Öğretmen ders işlemeden önce, konu hakkında öğrenci ders kitabını, çalışma kitabını ve bazı kaynakları inceleyerek ders planları oluşturmuştur. Planları hazırlanırken dersin nasıl işleneceği örneklerle belirtilmiştir. Dersler genellikle düz anlatım ve soru cevap teknikleriyle işlenmiştir. Derslerde

öğrencilerin anlamadıkları yerler öğretmen tarafından açıklanarak sıkça örnekler ile pekiştirilmiştir.

Ülkemiz ve Dünya ünitesi, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım ile öğretmen odaklı anlatılmıştır. Kontrol gruplarında öncelikle öğrencilerin önbilgileri soru- cevap tekniği ile hatırlatılmıştır. Soru- cevap ve düz anlatım teknikleri ile ders işlenmiştir. Dersin sonunda öğrencilere gereken ödevler verilmiş, evde tekrar etmeleri ayrıca bir sonraki konuya hazırlıklı olarak gelmeleri istenmiştir.

Deney Grubu

Bu grup Deney Grubu 1 (6-G) ve Deney Grubu 2 (6-I) sınıfında yer alan 52 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamanın ilerleyen zamanlarında bazı öğrencilerin değişik nedenlerle okuldan ayrılmaları sebebiyle bu sayı 50'e inmiştir. Bu gruptaki dersler ise işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde yer alan Jigsaw tekniğinin esaslarına göre işlenmiştir. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden olan işbirlikli öğrenme yöntemi Jigsaw tekniği kullanılmıştır. Bu sebeple uygulamaya başlamadan önce, öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ve Jigsaw tekniğini anlatan bilgi materyalleri verilmiştir. Araştırmacı, öğrenci gruplarını heterojen bir şekilde oluşturduktan sonra, her grubun kendisine isim bulmasını isteyerek, gruplara isim verilmesini sağlamıştır. Grubun adı verilirken gruptaki her öğrencinin düşüncesini söylemesi gerektiğini belirtmiştir. Deney Grubu 1 (6-G) sınıfındaki gruplar, “Parlak Yıldızlar”, “Fidancı Kızlar”, “Renkli Kelebekler”, “Renkli Çiçekler” ve “Fantastik Grup” olarak belirlemiştir. Deney Grubu 2 (6-I) sınıfındaki gruplar, “Bilmemekten Kaçınanlar”, “Bilgi Küpleri”, “Dünya’yı Güzelleştirelim”, “İyilikseven Kızlar” ve “Yardımsaver Sosyalciler” olarak belirlemiştir.

Grup üyelerinin materyalleri ortaklaşa kullanabilmeleri, göz temasını sürdürebilmeleri, rahat bir atmosferde fikir alış verişi yapabilmeleri için sınıf ortamında yüz yüze oturmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin birbirlerini rahat gözlemleyebileceği bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.

Öğretmen işbirlikli öğrenme yönteminin özelliklerini açıklayarak, çalışmalarda kişisel başarının değil grup başarısının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir öğrencinin kişisel başarısının diğer grup arkadaşlarını da etkileyeceğini açıklamıştır. Gösterilen faaliyetlerin grup ile birlikte yapılması gerektiği ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri söylenmiştir. Öğretmenin açıklamasından sonra bazı öğrencilerin bu duruma itiraz ettiği ve başarılı öğrencilerle grup olmak istedikleri görülmüştür. Öğretmen, grupların heterojen oluşturulduğunu, grupların birbirlerine göre benzer olduğunu ifade ederek öğrencilerin kaygılarını azaltmıştır. Bu uygulama ile öğrencilerin grup içinde sosyal etkileşimi de arttıracığı açıklanarak öğrenciler motive edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemine uygun hazırlanan Ülkemiz ve Dünya ünitesi deney gruplarıyla 4 hafta içinde tamamlanmıştır.

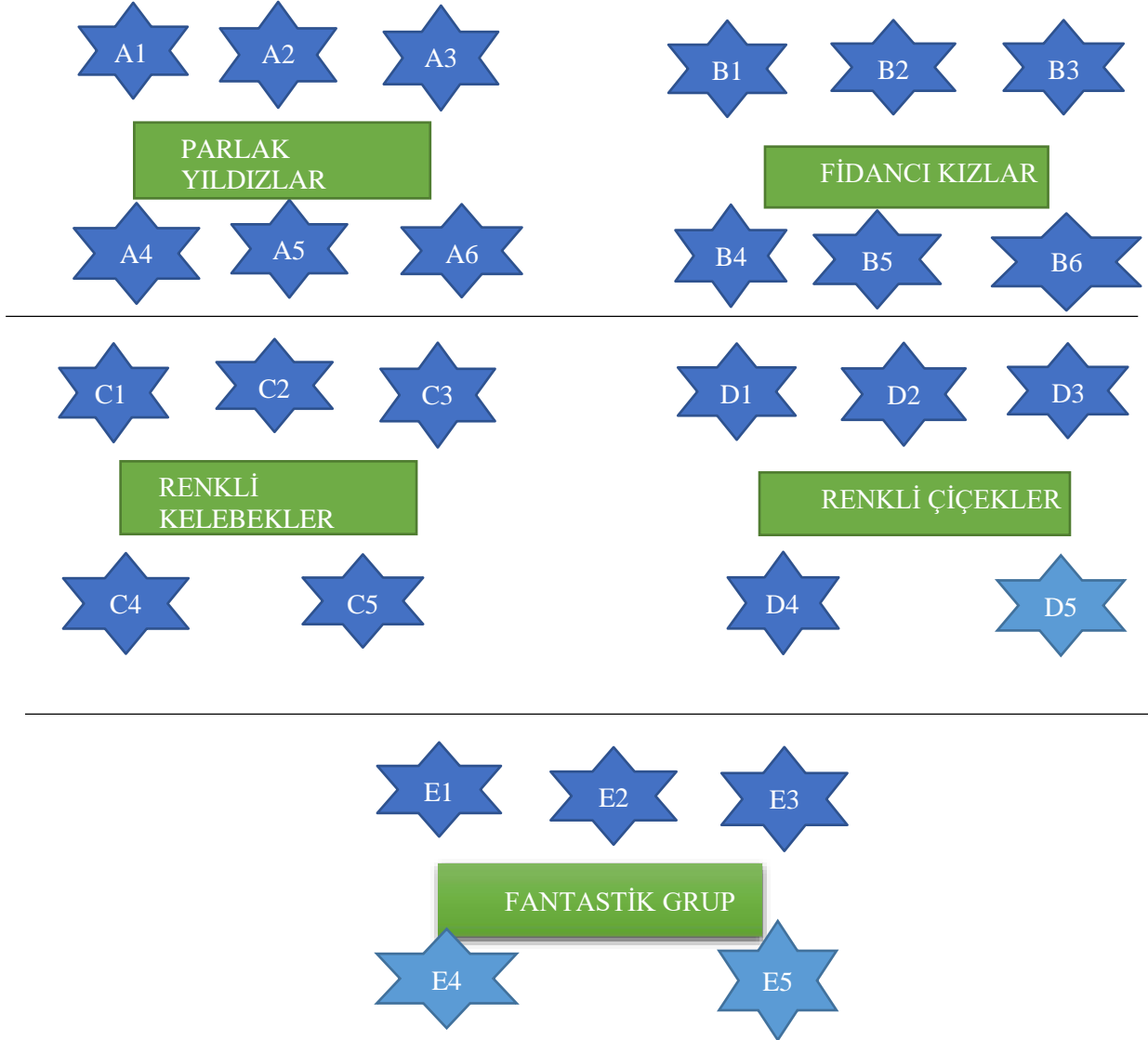
Ders materyalleri;

1. Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?
2. Niçin Ticaret Yapıyoruz?
3. Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz
4. Ülkeler Arası Dayanışma
5. Uluslar Arası Etkinlikler konuları ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Ülkemiz ve Dünya konusu ile ilgili;

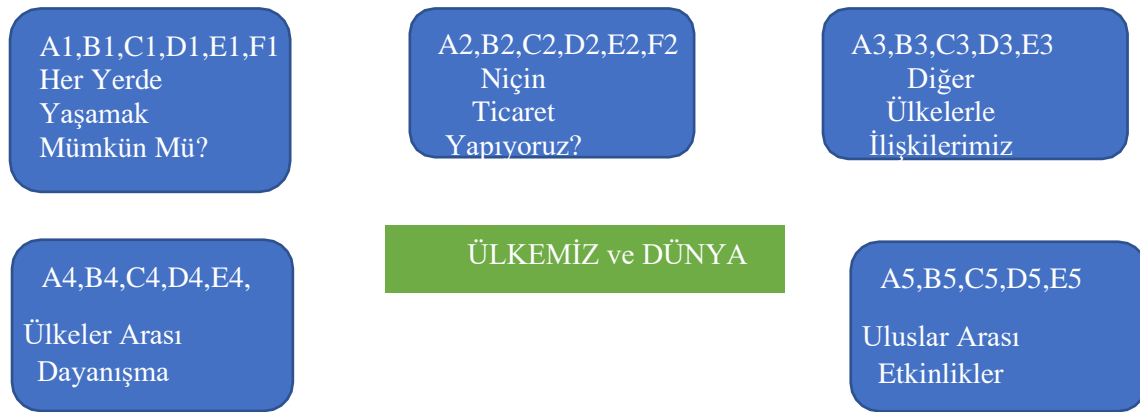
- Öğrenciler Deney Grubu 1 (6-G) sınıfı beş kişilik üç grup ve altı kişilik iki grup olmak üzere toplam beş heterojen gruba ayrılmıştır. Gruplardan grup isimleri ve grup başkanları seçmeleri söylenmiştir. Gruplar, adlarını, “Parlak Yıldızlar”, “Fidancı Kızlar”, “Renkli Kelebekler”, “Renkli Çiçekler” ve “Fantastik Grup” olarak belirlemiştir. Deney Grubu 2 (6-I) sınıfı 5 kişilik 5 heterojen gruba ayrıldı. Grup isimlerini “Bilmemekten Kaçınanlar”, “Bilgi Küpleri”, “Dünya’yı Güzelleştirelim”, “İyilikseven Kızlar” ve “Yardımsever Sosyalciler” olarak belirlemiştir.

- Öğrencilerin beş asil grupta çalışacak olmalarına paralel olarak Ülkemiz ve Dünya konuları birlikte işlenmiştir. Çalışılacak konular (1) Her Yerde Yaşamak Mümkün (2) Niçin Ticaret Yapıyoruz? (3) Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz (4) Ülkeler Arası Dayanışma (5) Uluslar Arası Etkinlikler, şeklinde 5 alt başlıkta toplanmıştır.

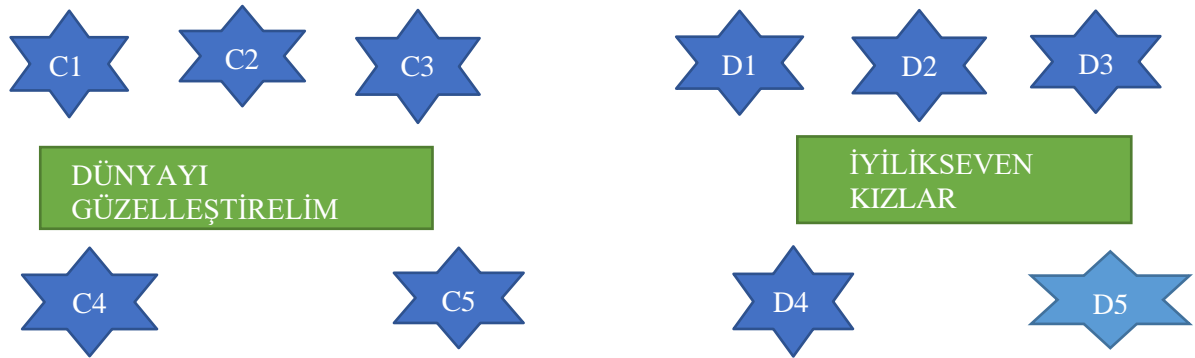
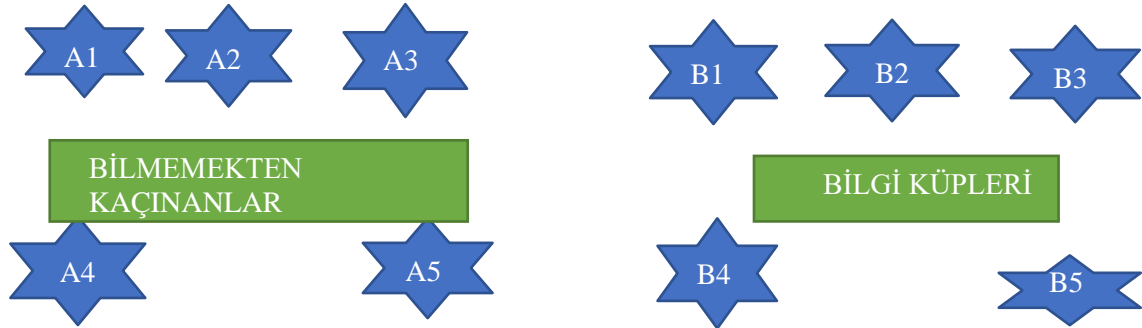
İşbirlikli Asıl Öğrenme Grupları Deney Grubu 1 (6-G)



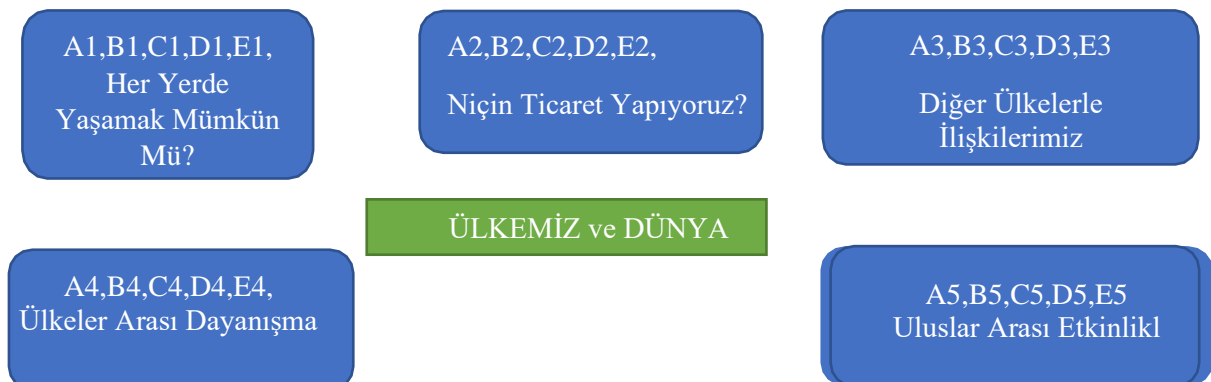
Ülkemiz ve Dünya Ünitesi Uzman Grupları Deney Grubu I (6-G)



