

**İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN
ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARISINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Hüseyin TANRIVER

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Ağrı-2023

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Hüseyin TANRIVER

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
UYGULANAN ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2023



**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



TEZ KABUL VE ONAY FORMU

**İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN ALTI
ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARISINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında, Hüseyin TANRIVER tarafından hazırlanan bu çalışma, .../.../... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Anabilim Dalı Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği / oy çokluğu (.../...)** ile kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve sınav yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ” adlı tezimin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir

Hüseyin TANRIVER

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar DİZİNİ	vii
ÖNSÖZ	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem 3	
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarihçesi	7
2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri	9
2.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	9
2.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	10
2.2.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğrenme Stratejisi.....	12
2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri.....	13
2.3.1. Anlatım Yöntemi	14
2.3.2. Soru Cevap Yöntemi.....	14
2.3.3. Gezi-Gözlem Yöntemi	15
2.3.4. Gösteri (Demanstrasyon) Yöntemi	16
2.3.5. Örnek Olay Yöntemi.....	17
2.3.6. Tartışma Yöntemi	18
2.3.7. Drama Yöntemi.....	19
2.3.8. Proje Tabanlı Öğrenme	19
2.3.9. Probleme Dayalı Öğrenme.....	20
2.4. Sosyal Bilgilerde Kullanılan Öğretim Teknikleri	21
2.4.1. İstasyon Tekniği.....	21

2.4.2. Beyin Fırtınası Tekniği	22
2.4.3. Kavram Haritası	22
2.4.4. Eğitsel Oyun Tekniği	23
2.4.5. Rol Oynama Tekniği.....	24
2.5. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	25
2.5.1 Tanımı ve Önemi	25
2.5.2. Amaçları ve Kullanımı.....	28
2.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde Renkler ve Özellikleri.....	30
2.6.1. Beyaz Şapka.....	30
2.6.2. Kırmızı Şapka	31
2.6.3. Siyah Şapka.....	32
2.6.4. Sarı Şapka	33
2.6.5. Yeşil Şapka	34
2.6.6. Mavi Şapka	35
2.7 Problem Çözme Becerisi	36
2.8. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile İlgili Yapılan Çalışmalar	37
2.8.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	37
2.8.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Başarı Testi	43
3.3.2. Problem Çözme Becerisi Envanteri	44
3.4. Uygulama Süreci	44
2.5. Verilerin Analizi.....	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	46
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	47
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	48
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	49
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	49
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	50

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	51
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	51
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	52
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	54
5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular.....	54
5.1.2. Problem Çözme Becerisine Yönelik Çalışmalar.....	56
5.2. Öneriler	56
5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	56
KAYNAKÇA	58



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Hüseyin TANRIVER

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Bu çalışmanın amacı, altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesine yönelik olarak altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Muş ili şehir merkezinde bulunan bir devlet okulunda 65 kişi 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki şubede yapılmıştır. Deney grubu 33, kontrol grubu 32 kişiden oluşmaktadır. Uygulama öncesinde altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler haftada 3 ders saati kullanılarak 5 hafta boyunca uygulanmıştır.

Araştırma verileri Şenyurt (2022) tarafından geliştirilen “Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesi başarı testi” ile Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ile elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; altı şapkalı düşünme tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerin başarı düzeylerinin olumlu etkilendiği, mevcut programdaki yöntem ve tekniklerin kullanıldığı kontrol grubu başarısında ise anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra altı şapkalı düşünme tekniğinin mevcut programdaki yöntem ve tekniklere göre başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Altı şapkalı düşünme tekniği problem çözme becerilerine olan etkisinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Deney grubuna uygulanan kalıcılık testi ve son test

puanları karşılaştırıldığında ise altı şapkalı düşünme tekniğinin problem çözme becerilerine zamanla olumlu yönde etki ettiği yorumu yapılabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrenci başarısını artırmak için sosyal bilgiler ve diğer derslerde altı şapkalı düşünme tekniğine daha sık yer verilmesi ve farklı kademelerde kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Sosyal Bilgiler Dersi, Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE EFFECT OF APPLIED SIX-HAT THINKING TECHNIQUE ON STUDENTS’ ACADEMIC SUCCESS AND PROBLEM SOLVING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Murat ÇALIŞOĞLU

The aim of this study investigate the effect of employing the six thinking hats technique on students’ academic success and problem-solving skills. In the research, six thinking hats technique-based activities have been prepared for the unit of fourth grade Social Sciences’ lesson “Science, Technology and Society”. In the academic year 2022-2023, 65 fourth-graders from a public school located in the center of Muş constitute this study's participants.

In this research, pre-test, post-test, quasi-experimental design with a control group from the experimental designs has been used. The investigation was conducted in two phases: one for the experimental group and one for the control group. The experimental group consists of 33 students and the control group consists of 32 students. The six thinking hats-based activities were carried out in three lessons a week for five weeks before implementation.

The data of the research have been acquired from Senyurt (2022) who developed the “Science, Technology and Society unit achievement test” and “Problem Solving Inventory for Primary School Students” that has been developed by Serin, Bulut Serin, and Saygılı (2010). The obtained data were placed via a computer analysis.

The results of the investigation indicate that using the six thinking hats had a positive effect on the experimental group's level of success, whereas the control group's level of success showed no discernible difference. Furthermore, the six thinking hats method outperforms the other techniques and strategies in the current curriculum in terms of enhancing success.

Considering the problem-solving skills, it is clear that the six thinking hats strategies did not directly affect the problem-solving skills however they were affected positively gradually. In light of these findings, it is advised that the six thinking hats

strategies be applied in different grades in social studies sessions and other subjects to increase students' success levels.

Key Words: The Six Thinking Hats Technique, Social Sciences lesson, Academic Success, Problem Solving Skill



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler	43
Tablo 4. 1. Deney ve Kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları	46
Tablo 4. 2. Deney ve kontrol grubu arasında ön test puan farklılığı	47
Tablo 4. 3. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanlarını gösteren bağımlı örneklem t- testi sonuçları	47
Tablo 4. 4. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanlarını gösteren bağımlı örneklem t- testi sonuçları	48
Tablo 4. 5. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçları	49
Tablo 4. 6. Deney grubunun deney öncesi ve sonrası problem çözme beceri puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları	50
Tablo 4. 7. Kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası problem çözme beceri puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları.....	50
Tablo 4. 8. Deney ve kontrol gruplarının deney sonrası problem çözme becerilerine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	51
Tablo 4. 9. Deney grubunun başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları.....	52
Tablo 4. 10. Deney grubunun problem çözme envanterinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları.....	52

ÖNSÖZ

Bernard Shaw diyor ki “Eğitim, meyvenin kendisi değil, bilgi ağacından meyve toplamaya yarayan bir merdivendir.” Her yaşta öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi hayat felsefesi edinen biri olarak yazıyorum bu satırları. Hiçbir zaman vazgeçmediğim, öğrencilerime ve oğluma bu konuda örnek olmaya çalıştığım, öğrencilik ve öğrenme sürecimin şimdilik son aşaması olan yüksek lisans eğitimimi tamamlayacağım. Tezimin yazım sürecinde bana destek olanlara teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecim boyunca bana destek olan, rehberlik eden, vakit ayıran ve değerli düşünceleriyle bana yol gösteren, benim de öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU’na teşekkür ediyorum.

Bu süreçte beni cesaretlendiren, her zaman yanımda olan ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Elif TANRIVER’e ve hayatıma anlam katan biricik oğlum Hamza Alp TANRIVER’e teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca maddi, manevi desteklerini esirgemeyen, beni bu günlere getiren ve üzerimde büyük emekleri olan, merhum babam Hamza ATASOY’a, değerli annem Zöhre ATASOY’a ve ablam Emine YILDIZ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hüseyin TANRIVER

Aralık 2023

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan, toplum içinde yaşarken farkında olmadan bazı davranışları otomatik olarak yapar. Düşünmenin günlük yaşam akışı içerisinde yapılan bu türü geri planda düşünme olarak adlandırılabilir. Fakat düşünme sadece bundan ibaret değildir. Her davranışı otomatik olarak yapamayız. Günlük yaşamda daha bilinçli düşünmeye de ihtiyacımız vardır (Bono, 2021).

Düşünme sözlükte: “Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve farklı kanallarla elde edilen bilgileri (duyum, izlenim ve tasarımlardan bağımsız olarak) aklın karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları, biçimleri kavrama yetisi ve kendine özgü durumu.” olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2022). “Düşünme genel olarak bilgi, yetenek ve davranıştan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirmeyi olası kılan, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan aktif, hedefe yönelik, karmaşık bir bilişsel süreçtir” (Cüceloğlu, 1998). Bilinçli düşünen bireyler yetiştirmek öncelikle eğitimle mümkündür. Değişen ve gelişen dünya düzenine ayak uydurmak, kendisini ve içinde yaşadığı toplumu geliştirmek için en önemli konulardan biri eğitimidir. Eğitim ailede başlar ve bireylerin daha sosyal bir toplumda yaşamasına olanak sağlayan okulda devam eder. Eğitimin en temel amaçlarından birisi bireyi hayata hazırlamaktır. Sosyal bir varlık olan insan, toplumun ilerlemesi ve değişmesi adına devamlı bir uğraş içerisinde (Ayazcan, 2005). Bu doğrultuda bireye kazandırılması gereken en önemli etken bilinçli ve çok boyutlu düşünmedir. Birey üretmenin, toplumu değiştirmenin ve olumlu sonuçlar almanın zevkine vardıkça iyi birer düşünür olacaktır. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler düşünmenin birer sonucudur. Sürekli ilerleyen ve gelişen bu kavramlar üst düzey düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Hızla ilerleyen gelişmelere paralel olarak bireylerin çok boyutlu ve bilinçli düşünceleri gerekmektedir.

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla, kendi deneyimleriyle ve kendi isteğiyle istendik yönde bir değişim meydana getirme sürecidir (Gül, 2018). Dewey’e göre eğitim, kişinin sosyal hayattaki ilişkileri yaşam tarzı ve kurduğu ilişkiler

yardımıyla farklı yöntemlerden yararlanarak ortaya çıkardığı sosyal gelişim olarak tanımlamıştır (Kaya, 2018). Bu bağlamda birey davranış değişikliğine sebep olan her türlü eylem, eğitim olarak adlandırılabilir.

Sosyal bilgiler eğitimi ilkokullarda 4. sınıf kademesinden başlayarak ortaokul 7. sınıfa kadar okutulan bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin en temel amacı; düşünen, araştıran, eleştiren ve yeni fikirler bulan iyi birer vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç çok boyutlu ve bilinçli düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Okuldaki öğrenciler önlerine sunulan durumlara tepki vermeye koşullanırlar. Ancak okuldan ayrılır ayrılmaz tepki vermenin ötesinde daha fazla düşünme yapmak zorunda kalırlar (DeBono, 2021). Bu yüzden okullarda uygulanan çok boyutlu düşünme bireye günlük yaşamda kolaylıklar sağlar. Bu durumda günlük yaşama en yakın derslerden biri olan Sosyal Bilgiler dersi ile mümkün olabilir.

Sosyal bilgiler dersi bireye başta kendi ülkesi olmak üzere bütün dünya ülkelerine karşı bilinçli, farkındalık düzeyi yüksek ve iyi birer birey olmayı amaçlayan, toplumsal yaşama yönelik bilgi ve becerileri öğretene, karşılaşılan sorunlara karşı nasıl bir tutum sergileneceğini öğretene bir bilim dalıdır (Erden, 1998). Bu durumda bu derste çok boyutlu ve kapsamlı düşünmek çok önemlidir. Edward De Bono'nun 1986 yılında ortaya attığı 6 şapkalı düşünme tekniği sosyal bilgiler dersi için en uygun tekniklerden birisidir. Bu teknikte düşünür olmayı, çok boyutlu düşünmeyi ve okulda öğrenilen bilgileri hayata aktarmayı vurgulayan Bono, gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri her yönüyle düşünerek daha doğru çözdürmeyi amaçlamıştır. Altı şapkalı düşünme tekniği bize rol oynama yolu ile belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almamızı sağlar. (DeBono, 2021)

Altı şapkalı düşünme tekniğinde insanların verilen kalıplara göre olaylara tek yönlü bakmaması, farklı bakış açıları kazanarak olayların üstesinden gelmesi amaçlanmaktadır (Kocakaya, 2017). Bu düşünme tekniği insanların düşünme stillerinde belirli kalıplarda kalmamaları, olaylara çok yönlü bakmaları, eleştiri ve irdellemeler sayesinde doğru sonuca ulaşmalarına olanak sağlar (Ayazcan, 2005). Altı şapkalı düşünme tekniği, sınıf içinde kullanılmaya başlamadan önce şapkaların temsil ettiği düşünce tarzı hakkında öğrencilere bilgi verilmeli, renklerin temsil ettiği düşünce tarzına göre öğrenciler zıt düşüncelerini gerekirse değiştirmelidir (Çepni, 2008). Karışıklığa neden olabileceğinden kalabalık sınıflarda uygulanmaması, öğrencilerin

renklerin temsil ettiği rolleri iyi benimsemesi, öğretmen'in süreç içinde iyi bir rehber olması gibi durumlara dikkat edilirse tekniğin dezavantajları en aza indirilmiş olur (Ayazcan ve Semerci, 2007). Kullanılan bu teknik öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı için dersin daha verimli geçmesini sağlar ve bireylerin düşüncelerini açıkça ve net şekilde bireylere söylediği için de kendini ifade etmesine katkıda bulunur (Sönmez, 2011). Teknikte şapkalar da altı tane renk bulunmaktadır. Farklı renkteki bu şapkalar konuya değişik açıdan bakan düşünceleri temsil etmektedir. Böylece düşünme faaliyetinde bulunan kişilerin bu renklere ilişkin anlamlarla şapkalar arasında, ilişki kurması ve sembolleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede şapkalar ve düşünceler arasında ayırım yapmak mümkündür (Akkılıç, 2018). Altı şapkalı düşünme tekniğinde birey, her rengin temsil ettiği düşünme sistemine göre olayları ele alır (Çakmak, 2015)

1.2. Problem

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve problem çözme becerisine etkisini incelemektir. Bu amaçlara yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Altı şapkalı düşünme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, ön test ve son test başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Altı şapkalı düşünme tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun problem çözme envanterinden aldıkları deney sonrası puanları kontrol edildiğinde, gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günden güne ilerleme kaydeden bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitimdeki yansımaları da görülmektedir. Bu değişimler göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde geleneksel yöntem ve teknikler yerine çağdaş yöntem ve teknikleri benimsemek gerekmektedir.

Öğrencilere çok boyutlu düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmak için kullanılan yöntem ve teknikler önem kazanmaktadır. Günümüzde öğrencilere akademik başarılarından öte eleştirel düşünme, olay ve olguları farklı boyutlarıyla değerlendirebilme, yaratıcı düşünebilme ve karşılaşılan problemleri kolaylıkla çözebilme becerisi kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda kullanılan çağdaş yöntem ve teknikler öğrencilerin grup içerisinde işbirliği ile çalışıp, aktif rol almasını sağlayarak bu becerilerin gelişmesine önemli katkı sağlamaktadır.

Karşılaşılan problemler farklı düşünce yapılarıyla çok boyutlu olarak incelendiğinde, yaratıcı düşüncelerle problemler kolay bir şekilde çözülmektedir. Bu sayede öğrenciler farklı durumlarla karşılaşsalar bile içsel olarak çok boyutlu düşünerek problem çözme becerilerini de geliştirmektedirler. Çağdaş tekniklerden biri olan altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin bu becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Olaylar her yönüyle değerlendirilir, farklı düşüncelere saygı duyulur, gerektiğinde zıt şekillerde değerlendirme yapılarak sonuca ulaşılır. Bu sayede yaratıcı düşünceler ve problem çözme becerileri ortaya çıkmış olur.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde altı şapka düşünme tekniği ile ilgili olarak farklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak 4. sınıf seviyesinde ve sosyal bilgiler derisine yönelik olarak altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarıya ve

problem çözme becerisine olan etkisi ile ilgili olarak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Altı şapkalı düşünme tekniği ilkökul seviyesinde akademik başarıya ve problem çözme becerisine etkisinin ne derece olacağı bilinmemektedir. Ayrıca Altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının akademik başarı ve problem çözme becerileri üzerindeki kalıcılık etkisi de araştırılmıştır. Bu sebeple yapılacak çalışmada “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?” sorusunun cevabı aranmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

1.5. Sayıtlar

1. Değişkenlerin grupları aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin kendilerinden beklenen işlemleri uyguladığı varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin problem çözme beceri envanterini içten, doğru ve ciddi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2022/2023 yılında Muş İlin de bir ilkökulda 4/C ve 4/B sınıfı ile sınırlı tutulmuştur.
2. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile sınırlı tutulmuştur.
3. Sosyal Bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesi ile sınırlıdır.
4. Deney grubu için kullanılan altı şapkalı düşünme tekniği ile sınırlıdır.
5. MEB’in Sosyal Bilgiler programı kazanımları ile sınırlıdır.
6. Elde edilen veriler çalışma grubu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Düşünmenin öğretilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir teknik olan altı şapkalı düşünme tekniği, düşüncelerle özdeşleştirilen farklı renkteki şapkalarla, bireylerin olayları farklı yönlerden ele alarak, olayların her yönüyle irdelenip, kararların daha doğru verilmesine olanak sağlayan ve öğrenciyi merkeze alan bir tekniktir (Ayazcan, 2005).

Sosyal Bilgiler: İnsanın yeryüzünde yaşanan olayları anlayıp, bunların oluş sebeplerini açıklayan, kişilerin hak ve sorumluluklarını bilerek, onun daha kolay, rahat

ve mutlu yaşaması için var olan yeteneklerini geliştirip toplumsal ilişkiler kurmasını sağlayan bilgilerdir (Öztürk, 2009).

Problem Çözme: Belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla, ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmek için süreç boyunca yürütülen etkinlikler ve çabalar bütünüdür. Birey güçlüklerin üstesinden gelerek, içsel dengeyi sağladığı, zaman, enerji, alıştırma ve çaba işidir (Oğuzkan, 1989).

Akademik Başarı: Öğrencilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ünitesindeki kazanımlara ulaşma seviyesidir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bölümüne kaynaklık edecek alanyazın taramalarına yer verilmiştir. Çalışmada sosyal bilgiler eğitime yönelik araştırmalar incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin günümüze kadar olan tarihsel süreci, sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çok boyutlu düşünmeyi, farklı bakış açıları ile problemleri ele almayı amaçlayan altı şapkalı düşünme tekniğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin süreçleri, nasıl uygulanacağı, öğretim sürecinin nasıl ilerleyeceği üzerinde durulmuştur. Altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik çalışmalara yer verilip bu bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarihçesi

Tarih boyunca devletler geleceklerinin inşası için eğitim öğretimden yararlanmışlardır. Eğitim öğretimde bu vizyonu çeşitli dersler aracılığıyla üstlenmiştir. Amaçlar arasında üretim yapan, aktif, hak ve sorumluluklarını bilen karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen ve uygulayan vatandaşlar yetiştirmek ideali bulunan Sosyal Bilgiler bu derslerden biridir (Akpınar, 2012).

Sosyal felsefe ve diğer alanların kesişim noktası olarak düşünülebilir. Sosyal eğitim alanının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Sosyal Bilgiler, dünyadaki olayları, oluş sebeplerini ve sonuçlarını açıklayan, vatandaşlık hak, ödev ve sorumluluklarının neler olduğunu anlatan, insan ve onun çevresiyle dün, bugün ve yarın etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir. Sosyal bilgiler, toplumun gerçeklerinden yola çıkarak kanıtlamaya dayalı bilgi aktarım süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2009).

Sosyal bilgiler kavramının ne zaman ve nerede ortaya çıktığı bilinmemektedir ancak bilimsel düşüncenin ve gelişmelerin başlamasıyla ortaya çıktığı bilinmektedir. Tarihte ilk kez Ortadoğu bölgesinde bireylere tarih ve coğrafya dersi verildiği ileri sürülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1892 yılında ulusal toplum anlayışı oluşturmak amacıyla tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerini içeren bir sosyal bilgiler dersi okutulması kararlaştırılmıştır (Kaymakçı, 2010). Bu durumun ulusal kimliği

eskiye dayanan devletlerde daha önce ortaya çıktığı görülmektedir. Tarihte birçok devlet kurmuş olan Türk Sosyal Bilgiler’ e oldukça önem verdikleri bilinmektedir.

Türklerde Sosyal Bilgiler oldukça eskilere dayandığı görülmüştür. Göktürk Yazıtları’nın içerisinde tarih ve kültürle alakalı pek çok mesaj bulunmaktadır. Bununla beraber Karahanlılar döneminde ortaya konulan eserlerde birer sosyal bilim çalışmalarıdır. Selçuklular döneminde kurulan ve Türk eğitim ve öğretim tarihinin en önemli kurumlarından olan Nizamiye Medreselerinde İslami ilimlerin yanı sıra Tıp, Matematik ve Felsefe gibi ilimler okutulmuştur. Bu dönemde önemli tarihçiler yetişmiştir (Çetin, 2003).

Osmanlı Devletinde Tanzimat dönemine kadar din eksenli bir Sosyal Bilgiler eğitimi verilmiştir. Tanzimat döneminde Tarih ve Coğrafya adı ile okul programlarında yer almaya başlamış, 1869 tarihinden itibaren her kademede Tarih ve Coğrafya dersleri okutulması benimsenmiştir. II. Meşrutiyetten sonra devletin düştüğü durum ve artan toprak kayıpları sonucunda devlete bağlı yurttaş yetiştirme düşüncesi eğitim öğretime de yansımıştır. Sonuç olarak iptidailerde (ilkokul) Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye gibi dersler okutulmaya başlanmıştır (Kaymakçı, 2010). Bu süreç Cumhuriyet’e kadar çeşitli değişikliklerle devam etmiştir.

Cumhuriyet döneminde ilk defa 1924 programında Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi yer almıştır. 1926 tarihinde bu ders Yurt Bilgisi olarak değiştirilmiştir. 1962 tarihine tek disiplinli ayrı ayrı dersler olarak okutulmuş, bu tarihte “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında ise ilkokul 4. ve 5. sınıflarda “Sosyal Bilgiler” adı altında okutulmaya başlanmıştır. 1985 yılında ise ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri okutulmaya başlamıştır. 1997 tarihinde sekiz yıllık zorunlu eğitim sonrası Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflara Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur (Yalçın ve Akhan, 2019).

2005 yılına gelindiğinde ise değişen eğitim anlayışı ile beraber öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım Sosyal Bilgiler dersinde de köklü ve büyük değişimleri beraberinde getirmiştir (Yel, 2006 Akt: Yılmaz 2019). Bu program daha sonra 2018 yılında yenilenmiştir.

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinde veya süreç hazırlığında verilen bilgilerin işlenmesi ve içselleştirilmesi için gerekli olan çabayı ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Bu durumda öğrenme stratejileri birçok çabanın bileşkesi olarak gözlenir ve sınıflandırılmaya ihtiyaç duyulur (Sözer, 1998). Başka bir deyişle öğrenme stratejileri “öğrenme nasıl gerçekleşir” sorusuna cevap arar. Günlük yaşamda öğrenme davranışı gerçekleşirken yapılan çoğu davranış öğrenme stratejisini oluşturur (Çelikkaya ve Kuş, 2010).