İşbirlikli Asıl Öğrenme Grupları Deney Grubu 2 (6-I)



Ülkemiz ve Dünya Ünitesi Uzman Grupları Deney Grubu 2 (6-I)



- Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci konu başlıklarını içeren asıl gruplarda A1, B1, C1, D1,E1 ve F1 öğrencileri “Her Yerde Yaşamak Mümkün mü” ile ilgili konularını; A2, B2, C2, D2, E2, F2 öğrencileri “Niçin Ticaret Yapıyoruz” ile ilgili konularını; A3, B3, C3, D3 ve E3 öğrencileri “Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz” ile ilgili konuları; A4, B4, C4, D4 ve E4 öğrencileri “Ülkeler Arası Dayanışma” ile ilgili konularını; A5 ,B5, C5, D5 ve E5 öğrencileri “Uluslar Arası Etkinlikler” ile ilgili konuları araştırıp hazırlamaları istenmiştir. Ayrıca kendi gruplarındaki diğer alt konu başlıklarını alan arkadaşlarına öğretmeleri için jigsaw tekniği olarak da bilinen Jigsaw gruplarına yerleştirilmiştir.
- “Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?” Uzman grubu ders kitabı sayfa 120’deki “dünya nüfus yoğunluğu haritası”, ders kitabı sayfa 121’deki “dünya nüfusunun dağılışı” öğrenci çalışma kitabı sayfa 98’deki “fotoğraf yapıştırıyorum”, öğrenci çalışma kitabı sayfa 97’deki “fotoğrafların anlattıklarını yazıyorum” etkinlikleri yaptırılmıştır.
- “Niçin Ticaret Yapıyoruz?” Uzman grubuna öğrenci çalışma kitabı sayfa 100’deki “Tablo dolduruyorum, araştırıyorum-yorumluyorum”, öğrenci çalışma kitabı sayfa 101’deki “boyama yapıyorum.” adlı etkinlikler yaptırılmıştır.
- “Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz” Uzman grubuna öğrenci ders kitabı sayfa 130’daki “Gazete Haberi Türkmenistan Türkiye İlişkileri” öğrenci çalışma kitabı sayfa 103’deki “karşılaştırma yapıyorum” adlı etkinlikler yaptırılmıştır.
- “Ülkeler Arası Dayanışma” Uzman grubuna öğrenci ders kitabı sayfa 131-133’deki “Pakistan’a giden yardımın dörtte biri Türkiye’ den, ormanların yok oluşu ve açlık”, öğrenci çalışma kitabı sayfa 106’daki “İşbirliği ve Dayanışmanın Önemin Kavriyorum”, etkinlikleri yaptırılmıştır.
- “Uluslar Arası Etkinlikler” Konusunu alan uzman gruba ders kitabı 135’deki “Expo 2016 Türkiye” çalışma kitabı sayfa 107’deki “Haber ve Fotoğraf Yapıştırıyorum”, 108’deki “Doğru mu Yanlış mı?” öğretmen rehber kitabında sayfa 157’deki “Olimpiyat Oyunlarının

Tarihçesi” adlı etkinlik yaptırılmıştır.

- Öğrenciler konu başlıklarını araştırırken internet, test kitapları, ansiklopedilerden yararlanmıştır.
- Öğrencilerin jigsaw gruplarında konularında iyice uzmanlaşması, yanlış ve eksiklerin giderilmesi sağlanmıştır.
- Öğrenciler uzmanlaştıkları konuları tekrar asıl gruplarına dönerek asıl gruptaki arkadaşlarına sunmuşlardır.
- Bütün öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi sağlanmıştır.
- Asıl gruplardaki sunumlar ile eksik ve yanlış öğrenmelerin giderilmesinden sonra bu gruplardaki öğrencilerden grupları adına çalışma kitabı ve öğrenci ders kitabındaki konu ile ilgili değerlendirme sorularını ve kendimizi değerlendirelim bölümlerini yapmaları sağlanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

Çalışma veri analizinde, nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizler için SPSS Windows version 24.0 paket programı kullanılmıştır. $P < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shaphiro wilk testi ile yapılmıştır. Normal dağılıma sahip özelliklerin iki bağımsız grupta karşılaştırılmasında Student t testi, normal dağılmayan özelliklerin iki bağımsız grupta karşılaştırılmasında Mann Whitney u testi kullanılmıştır. Bununla beraber sayısal verilerin ikiden fazla bağımsız grupta karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren özellikler için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testleri, normal dağılmayan özellikler için ise Kruskal Wallis testi ve All pairwise çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Cronbach alfa katsayıları geçerlik ve güvenilirliğin test edilmesi amacı ile hesaplanmış, tanımlayıcı istatistik olarak kategorik değişkenler için sayı ve % değerleri, sayısal değişkenler için ortalama±standart sapma değerleri belirtilmiştir.

5.Bölüm Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dahilinde alt problemlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3

Kategorik değişkenler için frekans tablosu

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Grup	Deney Grubu	50	52,1
	Kontrol Grubu	46	47,9
Cinsiyet	Kız	96	100,0
	Erkek	-	-
Kardeş Sayısı	1-2	38	39,6
	3-5	45	46,9
	6-9	9	9,3
Anne	Okur yazar değil	20	20,8
	İlkokul	43	44,8
	Ortaokul	22	22,9
	Lise	11	11,5
Baba	Okur yazar değil	6	6,3
	İlkokul	50	52,1
	Ortaokul	28	29,1
	Lise ve üstü	12	12,5
Gelir	0-1000	9	9,4
	1000-2000	40	41,7
	3000-4000	29	30,2
	4000-5000	12	12,5
	5000 +	6	6,2

Tablo 4

Ölçek puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler ve cronbach alfa değerleri

	N	Min	Max	Ortalama	Std. Sapma	Cronbach alfa
İşbirliği	100	14,00	30,00	25,05	3,78	0,717
Fedakârlık	100	6,00	15,00	12,96	2,29	0,512
Merhamet	100	9,00	22,00	17,83	2,16	0,629
Gönüllülük	100	6,00	15,00	13,03	2,12	0,639
Sosyal sorumluluk	100	7,00	20,00	15,32	2,96	0,622
Paylaşma	100	3,00	15,00	12,93	2,64	0,565
Cömertlik	100	5,00	15,00	13,85	2,09	0,670
Toplam tutum ölçeği	100	75,00	130,00	110,98	12,95	0,878

Yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeklerin genel anlamda yüksek güvenilirliğe sahip oldukları görülmüştür. Tutum ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,87 olarak bulunmuştur.

1. Birinci alt problem ilişkin bulgular: Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?

Tablo 3'te görüldüğü gibi kontrol grubunda 46 öğrenci bulunmaktadır ve bu grup çalışmanın %47'lik kısmını oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalaması (109,89), standart sapma değeri (13,73) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanları yüksektir.