Sosyal bilgiler dersinin konularının çoğunlukla sözel nitelik taşıması, öğreticilerin ve öğrencilerin ezbere dayalı bir strateji benimsemesine neden olmaktadır. Bu nedenle bu ders bir ezber dersi gibi görülmektedir. Ezberleme yerine farklı stratejilerle çok daha anlamlı duruma getirilmesi ve kavramayı kolaylaştırıcı yaklaşımlarla beraber olumlu sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenlerinde bu yaklaşımları bilmesi ve öğrenme öğretme sürecinde uygulaması gerekmektedir (Sözer, 1998).

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan stratejiler konu ve öğrenciye göre farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde;

- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
- Buluş yoluyla öğretim stratejisi
- Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olmak üzere üç tür strateji kullanılmaktadır (Öztürk ve diğerleri., 2009).

2.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Diğer bir adıyla alış yoluyla öğrenme olan bu yaklaşım, Ausubel tarafından geliştirilmiş olup, öğretmenin ön bilgilerle ilişkilendirerek sunduğu bilginin birey tarafından anlamlandırılmasıdır. Öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecinde yardımcı olunabilmesi için, sunulan bilginin nasıl yapılması gerektiğini araştıran Ausubel sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımını geliştirmiştir. Özellikle anlamlı öğrenme üzerinde duran Ausubel, bu eylemin gerçekleşebilmesi için düzgün yapılandırılan sunum yoluyla da bunun sağlanabileceğini savunur (Temizöz, 2005).

Bu yaklaşımda öğreticinin görevi, en uygun araç ve gereçleri seçip kullanmaya hazırladıktan sonra önce genel bilgilerden başlayarak daha özele doğru sistemli ve anlamlandırarak bilgileri öğrenciye sunmak olarak özetlenebilir. Bilgiler iyi

düzenlenmiş ve sıralanmış olmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önüne alınarak, yeni öğrenmelerle ilişkilendirilmesi önemlidir. Anlamli öğrenmelerin oluşturulması bu yaklaşımda önemlidir (Sözer, 1998).

Ausubel hem sunuş yoluyla öğretim stratejisinin hem de anlamli öğrenmenin temelini oluşturan çalışmalar yapmıştır. Bu nedenle sunuş yoluyla öğrenme ve anlamli öğrenme kavramları çoğunlukla eş anlamda kullanılır. Oysa sunuş yoluyla öğretim stratejisi anlamli öğrenmenin bir yansımasıdır. Öte yandan sunuş yoluyla öğretim stratejisi ezbere dayalı öğrenme ile de karıştırılmamalıdır (Yeşilyurt, 2019).

Anonymus (2006)'e göre sunuş yoluyla öğretim stratejisinin dört temel özelliği şunlardır:

- 1) Başlangıç sunuşlarını öğretmen yapar (en fazla 5 dakika) ve ardından öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar ve tartışır. Süreç boyunca öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim vardır. Öğrencilerin aktif katılımı önemlidir.
- 2) Bu yaklaşımda kavramları somutlaştırmak son derece önemlidir. Bunun için örneklerden yararlanılmalı, resimler, şemalar kullanılmalıdır. Konular somutlaştırılarak anlamli hale getirilmelidir.
- 3) Konular anlatılırken önce konunun temel çerçevesi verilir, daha sonra ayrıntılar çerçeve içerisine yerleştirilir. Öğretme genelden özele doğru ilerler.
- 4) Öğrenciler eski öğrenmeleri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirilir ve anlamli öğrenme gerçekleşir.

2.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu öğretim stratejisinde öğrenme tümevarım yoluyla gerçekleşir. Başka bir deyişle, öğrenme genelleme yoluyla öğrenilir. Birey öğrenilecek kavram veya nesneyi inceler ve bir anlam çıkarır. Öncelikle öğrenen kendisine sunulan örnekleri incelerken belirli özellikleri ön plana çıkarır ve diğer örneklerde bu özelliklerin bulunup bulunmadığını test eder. Yani öğrencilere bilgiler doğrudan sunulmaz. Bir problem durumu verilir ve bu problemleri kendi çözmesi istenir. Bu durumda öğretici öğrenene rehberlik eder (Kabapınar, 2009).

Öztürk vd., (2009)'e göre öğrenci merkezli olan bu strateji, bireylerin kendi etkinlikleri ve gözlemleri yoluyla yargıya varmasını destekleyen bir öğretim

stratejisidir. Bu stratejide öğrenen kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bu yol, gerek öğrencilere bilimsel kavramların öğretilmesinde gerekse de bilişsel süreç becerisi için önemlidir.

Bruner, öğrenen için öğrenmenin aktif bir süreç olarak gerçekleşmesini önermektedir. Bu yaklaşım öğrenme kavramını da değiştirmiştir. Ona göre öğrenme ancak bireyin süreçte aktif rol almasıyla beraber buluş yoluyla gerçekleşir. Bu süreçte öğrenci düşünür, deneyimler ve bulurken kendine güven duygusu da gelişir (Tay, Öcal, Dilaver, Safran ve Yazıcı, 2008).

Nas (2006)'a göre, birey hedeflerinden ve davranışlardan haberdar olmalı ve yöntemler bu hedeflere ulaştıracak şekilde seçilmelidir. Öğrenciye maruz bırakılan durum veya problem ne çok zor ne çok kolay olmalıdır. Öğrencinin sıkılması veya problemi çözmekten vazgeçmesinin önüne geçilir. Ayrıca ilkokullarda da öğrenilecek olan bilgiyi somutlaştırmak yani yaparak-yaşayarak gerçekleştirmek daha sonra yarı somut araçlar kullanmak, son olarak da sözel etkileşime yer vermek gerekir.

Buluş yoluyla öğretme yaklaşım sürecinde öğretmen öğrenmenin uygulanmasında öğrenciye bol örnek sunmalı ve rehberlik etmelidir. Bu sürecin aşamaları şöyle listelenmektedir (Taşdemir, 2010):

1. Öğretmen gerekli örnekleri sunar.
2. Öğrenci sunulan örnekleri algılar ve tanımlar.
3. Öğretmen yeni örnekler sunar.
4. Öğrenci yeni örnekleri tanımlar ve önceki örneklerle ilişkilendirir.
5. Öğretmen yeni örnekler verir ve aynı zamanda uygun olmayan örnekler de verir.
6. Öğrenci bu örnekleri karşılaştırır ve uygun olmayanları belirler.
7. Öğretmen öğrenciden örneklerin özelliklerini ve ilişkilerini bulmalarını ister. Öğretmen tespit edilen ilişkileri veya durumları vurgular.
8. Öğrenci tanımları yapar ve ilişkileri kurar.
9. Öğretmen ek örnekler ister.

Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak öğrenmeleri desteklenir ve tümevarım yöntemi daha rahat ve verimli bir şekilde uygulanmış olur. Bu süreçte öğrenciler, inceleme, karşılaştırma, yorumlama ve çıkarımda bulunma becerilerini kullanacağından, bu strateji öğrencilerin problem çözme ve araştırma yapma becerilerini de geliştirir (Kabapınar, 2009).

2.2.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğrenme Stratejisi

Öğrencilerin süreçte aktif rol aldığı diğer bir yaklaşımda araştırma yoluyla öğretim stratejisidir. Bu stratejiye göre öğrenciler verilen problemi çözmek veya durumu tanımlamak için araştırma süreçlerini kullanırlar. Bu süreçte öğrenciler; verilen sorunu tanımlar, bu sorunun çözümü için yollar belirler, bu yolların sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşmaya çalışırlar (Öztürk ve diğerleri, 2009). Öğrenci bu süreçte aktif rol alırken öğretmende ona yol gösterir ve rehberlik eder.

Araştırma-soruşturma stratejisinde bilimsel yöntemler yani problem çözme kullanılırken, öğrencilere uygun olmayan olumsuz örnekler oluşturulmalı ve bunlar üzerine tartışmalıdır. Verilen örneklerde eksik ve yanlışlıklar bulunmalı ve karşıt durumlar oluşturulmalıdır. Problem durumunun çözümü için sunulan çözüm önerileri tespit edilip, test edilmelidir. Problem durumu çözüme kavuşturulup, genellemelere gidilebilir. Gerekirse yeni değişkenler ortaya konulmalıdır (Taşdemir, 2010). Bu strateji John Dewey'in çalışmalarına dayanmaktadır. Tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları birlikte kullanılır. Hedefler taksonomisine göre öğrenme basamakları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Öğrenmenin ne olduğunu ve nasıl olması gerektiğini vurgulayan hedefler taksonomisinin üst basamaklarında yer alan davranışların kazandırılmasında kullanılır (Yeşilyurt, 2019).

Taş'a (2014) göre bu stratejiye en uygun olan yöntem problem çözmedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için hedeflere ulaşmada kolaylık sağlar. Araştırma soruşturma yaklaşımı, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırırken, hayatta karşılaşabilecekleri problemleri de çözmeyi öğretir. Öğretici, yaklaşımda kullanılacak araç gereçleri ve kaynakları süreç öncesinde hazırlamalıdır.

Öğrenen, aktif bir zihinsel süreç içerisinde verilen bilgileri sorgulayıp anlamlandırdıktan sonra bilgiyi yapılandırır. Bundan dolayı problem çözme üst düzey düşünme becerileri gerektirir. Bireyler verilen problemleri çözebilmek için bilimsel yöntemlerden yararlanır ve bu bilgileri kalıcı hale dönüştürür (Ermiş, 2012).

Araştırma yoluyla öğretim stratejisinden gerekli düzeyde yararlanabilmek için şu noktalara dikkat edilmesi gereklidir: (Öztürk, vd., 2009):

- Öğrenciler gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek olan problemlerle karşılaştırılmalıdır.
- Öğretim sürecinde problem çözme yöntemi temel alınmalıdır.
- Öğrenci süreç içerisinde etkin rol almalıdır.
- Uygun soru seçiminde öğrencilerin ilgi, istekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilere veri toplama için yeterli zaman verilmelidir.
- Öğrencilerin bu süreçte kullanacakları araç-gereçler hazır olarak bulundurulmalı, rahat çalışabilecekleri ve tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri

Yöntem terimi, sözlük anlamına göre, bir hedefe ulaşma yönteminin, yani önceden planlanmış ve üzerinde düşünülmüş bir prosedürün kapsamlı bir ifadesidir (Türk Dil Kurumu, 2022). Bu ifadeye göre eğitim yöntemleri, eğitimin hedeflerine ulaşmak için seçilen eylem planlarıdır (Hesapçıoğlu, 2008).

Öğretim yöntemleri, alanyazında farklı gruplara ayrılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri, çağdaş öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, bireysel veya gruplu öğretim yöntemleri gibi bir çok kategori oluşturulmuştur. Geleneksel öğretim yaklaşımında, öğrenci pasif öğretmen aktif konumdadır. Öğretmenden öğrenciye tek taraflı bir iletişim vardır. Çağdaş öğretim yaklaşımlarında ise öğrenciler aktif, öğretmen ise rehber konumundadır. Öğretmen ile öğrenciler arasında bir iletişim vardır (Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019).

Bütün öğreticiler, yöntemler konusunda usta olmalı ve sınıf ortamlarında farklı yöntemlere yer vermelidir. Çünkü: (Gözütok, 2017)

1. Her öğrenci aynı yöntem ile öğrenemez.
2. Her yöntem bütün öğrencilerin ilgisini aynı düzeyde çekmeyebilir.
3. Tek bir yöntem, öğretilecek bütün konulara uygun değildir.
4. Önceden belirlenen hedeflere tek bir öğretim yöntemi ile ulaşmak yeterli olmaz.
5. Her öğretici bütün yöntemleri aynı ustalıkla kullanamayabilir. Bazı yöntemlere daha yatkındır.
6. Bazı yöntemler ekonomiklik ilkesine aykırıdır.

7. Bazı yöntemler maddi kaynak gerektirebilir.

Seçilen yöntem, öğrenme öğretme sürecinde bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de büyük öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek öğretim yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Anlatım Yöntemi

Herhangi bir ders veya konu ile aktarılması gereken tanım, ilke ve genellemeler, öğretmenin açıklamaları ile öğrenciye kazandırılır. Öğretenden öğrenene doğru tek taraflı bir aktarım söz konusudur. Öğrenci pasif şekilde dinler (Küçük & Yangın , 2012). Bir başka deyişle öğretmen duyguyu, düşüncüyü veya bir konuyu öğrencilere sözel olarak aktarmasına düz anlatım yöntemi denir. Bu yöntem sunuş yoluyla öğretim stratejisi içerisinde yer alan bir yöntemdir (Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2019).

Anlatım yöntemi kullanılırken, öğretmen konusunu açık ve net bir şekilde anlatmalıdır, konuların işlenmesinde soyut kavramlar somut hale getirilmelidir, öğretmen ders anlatırken ses tonunu çok iyi kullanmalıdır (Güngördü, 2002).

Bu yöntemin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Dinleyerek öğrenen öğrenciler için etkili bir yöntemdir.
2. Ekonomiklik açısından tasarruf sağlar.
3. Kalabalık sınıflarda çok sayıda öğrenciye ulaşılabilir.
4. Maliyetsiz bir yöntemdir (Küçük & Yangın , 2012).

Bu yöntem okullarda hakim olan ve sürekli kullanılan öğretim yöntemiymiş. Fakat öğrencinin aktifliğine dayanan yeni anlayışla birlikte sınırlı şekilde kullanılmaya başlandı. Buna rağmen hiçbir zaman tamamen silinmedi. Öğrencinin aktif olduğu yöntemler kullanılırken arada bir kullanılacak bu yöntemde öğrencinin pasifliği anlamına gelmez (Hesapçıoğlu, 2008).

2.3.2. Soru Cevap Yöntemi

Soru cevap yöntemi, öğretmenin ders öncesinde hedeflere uygun olarak hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmesi ve öğrencilerinde bu soruları cevapladıkları bir yöntemdir. Bu yöntem diğer yöntemleri desteklemek amacıyla kullanılır. Öğretmen bu yöntemi öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ölçmek, aktif olarak düşünmelerini

sağlamak veya tartışma başlatmak için kullanabilir. Bu süreç başlatılırsa öğrenci bilgiyi ezberlemekten kaçınır (Öğülmüş, ve diğerleri, 2009).

Soru sormak öğretimde vazgeçilmez başlıca iletişim araçlarından biridir. Gerek eski öğretimde, gerekse modern eğitimde sorulan sorular öğrenciyi aktif düşünmeye sevk ederek kalıcı öğrenmeler sağlar (Hesapçıoğlu, 2008).

Öğretimin her kademesinde kullanılan soru cevap yönteminin yararları şunlardır (Öztürk & Dilek, 2002):

- Öğrencilerin derse ilgileri artarak motive olmalarını sağlar.
- Dersi sıkıcı olmaktan kurtarır.
- Konuları tekrar ederek kalıcı öğrenmeler sağlar.
- Öğrencilerin hangi konuda ne kadar öğrendikleri hakkında bilgi verir.
- Öğrencileri farklı açılardan düşünmeye sevk eder.
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini açıklamalarına fırsat verir.
- Öğretmen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olur.
- Eksik öğrenmeler veya yanlış öğrenmeler belirlenerek düzeltilir.
- Bilişsel öğrenme basamaklarının öğrenilip öğrenilmediği hakkında bilgi verir.

Soru cevap yönteminin sınırlılıkları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Sürekli kullanılması dersi sıkıcı hale getirebilir.
- Bilgi aktarımı olan derslerde zaman kaybına yol açabilir.
- Yanlış cevaplar fazla olursa zaman kaybına neden olur.
- Soruları sürekli olarak öğretmenin sorması özgür düşüncüyü engeller.
- Sorulara yeterince katılım göstermeyen öğrencilerin kendine güveni azalabilir.
- Açık ve anlaşılır soru hazırlamada problem yaşanabilir (Öztürk & Dilek, 2002).

2.3.3. Gezi-Gözlem Yöntemi

Gezi; bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlarla ilişkili olan hedefleri kazandırmada kullanılan, bir olayın geçtiği yeri yerinde inceleme fırsatı veren bir tekniktir. Gözlem ise sistemli olarak doğal veya toplumsal olayları ve olguları inceleme; gözlenen verilerin kaydedilip yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Gezi ve gözlem teknikleri birleştirilerek, okullarda öğretim amacıyla kullanılmasına

gezi-gözlem yöntemi denir. Bu yöntem öğrencilerin veri ve olayları iyi anlamalarını sağlayan ve gerçek yaşamı daha yakından tanımlarına fırsat veren bir yöntemdir. Öğrenciler, konu ile ilgili durumları gerçek ortamda inceleme fırsatı bulur. Ayrıca geziler bireylerin tarihi ve doğal çevreyi koruma bilinci kazanmalarını, seyahat kültürü, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmelerini sağlar (Atayeter ve Tozkoparan, 2014).

Gezi-gözlem yöntemi; sınıf içinde yapılan etkinlikleri ve öğrenmeleri tamamlamak ve daha anlamlı hale getirmek için öğretmen rehberliğinde bir durumu, varlığı veya bir olguyu planlı ve amaca uygun şekilde gözlemleyerek, bu olay veya olguya yönelik çıkarımlar yapmalarını ve özgün çözüm yolları bulmalarını sağlayan bir yöntemdir (Korkmaz, 2006).

Gezi-gözlem yönteminin eğitim içinde uygulanmasında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar; yasal sorumlulukların fazla olması, uygun yer seçiminin zor olması, çok vakit gerektirmesi, disiplinin sorun haline gelebilmesi, organizasyonun genellikle karmaşık olması, gruba eşlik edecek kişi ya da kişilere ihtiyaç duyulması gibi durumlardır. Bu durumlar gözönüne alındığında öğretmenin yasal yönden yapılacak düzenlemeleri iyi bilmesi, hazırlık amacıyla yapılacak her organizasyonun önceden tamamlanması ve gezi sonrasında değerlendirmelerde bulunulması bu yöntemin sınırlılıklarını azaltarak, son derece kalıcı öğrenmeler sağlar (Ballı, 2009).

2.3.4. Gösteri (Demanstrasyon) Yöntemi

Öğrencilere öğretmen tarafından göstererek öğretme yöntemidir. Göz-kulak duyularına hitap eder. Gösteriyi, öğretmenin yanı sıra bir uzman tarafından ya da hazırlanmış bir grup öğrenci de yapabilir (Nas, 2006). Öğrenciler, gözlem yaparak elde edilen verileri kaydeder, yapılan iş hakkında sorular yönelterek bu sürece katılırlar (Tay ve diğerleri, 2008).

Gösteri yönteminde aktif konumdaki kişi deneyi yapan ve gösteren öğretmen veya öğreticidir. Öğrenciler dinleyici, izleyici ve bilgileri alan konumundadır. Bu yöntem birden fazla duyu organına hitap ettiği ve öğrencilerin dikkatini çektiği için öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcı hale gelmesini sağlar. Örnek gösteri yapıldıktan sonra bir iki örnek de öğrencilere öğretmen klavuzluğunda yaptırılır (Taşdemir, 2010).

Küçükahmet (2011), gösteri yönteminin faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Gösteri yöntemi olayın asıl oluşumunu görerek ve işiterek öğrenmelerini sağlar.
 2. Gösteri yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi öğrencilerin dikkatlerini çekmekten geçmektedir.
 3. Öğrenciler de bu gösteriye hazırlanıp yönetebilirler. Bu sayede beceri ve tutumları gelişir.
 4. Öğrencilerin gösteride kullanılacak materyal ile bir işlem yapmadan önce gösteriyi izlemesi oluşabilecek tehlikeleri azaltır.
 5. Gösteri kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda, prensipler, hareketler ve kavramların açıklanması için kullanılır.
 6. Gösteri beceriler sahasında son derece yararlıdır.
 7. Gösteri insan kaynaklarını kullanmak için son derece etkili bir yöntemdir.
- Gösteri yönteminin sınırlılıkları ise şu şekilde sıralanabilir:
1. Gösteri yöntemi “gösterip yaptırma”ya dönüşmez sadece öğretmenin yaptığı bir iş olursa öğrenciler seyirci konumunda kalırlar.
 2. Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olur (Nas, 2006).

2.3.5. Örnek Olay Yöntemi

Bu yöntemde öğrenciler, gerçek hayatta karşılaşılan bir problemi sınıf ortamında çözüme kavuştururlar. Öğrencilerden, sürece aktif şekilde katılarak problemin nedenleri hakkında fikir üretmeleri ve çözüm sunmaları istenir. Söz konusu durum gerçek veya hayali olabilir. Genellikle de yazılıdır (Saban, 2009).

Özellikle sosyal bilimler dersi kapsamında pek çok konu bu yöntem ile sınıfa getirilebilir. Öğrenciler tartışarak öğrendikleri için bu yöntem son derece dikkat çekici ve eğlencelidir (Küçükahmet, 2011).

Bu yöntem uygulanırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Demirel, 2011):

1. Sınıf ortamına getirilen olayda ayrıntılar iyi belirlenmeli, açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. Sunulan olayda bir problem durumu olmalıdır.
3. Sorun analiz edilmeli ve iyi anlaşıldığından emin olunmalıdır.
4. Sunulan örnek olay hedefler ve değerler açısından değerlendirilmelidir.
5. Sorunun çözümü için öğrencilere ön bilgilendirme yapılmalıdır.
6. Örnek olayın her aşamasında tartışma soruları yöneltilmelidir.

7. Tartışma sonunda ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler belirlenip bir yere kaydedilmelidir.
8. Örnek olaydan elde edilen sonuçlardan ve deneyimlerden ne şekilde yararlanılabileceği üzerinde durulmalıdır.

Öğrenci merkezli olan bu yöntem, öğretmenin ders öncesinde iyi bir hazırlık yapmasını gerekli kılar. Sunulacak örnek olay yeterince açık ve anlaşılır hazırlanmamışsa örnek olay anlaşılmaz ve tartışmadan yeterince sonuç alınamayabilir. Ayrıca kalabalık sınıflarda da uygulamak zordur (Taşpınar, 2013).

2.3.6. Tartışma Yöntemi

Tartışma yönteminde, öğrencilerin soruları ve sunulan açıklamalar dersin konusudur. Öğretmen süreç boyunca, bir tür gözlemci ve yönlendirici konumundadır. Tartışmanın dağılmaması ve amaca hizmet etmesine dikkat eder. Gerekli görürse tartışmaya katılır ve tartışmayı yönetebilir. Bütün öğrencilerin birbirinin yüzünü görecektir şekilde oturmalarını sağlar, konu hakkında tartışarak bizzat işi yapmaya sevkeder. Böylece okul dışı yaşamının ve öğrenmenin canlılığı verilir (Hesapçıoğlu, 2008).

Bu yöntem daha çok buluş yoluyla öğretim stratejisinin kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Konu üzerine karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, probleme çözüm yolları ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılabilir (Demirel, 2011).

Tartışma yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken önemli kurallar şu şekildedir: (Yılmaz, 2007).

- Öğretmen ve öğrenci tartışmaya hazırlıklı olarak gelmelidir.
- Tartışma iyi planlanmalıdır.
- Öğrenciler tartışma ortamında kendilerini rahat hissetmelidir.
- Sorular öğrencileri düşünmeye sevk etmelidir.
- Konular öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çeken türde olmalıdır.
- Tartışma boyunca öğrencilere yeterli süre tanınmalıdır.
- Her öğrenci tartışmaya katılmalıdır.

2.3.7. Drama Yöntemi

Drama, yaş sınırlaması olmaksızın her mekanda uygulanabilir. Bu uygulamalar esnasında herhangi bir metin veya araç gerece bağlı olma zorunluluğu yoktur. Dramanın gerçekleşmesi için belirli bir gruba, bu alanda yeterli donanıma sahip bir eğitime, grubun kullanabileceği bir mekana ve dramatik bir yapıya sahip düşünceye ihtiyaç vardır. Bu dört öge dramanın temel bileşenlerini oluşturur (Adıgüzel, 2013).