2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular: Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunda 50 öğrenci bulunmaktadır ve bu grup çalışmanın

%52'lik kısmını oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalaması (111,98) standart sapma değeri (12,24) olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanları yüksektir.

3. Üçüncü alt problem ilişkin bulgular: Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4'e bakıldığında toplam tutum değerlendirme puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p=0,433$). Benzer durum alt ölçek için de geçerlidir anlamlı fark yoktur. Tutum ölçeğinin alt ölçek puan ortalamaları iki grupta da benzer değerler aldığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 5

Gruplar arasında ölçekler ve tutum puanı farklılık analizleri

Değişkenler	Deney Grubu (n=50) Ort±SS	Kontrol (n=46) Ort±SS	t	P
İşbirliği	25,2 ± 3,78	24,89 ± 3,81	0,398	0,691
Fedakarlık	13,06 ± 2,21	12,85 ± 2,39	0,452	0,652
Merhamet	18,12 ± 1,85	17,52 ± 2,44	1,362	0,177
Gönüllülük	13,42 ± 2,04	12,61 ± 2,14	1,899	0,061
Sosyal sorumluluk	15,48 ± 2,98	15,15 ± 2,97	0,539	0,591
Paylaşma	12,94 ± 2,59	12,91 ± 2,72	0,892	0,960
Cömertlik	13,76 ± 2,07	13,96 ± 2,14	-0,458	0,648
Toplam tutum ölçeği	111,98 ± 12,24	109,89 ± 13,73	0,788	0,433

t değeri Student t testinden elde edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05; SS: Standart sapma

Tablo 6

Kardeş sayısı bakımından tutum puanı farklılık analizleri

		N	Ortalama	SS	Test İst.	P
İşbirliği	Yok	4	22,0000	6,27163	F=0,914	0,438
	1-2	38	25,1842	4,18398		
	3-5	45	25,2222	3,39042		
	6-9	9	25,0000	2,39792		
Fedakarlık	Yok	4	12,0000	4,24264	Ki kare=2,332	0,506
	1-2	38	13,1579	2,13752		
	3-5	45	12,7778	2,24508		
	6-9	9	13,4444	2,35112		
Merhamet	Yok	4	19,2500	,50000	Ki kare=5,241	0,155
	1-2	38	17,6316	2,55132		
	3-5	45	17,6444	1,99038		
	6-9	9	19,0000	,70711		
Gönüllülük	Yok	4	11,7500	4,03113	Ki kare=2,281	0,516
	1-2	38	13,1579	2,33106		
	3-5	45	12,9111	1,86867		
	6-9	9	13,6667	1,22474		
Sosyal sorumluluk	Yok	4	15,7500	2,62996	F=0,093	0,964
	1-2	38	15,1579	3,35733		
	3-5	45	15,4444	2,72660		
	6-9	9	15,2222	2,90593		
Paylaşma	Yok	4	11,0000	2,94392	Ki kare=4,740	0,192
	1-2	38	13,4211	2,26169		
	3-5	45	12,8889	2,74046		
	6-9	9	11,8889	3,21887		
Cömertlik	Yok	4	10,7500	3,30404	Ki kare=7,699	0,053
	1-2	38	14,2368	1,89500		
	3-5	45	13,8889	1,76097		
	6-9	9	13,4444	2,92024		
Tutum Ölçeği Toplam Puanları	Yok	4	102,5000	21,06340	F=0,648	0,586

1-2	38	111,9474	13,47660
3-5	45	110,7778	12,02061
6-9	9	111,6667	12,17580

4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular: Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıdaki tablo 6 incelendiğinde kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p=0,586$).

5. Beşinci alt problem ilişkin bulgular: Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7

Anne Eğitim düzeyi bakımından ölçekler ve tutum puanı farklılık analizleri

		N	Ortalama	SS	Test İst.	P
İşbirliği	Okur yazar değil	20	25,6000	3,43971	Ki kare=5,005	0,171
	İlkokul	43	24,8837	3,88654		
	Ortaokul	22	25,5909	4,20498		
	Lise	11	23,6364	3,00908		
Fedakarlık	Okur yazar değil	20	13,0500	2,32775	Ki kare=4,997	0,172
	İlkokul	43	12,9535	2,15973		
	Ortaokul	22	13,5000	2,22004		
	Lise	11	11,7273	2,68667		
Merhamet	Okur yazar değil	20	17,7000	2,38636	Ki kare=5,395	0,145
	İlkokul	43	17,8140	2,118		
	Ortaokul	22	18,3182	2,39814		
	Lise	11	17,1818	1,25045		
Gönüllülük	Okur yazar değil	20	12,7500	2,46822	Ki kare=4,161	0,245

	İlkokul	43	12,9767	1,90848		
	Ortaokul	22	13,5000	2,42507		
	Lise	11	12,8182	1,66242		
Sosyal Sorumluluk	Okur yazar değil	20	15,6000	3,11870	F=2,066	0,110
	İlkokul	43	15,7674	2,85221		
	Ortaokul	22	15,1818	3,14168		
	Lise	11	13,3636	2,20330		
Paylaşma	Okur yazar değil	20	12,8500	3,23265	Ki kare=6,549	0,088
	İlkokul	43	13,0465	2,71638		
	Ortaokul	22	13,4091	2,21809		
	Lise	11	11,6364	1,62928		
Cömertlik	Okur yazar değil	20	13,4500	2,25890	Ki kare=6,549	0,088
	İlkokul	43	13,8372	2,24595		
	Ortaokul	22	14,2727	1,85631		
	Lise	11	13,8182	1,66242		
Tutum Ölçeği	Okur yazar değil	20	111,0000	13,04648	Ki kare=8,492	0,037*
Toplam Puanları	İlkokul	43	111,2791	13,54767		
	Ortaokul	22	113,7727	13,63096		
	Lise	11	104,1818	6,28996		
	Toplam	96	110,9792	12,94684		

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyi farklı olan kişilerin toplam tutum ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkı bulunmuştur ($p=0,037$). İkili karşılaştırmalar aşağıdaki gibidir. Diğer ölçeklerin anne eğitimi farklı olan gruplar arasında benzer değerler aldığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 8

Toplam Tutum Ölçeği için çoklu karşılaştırma sonuçları (All pairwise çoklu karşılaştırma testi)

İkili kategoriler	P
Lise ile Okuryazar değil	0,031*
Lise ile İlkokul	0,013*
Lise ile ortaokul	0,004*
Okur yazar değil ile İlkokul	0,894
Okur yazar değil ile Ortaokul	0,431
İlkokul ile Ortaokul	0,430

Tablo 8 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi lise mezunu olanlar ile okur yazar olmayanlar arasında tutum ölçek puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır (P=0,031).

6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular: Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9

Baba eğitim durumu bakımından ölçekler ve tutum puanı farklılık analizleri

		N	Ortalama	SS	Test İst.	P
İşbirliği	Okur yazar	6	23,6667	5,12510	Kikare=1,044	0,791
	İlkokul	50	24,9400	3,80338		
	Ortaokul	28	25,5357	3,78576		
	Lise ve üstü	12	25,0833	3,17543		
Fedakarlık	Okuryazar	6	11,5000	3,67423	Ki kare=4,566	
	İlkokul	50	13,4400	1,85340		
	Ortaokul	28	12,6429	2,42234		
	Lise ve üstü	12	12,4167	2,57464		

Merhamet	Okur yazar değil	6	16,8333	3,54495	Ki	0,518
	İlkokul	50	18,0000	1,73793		
	Ortaokul	28	17,8929	2,72627		
	Lise ve üstü	12	17,5000	1,44600		
Gönüllülük	Okur yazar değil	6	11,1667	3,71035	Ki kare=1,760	0,624
	İlkokul	50	13,2000	1,90595		
	Ortaokul	28	13,0357	2,34887		
	Lise ve üstü	12	13,2500	,86603		
Sosyal	Okur yazar değil	6	15,6667	2,25093	F=0,121	0,948
	İlkokul	50	15,3000	3,05227		
	Ortaokul	28	15,4643	3,12080		
	Lise ve üstü	12	14,9167	2,81096		
Paylaşma	Okur yazar değil	6	11,0000	4,77493	Ki kare=1,868	
	İlkokul	50	13,1200	2,47139		
	Ortaokul	28	12,7143	2,55107		
	Lise ve üstü	12	13,5833	1,97523		
Cömertlik	Okur yazar	6	10,5000	2,58844	Ki kare=16,136	0,001*
	Değil					
	İlkokul	50	14,2000	1,66599		
	Ortaokul	28	13,7857	2,40920		
	Lise ve üstü	12	14,2500	1,13818		
Tutum Ölçeği	Okur yazar	6	100,3333	19,85615	Ki kare=3,197	0,392
	Değil					
	İlkokul	50	112,2000	11,89752		
	Ortaokul	28	111,0714	14,21770		
	Lise ve üstü	12	111,0000	8,54932		

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre farklı olan kişilerin sadece cömertlik alt ölçeği Puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p=0,001$). İkili karşılaştırmalar aşağıdaki gibidir. Diğer ölçeklerin baba eğitimi farklı olan gruplar arasında benzer değerler aldığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 10

Cömertlik faktörü için baba eğitim durumu çoklu karşılaştırma sonuçları (All pairwise testi sonuçları)

İkili kategoriler	P
Okuryazar değil ile Lise ve üstü	0,002*
Ortaokul ile Okur yazar değil	0,001*
Okur yazar değil ile İlkokul	0,001*
Lise üstü ile İlkokul	0,523
Ortaokul ile İlkokul	0,532

Tablo 10 incelendiğinde baba eğitim düzeyi açısından okur yazar olmayan ile lise ve üstü mezunu olanlar arasında cömertlik faktör puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($P=0,002$). Okur yazar olmayanlar bu puanların ortalamaları lise mezunu olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bulunmuştur.

7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular: Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11

Gelir durumu bakımından ölçekler ve tutum puanı farklılık analizleri

		N	Ortalama	SS	Test İst.	p
İşbirliği	0-1000	9	24,1111	4,59468	F=0,476	0,753
	1000-2000	40	24,8500	3,84674		
	2000-3000	29	25,4483	3,53135		
	3000-4000	12	25,9167	3,28795		
	4000-5000	6	24,1667	4,79236		
Fedakarlık	0-1000	9	13,8889	1,69148	Ki kare=4,245	0,374
	1000-2000	40	12,6000	2,26229		
	2000-3000	29	13,1034	2,24157		
	3000-4000	12	13,2500	2,41680		
	4000-5000	6	12,6667	3,32666		
Merhamet	0-1000	9	17,7778	2,16667	Ki kare=1,178	0,882
	1000-2000	40	17,5250	2,47021		
	2000-3000	29	17,9655	1,78251		
	3000-4000	12	18,5000	1,88294		
	4000-5000	6	18,0000	2,44949		
Gönüllülük	0-1000	9	13,0000	1,22474	Ki kare=5,547	0,236
	1000-2000	40	12,7500	2,18092		
	2000-3000	29	13,4483	1,99260		
	3000-4000	12	13,6667	1,82574		
	4000-5000	6	11,6667	3,38625		

Sosyal Sorumluluk	0-1000	9	14,4444	3,46811	Ki kare=2,437	0,656
	1000-2000	40	15,3000	3,13949		
	2000-3000	29	15,4828	2,70741		
	3000-4000	12	14,9167	2,93748		
	4000-5000	6	16,8333	2,48328		
Paylaşma	0-1000	9	11,4444	3,24465	Ki kare=8,300	0,456
	1000-2000	40	12,3500	2,92250		
	2000-3000	29	13,9655	1,84164		
	3000-4000	12	13,3333	1,87487		
	4000-5000	6	13,1667	2,99444		
Cömert	0-1000	9	12,1111	2,71314	Ki kare=11,804	0,019*
	1000-2000	40	13,9250	2,21171		
	2000-3000	29	14,5862	,94556		
	3000-4000	12	13,8333	1,74946		
	4000-5000	6	12,5000	3,27109		
Tutum Ölçeği Toplam Puanları	0-1000	9	106,7778	14,96477	F=0,939	0,445
	1000-2000	40	109,3000	12,87255		
	2000-3000	29	114,0000	11,75038		
	3000-4000	12	113,4167	11,75089		
	4000-5000	6	109,0000	18,18791		

Tablo 11 incelendiğinde gelir durumu farklı olan kişilerin sadece cömertlik faktörü puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunduğu dikkati çekmektedir ($p < 0,05$). İkili karşılaştırmalar aşağıdaki gibidir. Diğer ölçeklerin gelir sınıfı farklı olan gruplar arasında benzer değerler aldığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Tablo 12

Cömertlik faktörünün gelir durumuna göre çoklu karşılaştırma sonuçları (All pairwise çoklu karşılaştırma testi sonuçları)

İkili kategoriler	P
0-1000/1000-2000	0,368
0-1000/3000-4000	0,170
0-1000/4000-5000	0,144
0-1000/2000-3000	0,008*
1000-2000/3000-4000	0,407
1000-2000/4000-5000	0,317
1000-2000/2000-3000	0,005*
3000-4000/4000-5000	0,741
3000-4000/2000-3000	0,227
4000-5000/2000-3000	0,579

Tablo 12 incelendiğinde, gelir 0-1000 ile 2000-3000 olanlar arasında cömertlik ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (P=0,008). 2000-3000 grubunda kişilerin cömertlik puanları 0-1000 olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Benzer ilişki 1000-2000/2000-3000 arasında da görülmüştür.

6.Bölüm

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1.Sonuç

Bu araştırma konusunun amacı ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin yardımseverlik değeri tutumlarına etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kardeş sayısı/ailenin gelir durumu/anne eğitim durumu/baba eğitim durumu değişkenlerinin tutum düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veri toplamak için araştırmanın nicel boyutunda “öğrenci tanıma formu”, “yardımseverlik tutum ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ünite, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Genel olarak ölçekte deney grubu ve kontrol grubu arasında toplam tutum puanları açısından anlamlı fark yoktur. Ancak Aktepe (2010)'nin çalışmasında sosyal bilgiler dersindeki yardımseverlik tutum ölçeğinde “fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, işbirliği, paylaşma, gönüllülük ve cömertlik” faktörlerine ait tutum puanları uygulanan etkinlikler sonucunda deney ve kontrol grubuna bakıldığında sadece “cömertlik” boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen analiz sonuçlarından hareketle edinilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara aşağıda yer verilecektir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?