Dramada roller öğretmen tarafından belirlenir. Rolün nasıl oynanacağı ise öğrenciye bırakılır. Drama bitmeden sonucu kimse bilemez, olay akışına bırakılır. Drama bittikten sonra öğretmen öğrencilerle birlikte konunun değerlendirmesini yapar. Öğrencilerin kendi iç dünyalarını yansıtmalarına olanak sağlar. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin gözünden dış dünyayı, deneyimlerini ve gözlemlerini anlama fırsatı bulur (Küçükahmet, 2011).

Saban'a (2009) göre drama yönteminin faydaları şunlardır :

1. Bu yöntem öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini sözlü olarak yansıtmaya imkanı bulur.
2. Drama yönteminde öğrenciler belirli bir durumu veya olayı bizzat kendileri canlandırdıkları için yaratıcılığa önemli katkısı vardır.
3. Sosyal iletişim becerilerini geliştirir.
4. Öğrencilerin iç dünyalarını tanıma fırsatı verir.
5. Öğrencilere empati yeteneği kazandırır.
6. Bu yöntem öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrenirken eğlendirir.

Bu yöntemin sınırlılıkları ise (Küçükahmet, 2011) :

1. Küçük gruplar ve zaman gerektirir.
2. Öğrenciler yöntemi uygularken karakterleri ve olayları anlamakta zorluk yaşayabilirler.
3. Drama yeteneği olan öğrenciler her durumu kontrol edebilir.
4. Öğrenciler rollerde aşırıya kaçabilir ve sınıf atmosferi bozulabilir.
5. Amaçları iyi belirlenmezse sadece faaliyete katılanlar için yararlı olur.

2.3.8. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje yöntemi öğrencilere sunulan problemi çözmeye yönelik bireysel veya grup halindeki çalışmalardır. Sunulan problemde gerçek yaşama dönük çözümler veya

ürünler ortaya konulması amaçlanır. Gerçek yaşamla ilişkili olduğu için son derece kalıcı öğrenmeler sağlayabilir (Taşpınar, 2013).

Öğrencilere problemin nasıl çözüldüğü, ortaya konulacak yeni ürünlerin nasıl gerçekleştirileceği ve bunların aşamaları öğretilerek yeni problemleri çözmeleri beklenir. Öğrenciler bireysel veya grup halinde çalışabilirler. Bu süreçte bireysel olarak araştırma yapma, grup içinde farklı konuları tartışma, fikir birliğine varma gibi beceriler kazanırlar. Bu yöntem, 1980’li yıllara kadar probleme dayalı yöntem ile eş anlamlı olarak kullanılmaktaydı. Daha sonra probleme dayalı yöntemden ayrılan bu yöntem, öğrencilerin kendi bilgi birikimlerinden yararlanarak, bireysel veya grup halinde araştırma yapma, araştırılan bilgileri bir araya getirme ve bir araya getirilen bilgilerle problemi çözme veya bir ürün elde etmek için kullanılır. Yöntemin sonunda mutlaka yapılan işler raporlaştırılmalıdır (Öğülmüş, ve diğerleri, 2009). Proje yöntemi kullanılırken seçilen problemler öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Öğrenci süreç sonunda başarıma duygusunu tatmalıdır. Bu sayede kendine güven ve sorumluluk bilinci gelişimine katkı sağlar (Tay ve diğerleri, 2008).

Proje yönteminin avantajları problem çözme alışkanlığı kazandırması, grup halinde çalışmaya alıştırmaları, araştırma ve yaratıcılık becerilerini geliştirmesi, kendine güven ve sorumluluk duygularını artırması şeklinde özetlenebilir. Dezavantajları ise, uygulama öğretmenin kontrolünden çıkabilir, ekonomiklik ilkesine uymayabilir, süreci yönetmede sorunlarla karşılaşılabilir (Taşpınar, 2013).

2.3.9. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme yöntemi, sunulan bir problemin bilimsel araştırma yönteminin basamakları kullanılarak çözülmesidir. Bu yöntem sayesinde en yüksek bilişsel fonksiyon olan analiz etme, genelleme ve sentez gibi basamaklar kullanılmaktadır (Küçükahmet, 2011). Bu yöntem uygulanırken öncelikli olarak öğrencilerle beraber bir problem belirlenir. Belirlenen problem, yaşama yakın ve güncel konulardan seçilmelidir. Problem, anlaşılması için tanımlanır. Daha sonra veriler toplanır ve değerlendirilir. Öğrencilere verilere çeşitli kaynaklardan ulaşabilmeleri için rehberlik edilir. Elde edilen veriler değerlendirilir ve uygun çözüm önerileri seçilir. Seçilen öneriler denenir ve son olarak bütün aşamalar öğrencilerle birlikte değerlendirilir (Yılmaz, 2007).

Bu yöntem uygulanırken şu hususlara dikkat edilmelidir :

- Öğrencileri işbirliğine dayalı çalışmalara teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun problemler seçilmelidir.
- Süreç boyunca akıl yürütme ve çözüm için düşünme temel alınmalıdır.
- Problem ilgi çekici, merak uyandırıcı ve yaşama yakın olmalıdır.
- Öğrencilere bir problemi çözerken hangi aşamaların uygulanacağı öğretilmeli ve benzer problemlerle karşı karşıya getirilmelidir (Küçük ve Yangın , 2012).

2.4. Sosyal Bilgilerde Kullanılan Öğretim Teknikleri

Öğretme işlemi sırasında seçilen yöntemin uygulamaya koyma biçimi veya sınıf içinde yapılan işlerin tümüne teknik denir. Yöntem ders sürecinin tasarlanması teknik ise tasarlanan sürecin uygulamaya konulması olarak görülebilir (Demirel, 2011). Öğretim yöntemi daha genel ve kapsamlı bir kavramdır. Öğretim yöntemi öğretim tekniğinin de kapsamaktadır. Teknik seçilen öğretim metodunun uygulamaya konma biçimidir. Teknik, araçları kullanırken ve bu etkinlikleri yaparken izlenen yoldur (Tay ve diğerleri, 2008).

Bu başlık altında sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek tekniklere yer verilecektir.

2.4.1. İstasyon Tekniği

İstasyonlarla öğrenme tekniği, Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinden etkinleştirilmiş ve 60'lı ve 70'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Daha sonradan ortaya çıkan Gardner'in Çoklu Zeka Kuramıyla desteklenerek sınıflarda öğretim tekniği olarak kullanılabilmektedir (Demir, 2008).

Öğrenme istasyonları, öğrencilerin aynı hedef için eş zamanlı olarak, farklı ödevler veya etkinlikler yapmalarıdır. Belirli bir konu için alanına göre düzenlenmiş bir çok aşama bulunmaktadır. Öğrenciler çalışmalarında serbest oldukları için yoğun bir çaba sarf ederler. Öğrenme istasyonlarının diğer bir adıda öğrenme çemberidir. Sınıf daire şeklinde aşamalandırılmış, duvarlara, yan tahtalara, sıralara ve değişik çalışma köşelerine dağıtılmış bir çok çalışma bulunmaktadır. İstasyonun her bir aşamasında en fazla üç öğrenci çalışabilir (Demirörs, 2007). İstasyon tekniğinin temelleri, Dalton Planı çerçevesinde oluşturulan branş odalarına ve Montessori metodunun anaokullarına dayanmaktadır. Bu teknik, bireysel farklılıklara hitap ederek

öğrenciyi merkeze almayı hedefler. Öğrencilerin bireysel veya işbirliği içerisinde çalışmalarını destekleyen bir öğretim tekniğidir. Bu sayede öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Akgün, 2022).

2.4.2. Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik, bir grubun tüm bireylerinin katılımlarıyla, sunulan probleme yönelik üretebildikleri kadar çok fikir üretmek, bu fikirlerin olumlu veya olumsuz değerlendirme yapılmadan, eleştirilme kaygısı olmadan düşüncelerin söylendiği, sunulan düşüncelerin birleştirilip geliştirildiği, yaratıcılığı ve orijinalliği açığa çıkaran, beyinde fırtınalar estirerek saçmalama özgürlüklerinin olduğu bir beyin egzersizidir (Duru, 2007).

Beyin Fırtınası tekniğinde genel koordinatör öğretmendir. Öğretmenin sınıf içerisinde yapacağı işlemler şunlardır (Nakiboğlu, 2003) :

- Grup yöneticisinin seçilmesi
- Gruplardaki öğrenci sayılarının belirlenmesi
- Tekniğin özelliklerinin açıklanması
- Problemin tanımının yapılması
- Fikirlerin üretilmesi
- Fikir ve görüşlerin sınıflandırılması
- Fikirlerin değerlendirilmesi.

Beyin fırtınası, öğrencileri problem çözerken zihinsel açıdan zorlayan, ufuklarını genişleten, başka pencerelerden bakmalarını sağlayan, neden sonuç ilişkileri kurdurtan, kavramlar arasındaki ilişkileri anlayıp tanıma ulaşmalarını sağlayan bir tekniktir. Bir beyin fırtınasında seans içi en uygun katılımcı sayısı on iki civarındır. En düşük katılımcı sayısı ise seans yöneticisi dahil olmak üzere beş veya altı olmalıdır. Bu teknikte öğrenci sayısı çok önemlidir. Kalabalık gruplarda katılanlardan bazıları konuşma fırsatı bulamazlar. Bu onlardan gelecek katkıların yitirilmesi demektir (Kısa, 2007).

2.4.3. Kavram Haritası

Kavram haritaları, genel bir kavram etrafında ve konu ile ilgili olan diğer kavramlarla ilişkilerini gösteren iki boyutlu bir şemadır. Bu teknik insanların nasıl öğrendiklerinden yola çıkarak anlamlı öğrenme ile bağlantı kuran bir öğretim

teknikidir (Çolak, 2010). Kavram haritaları, öğretim modelinin her aşamasında kullanılabilir. Bu teknik, konunun başında, açıklama ve geliştirme aşamasında veya değerlendirme aşamalarında kullanılabilir. Aynı zamanda konular ve üniteler arasında da bağlantı kurmayı sağlar. Bu teknik, öğrencilerin kavramları anlamalarına, karıştırılan noktaların tespit edilmesi veya kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlandırılmasına yardımcı olur. Bireysel veya grup çalışmalarında kullanılabilir (Yağdıran, 2005).

Kavram haritaları hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır :

1. Karmaşık hale gelmiş kavram haritaları oluşturmaktan kaçınılmalıdır. Harita çok sayıda kavram, önerme veya ilkeyi içeriyorsa önce genel bilgileri gösteren bir harita yapılmalı, daha sonra detay bilgileri gösteren haritalar yapılmalıdır. Aşırı karmaşık hale getirilmiş haritalar yanlış öğrenmelere yol açar ve öğretmen tarafından doğru değerlendirilmesi zordur.
2. Kavramlar arası ilişkilendirmeler için uygun ve doğru kelimeler seçilmelidir.
3. Kavramlar veya konular arasında çapraz bağlantılı kavram haritaları oluşturulmamaya çalışılmalıdır.
4. Kavram haritalarında her kavram yalnızca bir kez yer almalı ve diğer kavramlarla ilişkilendirilmelidir.
5. Kavramlar arası ilişkileri göstermek için sembollerden yararlanılmalıdır (Kaya O. N., 2003).

2.4.4. Eğitsel Oyun Tekniği

Eğitsel oyun tekniği öğrencilerin eğlenerek ve güzel vakit geçirmek için oynadıkları oyunların öğretilecek konuyla ilişkilendirilmesidir. Oyunlar sayesinde ilgi ve dikkat arttırılarak, kalıcı öğrenmeleri sağlayacak ortamlar hazırlanır. Oyun başlamadan önce kurallar ve dikkat edilmesi gereken noktalar öğrencilere anlatılmalı, oyun ile ders ilişkisi saptanmalıdır. Bu sayede dikkat oyundan çok öğretilecek konu üzerine yoğunlaşmalıdır (Kabapınar, 2009).