Kontrol grubunda 46 öğrenci bulunmaktadır ve bu grup çalışmanın %47'lik kısmını

oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalaması (109,89), standart sapma değeri (13,73) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları yüksektir.

Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları nasıldır?

Deney grubunda 50 öğrenci bulunmaktadır ve bu grup çalışmanın %52'lik kısmını oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalaması (111,98) standart sapma değeri (12,24) olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları yüksektir.

Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Toplam tutum değerlendirme puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p=0,433$). Tutum ölçeğinin alt faktör puan ortalamaları iki grupta da benzer değerler aldığı gözlenmiştir ($p>0,05$). Sonuçlar analiz edildiğinde, öğrencilerin deneysel işlem sonrası puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin tutumları benzerdir şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, kardeş sayısı/ailenin gelir durumu/ anne eğitim durumu/ baba eğitim durumu değişkenlerine göre tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Anne eğitim düzeyi farklı olan kişilerin toplam tutum ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir ($p=0,037$). Bu sonuca göre anne eğitim düzeyi lise mezunu olanlar ile okur yazar olmayanlar arasında tutum ölçek puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($P=0,031$).

Baba eğitim düzeyi farklı olan kişilerin cömertlik faktörü puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p=0,001$). Sonuca göre baba eğitim düzeyi okur

yazar olmayan ile lise düzeyinde olanlar arasında cömertlik faktörü puanları bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır ($P=0,002$). Okur yazar olmayanlar bu puanların ortalamaları lise mezunu olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Yapılan bazı çalışmalar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Çelik (2014) benzer çalışmasında öğrencilerin anne-baba eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin yardımseverlik tutumlarını olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Gelir durumu farklı olan kişilerin sadece cömertlik faktörü puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuca göre gelir 0- 1000 ile 2000-3000 olanlar arasında cömertlik faktör puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($P=0,008$). 2000-3000 grubunda kişilerin cömertlik puanları 0-1000 olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Benzer ilişki 1000-2000/2000- 3000 arasında da bulunmuştur.

Yapılan birçok çalışmanın sonucunda ailenin gelir durumu değişkeni incelendiğinde araştırma bulgularımızla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Keskin (2008) “Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması” konulu çalışmasında; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır yönünde sonuca ulaşmıştır. Ancak Aktepe (2010) tarafından yapılan çalışmada, değer eğitiminde çocukların tutum düzeyleri arasında; ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Benzer çalışma Yılar, (2015) tarafından da yapılmıştır. Buna göre öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında pozitif yönde görüşlerini belirtmişlerdir. Birçok çalışma öğrencilerin olumlu yönde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır (Uysal, 2010; Aydın, 2009; Yeşilyurt, 2009; Uygur, 2009).

6.2.Öneriler

- 1- Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında işbirlikli öğrenme yöntemi ilgili etkinliklere daha çok yer verilebilir.
- 2- İşbirlikli öğrenme yöntemi ve değer eğitimi ile ilgili olarak okullarda öğretmenlere yönelik seminer, hizmet öncesi, hizmet içi eğitimler arttırılabilir.
- 3- Öğrenciler yardımlaşma kampanyalarına teşvik edilebilir, projeler yapılabilir, birlik ve beraberlik içerisinde çalışılarak etkinlikler çoğaltılabilir.
- 4- Öğrencilerin ülkemizdeki dernek, vakıf ve sosyal kurumlara üye olması teşvik edilebilir. Bu şekilde diğer insanların problemlerine karşı farkındalık oluşturulması ve öğrencilerin de çözümün bir parçası olması sağlanabilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan M. (2012). Kırsal bölgelerde fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamları: yapılandırmacı öğrenme açısından bir değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 106-119.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. (Sekizinci Baskı). İzmir Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. & Bilen S. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019; 16 (1): 803-817.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Edt. Bayram Tay & Adem Öcal, Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 335-360.
- Akıncan N. & Sönmez Ö. F. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin “Yardımseverlik” Değeri İle İlgili Metefor Algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, Sayı 7, 105- 120.
- Aktan O. & Kılıç A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (30), 7- 68, Aralık.
- Aktepe, V. & Aktepe L. (2009). *Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler*. 1 Ulusal İyilik Sempozyumu. Elazığ: İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Fırat Üniversitesi, 20-21 Haziran.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin*

- Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi.* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Aranson, J. (2002). *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors On Education.* New York, Academic Press.
- Arısoy B. & Tarım K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 1-14
- Astil, B. R.; Feather, N. T. ve Kneevs, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5, 345–363.
- Ateş, T. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 15 (34), 41-60.
- Avcıoğlu H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyale becerilerin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avşar, Z. & Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (2). 197-203.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 39-45.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Aydın M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, Ankara, 6 (18), 16-19.
- Aydın, S. & Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin

- öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Bağcı, İkrâm (2007). *Sosyal bilgiler eğitimi açısından eğitim klasikleri incelemeleri* (Edt. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı). 31-41. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bağcı C. & Elbir B. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1321-1333.
- Balım A.G. & Aydın G. (2005). An Interdisciplinary Application Based on Constructivist Approach: Teaching of Energy Topics *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38 (2), 145-166.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının Farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, cilt.1 sayı.4 makale 23. (203-214).
- Başar, H. (2003). Satı bey ve eğitimle ilgili görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 47 67.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum Örneği)*. (Doktora Tezi). Atarürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baştürk G. & Bektaş M. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin işbirliği kavramın yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5 (1), 71-87.
- Bayraktar D. M. & Camnalbur M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1149-1172.

- Bayram Yılar M. & Şimşek U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fköltesi Dergisi*, 17 (3), 835-854.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde (Çokgenler Konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 17 (1), 19-28.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-ıv tekniğinin yabancı öğrencilerin türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (3), 196-209.
- Budak Mazman, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. Sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat Örneği)*. (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Buluç, B. & Gümüş, O. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Chen, L.M (2004) A study of the effects of cooperative learning strategies on student achievement in English as a foreign language in a Taiwan college Unpublished doctor's thesis Spalding University, Louisville.
- Cin, M. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (119-164), Abdurrahman Tanrıöğen (Ed), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Cooper, M. (1995). Cooperative Learning –An Approach for Large Enrolment Courses. *Journal of Chemical Education*, 80, 330–333.
- Coşkun, Y. & Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. Cilt: V1, Sayı: I, 311-328.
- Çaycı, B., Demir, M.K., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630.
- Çelik Z. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleşmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiçekliyurt T. Z. & Demir M. K. (2015). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazanılma durumunun değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 75-94.
- Demir Y. & Çinici A. (2010). İşbirlikli tahmin-gözlem-açıklama (TGA) aktivitelerinin 9. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları üzerine etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (I-II), 13-23.
- Demirkaya, H. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında içerik ve kazandırılacak beceriler. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (77-117)*, Abdurrahman Tanrıoğen (Ed), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Deveci, H. & Öztürk, C. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi, C. Öztürk (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (s.2- 41)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diñer B. & Kırall B. (2018). Sınıf öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinin değerler eğitimine bakış açısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 84-94.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım (2. Baskı) içinde (s.255-286)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.
- Dönmez, B. & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17 (2), 959-983.
- Elkatmış, M. (2009). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değer Eğitimi. Bayram Tay (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (s. 335-365)*. Ankara: Maya Akademi.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim bilgisayar destekli sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online of Educational Techonology*, 4 (4), 20.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1535-1558.