Eğitsel oyunların seçilmesi ve kullanılmasında şu faktörlere dikkat edilmelidir (Taşdemir, 2010) ;

1. Oyunun amacı belirlenmeli

2. Seçilecek oyun hedeflere uygun olarak eğitsel değer taşımali
3. Neşe ve haz uyandırmalı
4. Çocuğun gelişim basamaklarına katkı sağlamalı
5. Oyunun başlangıç ve sonu olmalı
6. Oyun düzeye uygun seçilmeli
7. Çocuklara liderlik vasfı kazandırılmalı ve oyun oynatma fırsatı verilmeli
8. Oyun oynatan gruba hakim olmalı
9. Hakem olarak öğrenciler kullanılmalı

Eğitsel oyun tekniği dersin sıkıcılığını ortadan kaldırır. Eğitimde kalıcı öğrenmeleri artırırken öğrencilere, problem çözme, karar verme, strateji geliştirme, iletişim becerileri, sorumluluk ve liderlik gibi pek çok özelliklerin gelişmesine yarar sağlar. Bununla birlikte ilgi ve dikkat çekici oyunlar seçmek bazen güç olabilir. Öğrenciler için oyun amaç durumuna gelirse istenilen kazanımlara ulaşamayabilir. Oyun kuralları iyi vurgulanmaz ve anlatılmazsa dersin amaçlarına ulaşmak güçleşir (Taşpınar, 2013). Bu teknik ilköğretim sosyal bilgiler ve diğer derslerde etkili bir teknik olarak görülmekle beraber, ezbere öğretimden kaçınarak öğrencilerin aktif olarak katılımlarıyla, derslerden zevk alır hale getirmektedir (Altınbulak, Emir, ve Avcı, 2006).

2.4.5. Rol Oynama Tekniği

Bu teknikte, ortaya atılan fikir, durum veya problem bir grup önünde canlandırılır. Grup üyeleri olayın oluşunu dinlerken, durumun nasıl olduğunu izler, tartışır ve yaşanan durumun ayrıntısına inebilirler. Calandırmada bulunan kişiler başka bir kimliğe bürünerek empati yapma imkanı bulurlar. Öğrenciler ileride karşılaşabileceği beklenmedik sorunlara karşı uyarılma fırsatı bulurlar. Bu uygulama yalnızca sorunun çözümü değil aynı zamanda katılan insanların doğasını anlama, davranışlarını değerlendirme ve insan ilişkilerindeki problemlerin anlaşılmasına yardımcı olur (Küçükahmet, 2011).

Nas (2006)'a göre öğrenci rol oynama tekniği ile, pasif bir dinleyici olmaktan kurtulur, etkin bir katılımcı olarak hareket ihtiyacını karşılar. Konular oyunlaştırılarak ve canlandırılarak, yaparak yaşayarak öğrenilir. Yardımlaşma, sorumluluk alma, işbirliğine uygun çalışma, iletişim becerilerinin gelişmesi gibi gelişim basamaklarına

katkı sağlar. Empati yeteneğini geliştirerek, bireysel farklılıklara hoşgörü ile yaklaşır ve özgüvenini geliştirir.

Rol oynama tekniğinin sınırlı yanları ise şu şekildedir (Saban, 2009) ;

1. Bu tekniğin uygulanması uzun zaman alabilir.
2. Bazı durumlar ve karakterlerin canlandırılması zor olabilir.
3. Rol oynama tekniğinde görev alan öğrenciler diğer öğrenciler tarafından aldıkları rollere ilişkin alay konusu edilebilir.

2.5. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

2.5.1 Tanımı ve Önemi

Eğitimin hedefleri arasında, bireylerde yaratıcılığı geliştirme, problemleri farklı yollardan kolayca çözebilme, topluluk önünde düşüncelerini rahat ifade edebilme, empati yeteneği ile etkili bir iletişim kurabilme vardır. Bu hedeflere ulaşmak için uygulanan yöntem ve tekniklerin dikkatle seçilmesi ve amaca uygun olması gerekir.

Altı şapkalı düşünme tekniği 1980’li yıllarda Edward De Bono tarafından ortaya konmuştur. Bu teknik derslerde düşünmenin ve yaratıcılığın geliştirilmesinde, karşılaşılan problemleri bir bütün halinde ve tüm yönleriyle ele alınarak çözülmesini sağlayan bir tekniktir. Bu teknik belli kalıpların dışına çıkarak olaylara farklı yönlerden bakılmasını sağlar. Farklı açılardan olaylara bakabilmeyi sağladığı için konuların bütün yönleriyle ele alınarak değerlendirilmesine ve daha doğru kararlar verilmesine olanak sağlar (Ayazcan, 2005).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında bir konu hakkında bilgi verilirken konuya farklı açılardan bakıldığı, değişik fikirlerin ortaya atıldığı, konunun derinlemesine irdelenip karşılaşılan problemlerin çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durumda kullanılabilecek en uygun tekniklerden biri de altı şapkalı düşünme tekniğidir. Orhan (2010)’a göre, bireylere okullarda doğrudan bilgiyi aktarmak yerine, hedefe giden yolda onlara düşünme becerisini kazandırmak esas amaç olmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda bireylere hayatta alacakları önemli kararlarda da bu beceriler onlara yardımcı olacaktır.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin özünde farklı renkteki şapkalar ile konuyu analiz etmek ve yaratıcılığı geliştirmek vardır. Karşılaşılan problemin veya konunun

daha anlaşılır ve doğru sonuçlar vermesi için yaratıcılık gereklidir. Yaratıcılık kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bunun için bir takım süreçlere ihtiyaç vardır. Eğitim sürecinde yaratıcı düşünceyi ortaya çıkaracak etkinliklere yer verilmelidir. Altı şapkalı düşünme tekniği yaratıcı düşünceyi ve karar verme sürecini geliştiren önemli bir tekniktir. Bir problemi çözmek, bir konu hakkında karara varmak veya bir konuyu görüşmek için yapılan toplantılarda konu dağılabilir. Herkes farklı pencerelerden bakarken, görüşlerinde ısrar eder ve toplantı amacından sapar. Bu da çok fazla zaman kaybına ve yanlış karar almaya neden olabilir. Altı şapkalı düşünme tekniği duygu ve düşüncelerin belli bir düzen içerisinde sunulmasıyla toplantıların daha verimli geçmesini sağlar (Gözütok, 2017).

Altı şapkalı düşünme tekniğinin bir diğer özelliği de düşünmeyi geliştirmek ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bir oyun niteliğinde ilerleyen bu teknik, kişilerde düşünmeyi kısıtlayan egonun önüne geçerek, olaylara başka yönlerden bakılmasını sağlar. Ayrıca kişi eleştirme ve yaratıcı düşünme imkanı bulur. Değişik açılardan irdelenen sorunlar her yönüyle değerlendirilip, daha doğru kararların verilmesine imkan sağlar. Teknikte olan şapkalar farklı düşünme çeşitlerini temsil eder (Kocakaya, 2017).

Bu teknik tepkisel düşünmeden ziyade, düşünmenin daha anlamlı ve çok yönlü olmasını vurgulamaktadır. Farklı açılardan derinlemesine değerlendirilen konular hakkında, daha anlamlı öğrenmeler ve doğru sonuçlar elde edilir. Sunulan problemler çözüme kavuşturulurken, farklı renkteki şapkaların temsil ettiği düşünme sistemi ile daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Beyaz, kırmızı, sarı, siyah, yeşil ve mavi renklerden oluşan şapkalar farklı düşünceleri temsil eder. Etkinlik uygulanırken sınıf altı gruba ayrılır ve her gruptan temsil ettiği şapkaya göre fikirler üretmesi istenir (Mehmet Yılmaz, 2017).

Zihinleri aktif hale getirerek, düşünen, eleştiren ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi sağlayan bu tekniğe göre, değişik renkteki şapkalar ve bu şapkaları temsil eden farklı düşünceler bulunmaktadır. Teknik uygulanırken öğrencilere bir olay sunulur ve her şapkayı takan öğrencinin bu olayı taktığı şapkaya göre yorumlaması istenir. Bu sayede yaratıcı düşünceler ve farklı bakış açıları ortaya çıkarılır. İstenirse öğrenciler farklı şapkalar takarak aynı olaya farklı açılardan bakmaları sağlanır (Hesapçıoğlu, 2008).

Düşünme üzerine çalışmalarda bulunan Edward De Bono, düşünme kaynağını farklı yan düşüncelerle birleştirerek altı şapkalı düşünme tekniğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin konulara, karşılaşılan problemlere veya hayata farklı pencelerden bakmalarını sağlayan, bireylere eleştirel düşünme becerisini aşılayan, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren önemli bir tekniktir. Bu teknik ile karşılaşılan durum her yönüyle irdelenir; mantık, duygu ve yaratıcılık süzgeçlerinden geçirilerek kararların doğru verilmesini sağlar. Teknikte yer alan şapkalar bir çok düşünme çeşidini de temsil etmektedir. Birey farklı şapkalar takarak, dikkatini bir noktadan diğerine yönlendirir. Bu sayede konunun altı farklı noktadan değerlendirilmesi sağlanır. Tekniğin en önemli özelliklerinden bir tanesi konu ele alınırken tüm yönleriyle irdelenip, ihmal edilen yönünün kalmamasıdır (Aydın, 2020).

Bireyin sahip olduğu ve sürekli gelişebilen en önemli yeteneği düşünmektir. Bilinçli düşünmek altı şapkalı düşünme tekniğinin en önemli yararlarındandır. Bu teknikte birbirinden farklı yeteneklere ve bilince sahip bireyler, her seferinde tek bir düşünme sınırı getirerek, bürünülen role göre odaklanması sağlanır. Bu sayede gereksiz düşüncelerden arınarak konuya odaklanır. Bu teknik bireylere duygularını, fikirlerini ve mantığını birbirinden ayırmayı öğretir. Edward De Bono'nun dediği gibi düşüncelerimizi orkestra şefi titizliğinde yönetmemizi sağlar (Ertuğrul, 2022).

Takılan şapkalarda kullanılan renkler ve çağrışımlar bu teknikte önemlidir. İnsanların giydiği kıyafetlere bakılarak çıkarımlarda bulunabiliyorsak, bu teknikte de takılan şapkalar düşünceler hakkında bilgi vermektedir. Beyaz objektifliği, siyah karamsarlığı, kırmızı duygu ve tutkuları, sarı olumlu yanları, yeşil yeşeren umutları ve yaratıcılığı, mavi ise kapsayıcılığı çağrıştırmaktadır. Şapkayı takan kişi aslında rolüne çağrışımlardan hareketle hazırdır. Tek bir düşünceye odaklanmak yerine farklı rollere bürünerek konu derinlemesine incelenir ve irdelenir. Bu sayede hem daha doğru sonuçlar elde edilir hem de günlük yaşamda tek düze düşüncelerden uzaklaşılır.

Altı Şapkalı düşünme tekniğinin faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Duygu ve düşünceleri belirli kalıplarda sistemli bir şekilde ortaya konulmasını sağlar.
2. Uygulaması ve öğretilmesi kolaydır.
3. Gereksiz ayrıntılara yer verilmeyerek konu dışına çıkılmasını ve konunun dağılmasını önler.

4. Konu bütün halinde ele alındığı için karar vermeyi kolaylaştırır.
5. Öğrencilerin farklı pencerelerden bakarak konuya veya soruna yaklaşımlarını ve böylece daha doğru sonuçlara ulaşmalarını sağlar (Saracaloğlu ve Küçüköğlu, 2019).

Öğretmenler, tekniği uygulamaya geçmeden önce uygulanacak konuyu çok iyi bilmeleri ve tekniğe tam anlamıyla hakim olmaları gerekmektedir. Teknik uygulanmadan önce mutlaka öğrencilere teknik hakkında bilgiler verilmelidir. Şapkaların temsil ettiği düşünceler ve hangi sıraya göre kullanılacağı öğrencilere anlatılmalıdır. Sınıf ortamı tekniğe göre dizayn edilmelidir. Öğrenciler gruplara ayrılarak teknik uygulamaya konulmalıdır.

2.5.2. Amaçları ve Kullanımı

Altı şapkalı düşünme tekniği beş temel amacı vardır. Bunlar:

1. Bireylere sınırları çizilmiş rol oynama aktivitesi sağlar. Takılan şapkalara uygun şekilde rol oynayarak konular ele alınırken, kişiler egolarını bir kenara bırakıp, düşünmediklerini veya söyleyemediklerini, düşünme ve söyleme imkanı bulurlar.
2. Dikkati kontrol etmektir. Altı şapka tekniğinde ele alınan konu bilinçli düşünme sayesinde, altı farklı açıdan değerlendirilerek, dikkatlerin konuya yönlendirilmesini sağlar.
3. Teknik uygulanırken zıt yönde düşünceler sağlayabilirsiniz. Birisinin yaratıcı yaklaşmasını, olumsuz olmasını veya olumsuzluğu bırakmasını isteyebilirsiniz. Bu da olaylara farklı açılardan bakmanızı sağlar.
4. Beyindeki olası kimyasal temeldir. Farklı düşüncelerde bulunmak beyindeki kimyasal dengeyi değiştirebilir.
5. Bu tekniğin belirli kurallara göre oynanmasıdır. İnsanlar bir oyunun kurallarını öğrenmek ve uygulamakta çok başarılı ve isteklilerdir. Altı şapka düşünme tekniği belirli kurallar çerçevesinde, konuyu bütün yönleriyle ele alarak, konunun haritasını çıkarma oyunudur (Bono, 2021).

Gözütok (2017)'a göre altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı, bireylerin kendi ve başkaları adına düşünebileceği, bu düşünceleri birbirinden ayırabileceği, belirli bir sistem içerisinde analiz ederek, düşünme yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirebileceği bir tekniktir. Okulların amacı yalnızca bilgiyi aktarmak olmamalı, bunun yanı sıra bireylere düşünme yollarını da öğretmelidir. Altı şapkalı düşünme tekniği sayesinde

bireyler tek bir düşünceye bağlı kalmadan farklı pencerelerden bakarak, gereksiz tartışmalara girmezler. Şapkaların temsil ettiği renkler sayesinde insanlar duygularını, bilgilerini, yeni fikirlerini, alınacak riskleri, olumlu yanları veya olumsuz yanları birbirinden ayırmayı öğrenirler. Şapka renklerine, insan psikolojisi üzerindeki etkiden yola çıkarak düşünceler atfedilmiştir.

Bu teknik insanlara sistemli, yaratıcı ve bilinçli düşünmeyi öğretmektedir. Başka bir deyişle bu tekniğin amaçlarını şu şekilde sırayabiliriz (Orhan, 2010) :

1. Bilinçli düşünmeyi sağlayarak düşüncelerimizi geliştirmek. Eğitimin amacı yalnızca bilgileri aktarmak değildir. Bireylerin düşüncelerini de kontrol etmelerini sağlamaktır. Bu teknik sayesinde bireyler düşüncelerini belli bir sıraya göre düşünerek daha doğru yargılara varırlar.
2. Yaratıcılığı ortaya çıkararak çok boyutlu düşünmeyi sağlar. Sürekli gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ihtiyaçları vardır.
3. Farklı düşüncelere anında geçiş yapabilir ve konu hakkında farklı pencerelerden bakarak değişik çıkarımlara ulaşabilir.
4. Karar verme eylemini geliştirir. Şapkaların temsil ettiği düşüncelere göre konuşmalar yapılırken, düşünceleri bir plan dahilinde aktarması, farklı düşüncelerde nasıl konuşmalar yapacağı ve bunları nasıl aktaracağına karar verme becerisini geliştirir.
5. Bireylere çok yönlü düşünme becerilerini öğretir. Düşünceyi kısıtlayan tek bir yöne odaklanmamayı, farklı düşüncelere açık olmayı gösterir. Konu bütün yönleriyle ele alınır, farklı düşüncelere açık olarak gereksiz tartışma ortamından uzak kararların alınmasını sağlar.
6. Farklı pencereler ve düşünceleri kendisi deneyimleyerek empati yeteneğini geliştirir.
7. Birden fazla düşünceye hitap ettiği için bütün öğrencileri sürece dahil eder. Konuya bütünsel olarak bakılır, bu da her bireyin dikkatini konuya vermesini sağlar. Bu durum bireyin sürece dahil edilerek konuşma ve ikna becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacak öğretmen öğrencilere kartondan yapılmış şapkalar dağıtarak, belli sıraya göre bu şapkaları takmalarını ister.

Öğrencilerden şapkalarla temsil edilen düşüncelerini ve önerilerini diğer grup üyelerine aktarmaları istenir. Örneğin elinde yalnızca tek beden kıyafet stoku kalan bir mağaza sahibine bu kıyafet stoklarını fiyat kırmadan satabilmesi için yaratıcı fikirler vermeniz gerekirse hangi renk şapkayı takmamız gerekir? O renkteki şapka bütün grup üyelerine dağıtılır ve yaratıcı fikirler üzerine serinkanlı bir şekilde değerlendirme yapılır (Küçükahmet, 2011).

Tekniğin kullanımını başka bir örnekle açıklamak gerekirse; sosyal bilgiler dersi kazanımı olan eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak, ilgi ve yetekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlamalar yapar. Bu kazanımı altı şapkalı düşünme tekniğiyle aktarmak mümkündür.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde uygulamayı yapmak için;

- Altı farklı renkte şapkalar hazırlanır. Aynı renkteki şapkalar birden fazla kişiye de verilebilir.
- Şapkalar öğrencilere rastgele dağıtılarak şapkaların özellikleri ve temsil ettiği düşünceler hakkında bilgi verilir.
- Sınıf eğer gruplara ayrılmışsa her grupta sunulan görüşleri not alan bir yazman belirlenir.
- Konu duyurulur.
- Her öğrencinin diğer arkadaşlarını dinlemeleri, taktığı şapkalardaki düşünceleri temsil edip etmediklerini kontrol etmeleri istenir.
- Görüş belirleme hazırlığı için öğrencilere yeterli süre verilir.
- Şapkalara göre görüşler alınır. Her şapkanın görüşü için 2-3 dakika süre verilir.
- Süreç sonunda öğrencilerle birlikte değerlendirme yapılır (Taşpınar, 2013).

2.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde Renkler ve Özellikleri

Altı şapkalı düşünme tekniğinde düşünceleri temsil eden altı farklı renkteki şapkalar, konu veya sorun üzerine temsil ettikleri görüşlere göre düşüncelerini dile getirirler.

2.6.1. Beyaz Şapka

Beyaz şapka renksizlik ve tarafsızlık demektir. Bu şapkayı takan bireyler tarafsız ve objektif bir şekilde, yorumda bulunmadan olguları ve sayısal verileri diğer

kişilere sunar. Bu şapkayı takan kişileri bilgisayarlara benzetebiliriz. Fikir tartışmalarından uzak bir şekilde sadece olgulara odaklanır. Bilgileri sunarken gereksiz bilgilerden arındırılmış, gereksinim duyulan verilere odaklanır. Bunun için soru soran kişide hangi konuda bilgi almak istediğini yönelendirme yapmadan sormak durumundadır. Soru soran ve soruyu cevaplayacak olan kişiler sadece saf gerçeği öğrenmeyi amaçlamalıdır (Bono, 2021). Bu bilgilerden yola çıkarak beyaz şapkayı takan kişiler konu hakkında duygulara yer vermezler ve herhangi bir taraf olmazlar. Sadece bilgileri vererek diğer dinleyicilerin konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarlar.

Aydın (2020)'a göre beyaz şapkanın amacı, fikirlerden uzak, kişisel görüşlere ve duygulara yer verilmeden katıksız bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi aktarmaktır. Boş sayfa özelliği taşıyan bu şapka, eksik bilgileri tespit eder, başka ne gibi bilgilere ihtiyaç olduğunu belirler. Saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasında ayrım yapabilir. Fakat inanılan ve kanıtlanmış olgularada, bunların bir varsayım olduğu belirtilerek yer verilebilir.

“Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Yargı, yorum, duygu, izlenim, kişisel görüşe yer yoktur ve fikir üretilmez. Beyaz şapkanın en önemli özelliği saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasındaki ayrımı yapabilen bir denetim mekanizması olmasıdır. İşe yarayacak, bireyi sonuca götürecek bilgiye ulaşma sırasında karşılaşılan kişisel görüşler beyaz şapka takıldığında kullanılmamalıdır” (Ayazcan, 2005).

Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere bu şapkayı takan öğrenciler konuyla ilgili yoğun bir araştırma içerisine girerler. Şapkayı takan bireyler bilim adamı kişiliğine bürünürler.

Araştırmalarında şu sorular sorularak cevaplar aranır (Taşpınar, 2013):

1. Hangi bilgilere sahibiz?
2. Hangi bilgilere ihtiyacımız var?
3. Gerekli olan bilgileri nasıl elde ederiz?

2.6.2. Kırmızı Şapka

Kırmızı şapka beyaz şapka düşünmesinin neredeyse tam tersidir diyebiliriz. Düşünmenin akılcı olmayan kısmı olan duygular ve sezgilerle ilgilenir. Zihnimizin arka planında kalan korku, öfke, nefret, şüphe, önsezi, sevgi veya kıskançlık gibi

duygular düşüncelerimizi etkileyebilir. Bu şapka sayesinde güçlü duygular açığa çıkar ve düşünceler duyguların egemenliğinden kurtulur. Duygular yalnızca tartışılan konu hakkında değil, toplantının idare edilmesine yönelik de olabilir. Açığa çıkan duygular mantıklı veya tutarlı olmak zorunda değildirler (Bono, 2021).

Bu grubu oluşturanlar olaya duygusal açıdan bakanlardır. Bu renk kalbi simgeler. Bu grubu oluşturan duygusal kişiler, bir konu ile ilgili şiirler, resimler, şarkılar ve dramalar hazırlayıp sınıfa sunabilirler (Sönmez, 2005).

Kırmızı renk, tutkuları, duyguları, öfkeyi çağırır. Bu şapkayı takanlar bu çağrışımından yola çıkarak hiçbir açıklama yapmadan, arka planda var olan duygularını söyleme fırsatı bulurlar. Konuya veya soruna kişisel bir bakış açısıyla yaklaşır ve duygularını sunma olanağı yakalarlar. Bundan dolayı şapkayı takan kişi kendini ifade etme ve yaratıcı konuşma becerilerini geliştirme imkânı bulur. Kişilerin bilinçaltında yatan duygularını açığa çıkarır ve düşüncelere etkisinin gözlemlenmesini sağlar. Böylece düşünceler üzerinde, duyguların etkisi meşrulaştırılır (Orhan, 2010).

Bu şapka duygusal zekâ ve içgüdüyü temsil etmektedir. Sunulan konu hakkında bir gerekçe veya dayanak gösterilmeksizin duygularını ve sezgilerini söyleme fırsatı bulurlar. Bu şapkayı takan bireylere *“Bu olay, durum ya da konu ile ilgili ne hissediyorsunuz? Bu durum sizin duygularınızı nasıl etkiliyor? Önsezileriniz ve hisleriniz neler?”* gibi sorular sorulur (Küçük ve Yangın , 2012).

2.6.3. Siyah Şapka

Siyah şapka düşünürü olumsuz değerlendirmelerle ilgilenir. Bu şapkayı takan birey konu veya sorunla alakalı riskleri, tehlikeleri, yanlış veya hatalı olan bilgileri gösterir. Bir şeyin neden işlemeyeceğini açığa çıkarır. Bu şapkanın amacı tartışma ortamı yaratmak yerine olumsuz yönlerin göz önünde bulundurularak, düşünme haritasına katılmasını sağlamaktır. Bu düşünür, gelecekteki durumu da değerlendirebilir (Bono, 2021).