- Ersoy, F. & Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 71-86.
- Fer, S. & Çırık İ. (2007), Yapılandırmacı öğrenme kuramından uygulamaya. İstanbul, Morpa Yayıncılık.
- Gedik, G. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gelici, Ö. & Bilgin, G. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 40-70.
- Glasgow, N. & Hicks, C. (2003). *What Successful Teachers Do California*, Corwin Press.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 193-209.
- Gökçe, N. & Kapan, E. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Öneriler. *Education Sciences (NWSAES)*, 12 (1), 1-19.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 393-421.
- Gömlüksiz M. N. & Cüro E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih öğretiminde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışının gelişine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Günay, M. (2003). *Hermeneutik felsefe açısından bilgi-değer ilişkisi*. Bilgi ve Değer Sempozyumu (Ed. S. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.

- Güney Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- Güngör, A. & Açıkgöz, K.Ü. (2005). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (43), 354-378.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Güngör S. & N. Özkan M. (2012). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersindeki insan ve çevre ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 249-258.
- Halıcı A. (2001), *İşletmelerde Sosyal Sorumluluk Stratejileri: Çanakkale İlinde Bir Araştırma*. *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt 7, Sayı 1, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- İlgaz S., Çalıklar Ş., Yıldız E. & Şimşek U. (2018). Jigsaw ve birlikte sorularla birlikte öğrenim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi ve yöntem ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 307-322.
- İşcan Demirhan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Action research: Cooperative learning in the science classroom*. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith K. A. (1998). *Cooperative Learning Returns to College What Evidence is There That it Works? Change*, July/August 1998, p. 27-35.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138- 145.
- Karacaoğlu Ö. C. & Acar E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin

- Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 45-58.
- Karadeniz O., Eker C. & Burunsuz E. (2015). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies*, 10 (3), 563-580.
- Kardaş, M.N. & Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 231-250.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1530-1545.
- Kaymakçı, S. & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 3 (1), 35-64.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Keskin Y. & Keskin S. C. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 51-86.
- Kılcan B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu G. (2014). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi, M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.4-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kılıç Şahin, H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınc A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jggsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral B. & Başdağ S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin merhamet eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 80-96.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues And Public Policy*. 3(1) 199-204.
- Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koca, M. K. & Yazıcı, K. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed. B. Tay. ve A. Öcal. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koç, Y. (2014). Okuma-yazma-uygulama ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi: Madde ve ısı ünitesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 191-210.
- Koçak, M. (1999), *“İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Öğretimi”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (3), 361-388.
- Kuş, Z. & Karatekin, K. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde

- akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 589-604.
- Kuzucuoğlu G. & Varank İ. (2007). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (3), 323-332.
- Küçük F. (2016). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi öğretim programındaki özgüven, yardımseverlik ve yeniliğe açıklık değerlerini kazanma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Mattingly, R.M. & VanSickle, R.L., (1991). Cooperative Learning and Achievement In Social Studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128 (1), 345-352.
- MEB (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6–7. Sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Memişoğlu H. ve Köylü G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10 (11), 1099-1120.
- Merç, A. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde mekan algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Örs, H. (2007). *İlköğretim Okullarında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Program Yönünden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi

- Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özder H. (2000). Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkinliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 114-121.
- Özdemir, S. M. (2009). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ed. M. Safran. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özdemir M. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretim programı ve değerlendirilmesi*, M. Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.18-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Uyumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özmen, C., Er H. & Gürgil, F. (2012). İlköğretim brans öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (17), 297-311.
- Öztürk, C. & Tuncel, G. (2006). *Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri*. 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, Kök Yayıncılık: Ankara.
- Padem, S. & Aktan, O. (2013). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1 (2), 44-55.
- Refshauge, H.A. (2004). *Values in NSW Public Schools*. 16 Temmuz 2019 tarihinde www.schools.nsw.edu.au. internet sayfasından elde edilmiştir.
- Safran M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimi. 4. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73–88.

- Schickler, C. (1998). *The Effect of Cooperative Learning on The Attitudes Toward Science and The Achievement of Students in a Non-Science Majors' General Biology Laboratory Course at An Urban Community College*. Unpublished Doctor's Thesis. Florida International University. Miami.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R., Webb, C. & Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating To Learn*. New York: Plenum Press.
- Semenderoğlu, A. & Gülersoy A. E. (2005). Eski ve Yeni 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Faköltesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Sömen T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sözen E. & Ada S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6 (1), 53-71.
- Şahin F. & Genç M. (2015). The effects of cooperative learning on attitude and achievement. *Necatibey Eğitim Faköltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 375-396.
- Şentürk M. (2016). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 4 (8), 206- 221.
- Şimşek, U. (2012). The effects of reading-writing-presentation and group investigation methods on students' academic achievements in citizenship lessons. *Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 189–201.
- Şimşek U. & Meral E. (2014). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*,

2 (4), 134-151.

Tahiroğlu, M., (2013). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Geliştirilmesine Yönelik Performans Görevi Uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1843-1862.

Taşdemir, A. (2004). *Fen bilgisi öğretmenliği kimya laboratuvarı dersinde çözeltiler konusunun öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdemir A. & Sarıkaya M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 197-207.

Tay, B., Durmaz, F., & Şanal M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *GEFAD/GUJGER*, 33 (1), 67-93.

TDK, (2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü: <http://www.tdk.gov.tr>.

Topal Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.

Topkaya Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 637-652.

Tural A. & Gürgil F. (2012). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (2), 103-114.

Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ünal, Ç. & Başaran, Z. (2010). Yeni Program Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 291-308.
- Ünal Ç. & Çelikkaya T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 197-212.
- Vatandaş, C. (1999). Toplumsal bir değer olarak “yardımlaşma” ve dilenciler. *Sosyal bilimler Dergisi*.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yalçinkaya E. (2015). Bektaşî hikâyelerinin eğitici yönü ve değerler eğitimi açısından önemi. *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*. 74, 101-118.
- Yaman, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine “madde ve ısı” konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikçi öğrenme kuramının etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş. (2005). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Eğitimde Yansımalar: 8. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s.329-342). Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar Ş. & Çengelci T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması, uluslararası. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (9), 1-23.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı) içinde (s.118-145). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Yeşil, R. (2008). *Mesleki Değerler Eğitimi Perspektifinde Ahilik Sistemi Tespitler-Tahliller*. I. Uluslararası Ahilik Kültürü ve Kırşehir Sempozyumu, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi, 15-17 Ekim.

- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 161-178.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2014). Sosyal Bilgilerde değerlerin öğretimi, M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.120-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşil, S. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi. *İlk Adım Dergisi*, Ocak, Sayı: 282.
- Yılar M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, V. (1999), İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.
- Yılar M.B. & Şimşek U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17 (3), 835-854.
- Yılmaz, K. & Tepebaş, F. (2006). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 157-177.
- Yılmaz K. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 839-867.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. & Adıgüzel, A. (2012). Değer Eğitiminde Karikatür Kullanımı: Toplumsal Birlik Beraberlik ve Dayanışma Değer Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*,

2 (3), 68-80.

Ekler

Ek 1: Öğrenci Tanıma Formu

1) Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2) Kardeş Sayısı:

Kardeşim yok () 1-2 () 3-5 () 6-9 () 10 ve üstü ()

3) Annenizin Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil ()
 Okuryazar ()
 İlkokul Mezunu ()
 Ortaokul Mezunu ()
 Lise Mezunu ()
 Yüksek Okul Mezunu ()
 Üniversite Mezunu ()
 Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora) ()

4) Babanızın Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil ()
 Okuryazar ()
 İlkokul Mezunu ()
 Ortaokul Mezunu ()
 Lise Mezunu ()
 Yüksek Okul Mezunu ()
 Üniversite Mezunu ()
 Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora) ()

5) Ailenin Aylık Geliri:

0-1000 ()
 1000-2000 ()
 2000-3000 ()
 3000-4000 ()
 4000-5000 ()
 5000 ve üstü ()

Ek 2: Yardımseverlik Tutum Ölçeği

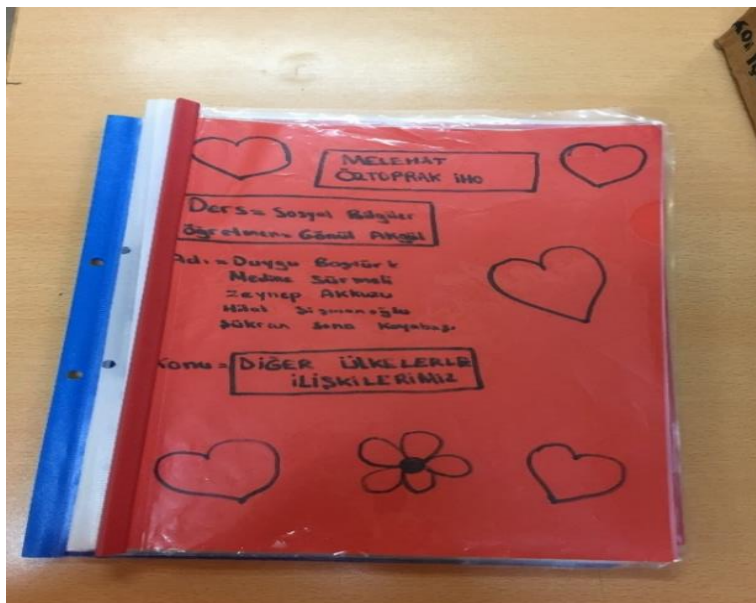
	Yardımseverlik Değer İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yardım kurumlarını gerektiğinde arar ve faaliyetlerine katılırım.				
2	İnsanlara her zaman fedakârca davranırım.				
3	Arkadaşlarım için hiçbir yardımı yapmam.				
4	Arkadaşlarım için yardımdan kaçmam.				
5	Karşılık beklemeden gönüllü yardım ederim.				
6	Diğer arkadaşlarımla ilişkim bozulsa bile yardım ederim.				
7	İhtiyacı olanlara para yardımında bulunmak beni mutlu eder.				
8	Birine merhamet ettiğimde mutlu olurum.				
9	Çevremdeki kimsesiz ve yardıma muhtaç kişilere şefkat gösteririm.				
10	Başkalarını mutlu etmek için çaba gösteririm.				
11	Okulda ve okul dışında yardımlaşmaktan hoşlanırım.				
12	İnsanlara yardım ederek toplum hayatını kolaylaştırırım.				
13	Okulumda düzenlenecek olan sosyal ve eğitsel etkinliklere katılmak beni mutlu eder.				
14	Hayırsever insanların topluma yararlı olduklarını düşünürüm.				
15	İyilikseverlik başıma iş açmıştır.				
16	Grup içinde birşeyleri paylaşmak hoşuma gitmez.				
17	Yardıma ihtiyacım olduğu zaman bana yardım edilmesinden hoşlanmam.				
18	Grup içinde iş bölümünü her zaman severim.				
19	İşbirliği gerektiren grup etkinliklerinden zevk duyarım.				
20	Okulda verilen görevlerde arkadaşlarımla yardımlaşırım.				
21	Sorunların üstesinden arkadaşlarımla yardımları sayesinde gelirim.				
22	Çevremdeki sosyal problemleri sosyal kurum ve kuruluşlara iletirim.				
23	İhtiyaç olduğunda yardım kampanyası başlatırım.				
24	Bağış yaparak kurumlara destek olan kişilerden hoşlanmam.				
25	İnsanlara yardım etmenin gereksiz olduğuna inanırım.				
26	Arkadaşlarıma az yardım ederim, daha fazlasını yapmam.				

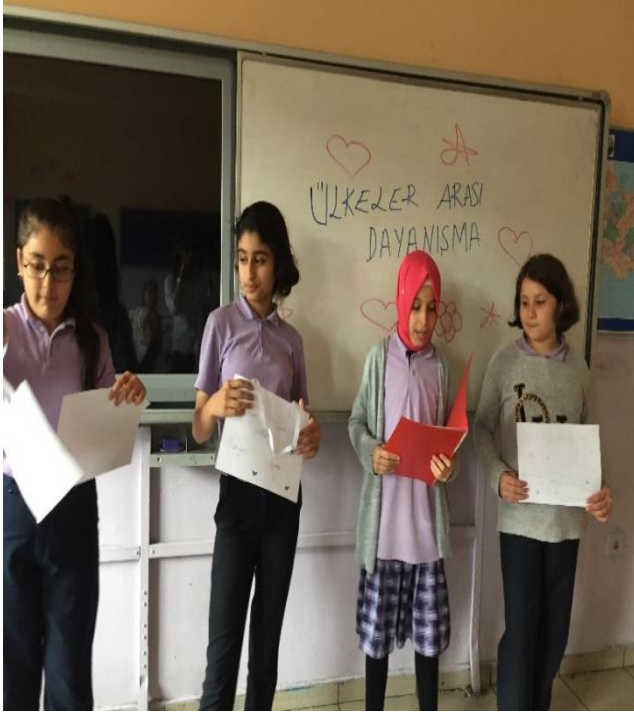
Ek 3: Uygulama Fotoğrafları (6-G, 6-I Sınıfları)













Ek 4: Ölçek Uygulama İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14207861
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

03.08.2018

Sayın: Gönül AKGÜL

ilgi: a) 24.07.2018 tarihli ve 13712007 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamınının 02.08.2018 tarih ve 14152669 sayılı oluru.

"Ortaokul Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin İşbirlikli Öğrenme Yönetimiyle Öğretiminin Öğrenci Tutumlarına Etkisi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul İdarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Burhan çağrı YILDIRIM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK: 1- Valilik onayı 2-
Ölçekler

Öz Geçmiş

Bursa'nın Osmangazi ilçesinde 1990 tarihinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Bursa'nın Gürsu ilçesinde tamamladı. 2009 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünü kazandı ve derece ile mezun oldu.

2015 yılında İstanbul/Sultangazi Melahat Öztoprak Ortaokuluna öğretmen olarak atandı. 2019 yılı haziran ayında İstanbul/Pendik Yıldırım Beyazıt İmam Hatip Ortaokuluna tayin oldu. Halen aynı okulda öğretmenlik görevini sürdürmektedir.