Bu şapkanın işlevi tedbirli ve dikkatli yaklaşmaktır. Probleme ve konuya odaklanarak, zayıf ve eksik olan kısımları işaret eder. Ayırt etme, yargılama, zihinde tartma ve değerlendirme gibi süreçleri yapar. Bu süreçler mantığa uygun ve açıklanabilir olmalıdır. Gelecekte ortaya çıkabilecek risklere, sunulan konu veya problemdeki hatalara veya eksikliklere, kanıtlara ve sonuçlara odaklanır. Kritik etme yeteneği kazandırır (Öğülmüş, ve diğerleri, 2009).

Bu şapkayı takan kişi, “Sunulan problemin veya konunun bize ne gibi zararları olabilir?” sorusunun cevabını arar. Bu şapkayı takan kişi özgür düşünmeyi, yaratıcılığı ve probleme çözümler üretmeyi sağladığı için son derece önemlidir. Siyah şapka yargının, ikazın, uyarının ve olumsuzlukların şapkasıdır. Mantık çerçevesinde oluşabilecek zararları ve olumsuzlukları görmeye çalışır. Bu şapkanın sunduğu veriler diğer şapkalara yol gösterir. Buradaki riskler göz önüne alınarak, yaratıcı fikirlerin daha kullanışlı olmasına imkân sağlar (Orhan, 2010).

Çağrıştırdığı kişilik olarak siyah cübbeli bir hâkime benzetebiliriz. Eleştirel gözle bakmayı sağlayan bu şapkaya şu sorular yöneltilebilir:

1. Konudaki sorunlar nelerdir?
2. Bu durumun zararları nelerdir?
3. Yanlış veya eksik olan nedir?
4. Bu durumdan ne gibi problemler ortaya çıkabilir?
5. Bu olumsuzlukların sonuçları neler olabilir? (Küçük ve Yangın , 2012).

2.6.4. Sarı Şapka

Sarı renk, ışığı, parlaklığı, güneşi ve iyimserliği temsil eder. Bu şapkayı takan bireyler konunun olumlu yönlerini ele alırlar ve konuya yapıcı yaklaşırlar. Sarı şapka düşünenleri bir kısım iyimserliklerini mantık çerçevesine oturturken, hayaller ve umutların olduğu düşüncelerini de söylemekten çekinmezler. Bu şapka düşüncesi yararlı ve değerli olan şeyleri arar ve araştırır. Aynı zamanda yapıcı ve üreticidir. Siyah şapkada sunulan olumsuzluklara karşın somut teklifler ve öneriler ile olumsuzlukları giderir. Tamamen yeni fikirlerle (yeşil şapka) ile ilgili değildir. Aynı siyah şapkada olduğu gibi, olumlu yönlerle, hayallerle ve umutlarla yaratıcılığa ve alınacak kararlara ışık tutar (Bono, 2021).

Sarı şapka düşünme sisteminde bir önerinin neden işe yarayacağına ve ortaya çıkacak faydalara odaklanılır. Sarı şapka değerli, faydalı olanı arar ve bunun gerekçesini sunar. Uyandırdığı düşünceler güneş ışığı, parlaklık, olumlu düşünme, iyimserlik, umut, polyannacılık ve fırsatların değerlendirilmesidir (Ayazcan ve Semerci, 2007). Mantıksal temeller sarı şapkayı sınırlandırmamalıdır. Hayallerden ve umutlardan da bunları belirterek bahsedilebilir.

Sarı şapka, sunulan önerilerin neden işe yarayacağını, ortaya çıkabilecek iyi sonuçları ve sunduğu faydaların değerlendirilmesini sağlar. Yapıcı düşünme,

iyimserlik, umutlar, hayaller, olumlu her türlü düşünceler hâkimdir. Bir önceki şapkanın sunduğu olumsuzluklara ışık yakmak sarı şapkanın işidir. Siyah şapkanın olumsuz düşüncelerini olumlu ve yapıcı fikirlerle çürütmeye çalışır.

Sarı şapkayı takan kişi fikri benimsememiş dahi olsa, fikrin olumlu yanlarını görmeye çalışır. Orhan (2010)'a göre bunu sağlamak için şu sorular sorulabilir:

- Ortaya atılan fikrin veya teklifin avantajları nelerdir?
- Bu durumdan kimler yararlanabilir?
- Bu avantajlar nasıl ortaya çıkarılabilir?
- En iyi ihtimal sonucu nedir?
- Değişik değerler nelerdir?

2.6.5. Yeşil Şapka

Yeşil, berekeret, verimlilik ve büyüme demektir. Yeşil şapka ise buradan yola çıkarak yaratıcı düşünme ile ilgilidir. Bu şapkayı takan kişi, yaratıcı düşünme kavramlarını kullanarak ortaya özgün ve yeni bir fikir koyar. Alternatifler aramak bu düşünce sisteminin temel yönüdür. Düşünür diğer şapkalarındaki düşünceleri toplar, ileriye yönelik olarak yeni bir fikir elde eder. Kısıktırma bu şapkanın özünde yatar. Kısıktırma sayesinde düşünce kalıplarının dışına çıkılarak yaratıcı fikirler üretilebilir (Bono, 2021).

Yeşil şapkanın en önemli özelliklerinden biri de sürekli olarak alternatifler üretmesidir. Düşünür, fikir üretmeye devam ederken bile durup başka alternatifler sunabilir. Çünkü bu düşünür sorunu çözmek için başka yollarında olabileceğini kabul eder. Farklı alternatifler düşünürü yanal düşünmeye yönlendirir. Yeni yaklaşımları, deneyimleri ve teknikleri içerir (Ayazcan, 2005).

Yaratıcılığı, üretken olmayı, başka ne gibi seçeneklerimizin olduğunu bu şapka düşünürleri aktarır. Yeşil renk büyümeyi, enerjiyi ve bitkileri çağrıştırmaktadır. Enerji şapkası olan bu şapka, yeni görüşler ve öneriler ileri sürer. Bu düşünme sisteminde karar verme sürecine ilişkin değişiklikler, yaratıcı yeni fikirler ve özgün seçenekler ortaya atılır. Süreç boyunca hep alternatifler aranır. Bu şapkanın enerjisi konu hakkında kararlar alınana kadar sürer (Gözütok, 2017).

Öğrenciler yaratıcı fikirler ortaya koymaları için teşvik edilir. Önemli olan sunulan fikirlerin saçma olup olmaması değil, orijinal ve özgün olmasıdır. Bu özgünlüğü açığa çıkarmak için şu sorular yöneltilebilir:

1. Problemi değişik yollardan nasıl çözebiliriz?
2. Farklı olasılıklar nelerdir?
3. Daha önce buna benzer sorunları nasıl çözdük?
4. Konuyla ilgili farklı seçenekler nelerdir? (Küçük ve Yangın , 2012).

2.6.6. Mavi Şapka

Mavi şapka bütün bir oyunu tasarlayan bir kareograf, hem de oyunu izleyen bir eleştirmendir. Mavi şapka, toplantıyı başlatan ve bitiren kişidir. Toplantı esnasında o anda yapılmakta olan düşünme faaliyeti ile ilgilidir. Herkesi tek tek dikkatli bir şekilde dinler. Arka koltukta oturan ve o an şöför koltuğunda olan, sürücülerini izleyen yolcuya benzer. Bu gözlemleri hakkında yorumlarda bulunur. Bu düşünür, toplantı esnasında son durum hakkında genel bir bakış açısı sunar. Konu ile ilgili alternatifleri sırayla yazan kişidir. Bu şapkayı takan kişinin görevi karmaşık tartışmaları düzene sokmaktır. Mavi şapkayı takan kişi, herkesi bu göreve davet ederek genel bir değerlendirmeyi birlikte yapmayı teklif edebilir. Oturum sonu özeti yapmak ve rapor hazırlamak mavi şapkanın görevlerindendir. Bütün düşünme faaliyetlerini tıpkı bir fotoğrafçı gibi gözlemleyerek kaydeder (Bono, 2021).

Bu şapkanın fonksiyonu kontrol ve organizasyondur. Alternatifler üzerine bir değerlendirmede bulunur.

Mavi şapkanın düşünme süreci:

1. Neden bu noktadayız?
2. Hangi konu hakkında düşünüyoruz?
3. Alternatif tanımlamalar başarmak için neler istiyoruz?
4. Önceki düşüncelerimiz nelerdir?
5. Nerede sona ulaşmayı hedefliyoruz?

Soruları ile başlar.

1. Başardıklarımız neler?
2. Yeni hedeflerimiz nelerdir?
3. Yeni tasarımlarımız ve çözüm yollarımız nelerdir?
4. Diğer basamaklar neler olabilir?

Soruları ile sona erer. (Öğülmüş, ve diğerleri, 2009).

2.7 Problem Çözme Becerisi

Problem bireyin içerisinde bulunduğu karmaşık durumlar olarak ifade edilebilir. Günlük yaşamda karşılaştığımız çoğu durumu problem olarak görebiliriz. Oyunlarda karşılaşılan durumlar, öğretmenin verdiği ödevler, arkadaşının sormuş olduğu soru, yürürken ayağına yapışan bir sakız gibi pek çok şey problem olabilir (Gelbal, 1991).

Problem çözme süreci öğrenciyi düşünmeye sevk eder. Araştırmakla öğrenirler ve bu süreçte bireyin aktif katılımı sağlanmış olur. Böylece birey günlük yaşamında karşısına çıkan problemleri ve sorunları daha kolay aşabilir (Cimşir & Baysal, 2019). Günlük hayatta karşılaşılan problemleri görmezden gelmek veya başkalarının çözmesini beklemek yanlıştır. Problem çözme sürecinde etkin rol oynayarak, sorunu çözmek bireyin kişisel ve sosyal gelişimine önemli katkı sağlayabilir.

Problem çözme becerileri, bireyin çevresine uyum sürecinde en belirleyici özelliklerdendir. Bu süreçte birey karşılaştığı problemlerle kendi gücüyle baş etmek zorundadır. Problem çözme becerisinin gelişmesinde olumlu benlik algısı, yetişkinlerin bu süreçteki tutumları ve model alma önemlidir (Özyürek , Özkan, Bedge , & Yavuz, 2019).

Problem çözme, akıl yürütme ve farklı pencerelerden bakma sürecidir. Öğrenciler problem çözme sürecini sınıflarda öğrendikten sonra diğer alanlara ve yaşamlarına aktarmaları sağlanmalıdır. Problem çözme süreci, ortaya çıkan sorunun, zararlı, yararlı, tehdit edici veya davet edici olarak değerlendirildiği durumla başlamaktadır. Sorun üzerine düşünülür, akıl yürütülür ve içselleştirilmiş problem çözme süreci ile sonuca ulaştırılmaya çalışılır (Ağır, 2007).

Problem çözme sürecine aktif katılmayan birey, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlarda dışardan bir yardım bekler. Kendi problemlerini çözmemesi veya çözmeye teşebbüs dahi edilmemesi, bireyin ilerleyen yaşlarda dışardan hep bir yardım beklemesine neden olur. Öğretmen ve ebeveynler çocukların problemlerini çözmek yerine, onlara rehberlik ederek, destek vererek ve problem çözmenin bilimsel basamaklarını kazandırarak onları hayata hazırlamaları gerekir (Arkan, 2011). Okulda kazandırılan problem çözme becerileri hakkında aileye bilgi verilmesi, günlük yaşamda da bu becerinin daha etkin kullanılmasını sağlayabilir. Birey, ayakkabısını bağlama, kıyafetlerini kendisi giyebilme, yemeklerini yiyebilme gibi gündelik

yaşantısında karşısına çıkan problemleri çözmeye gayret eder. Böylece ileriki yaşantısında karşılaştığı daha büyük problemlerin üstesinden gelebilir.

2.8. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.8.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Altı şapkalı düşünme tekniği bireylere farklı pencereler açarak, düşünme sistemlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Karşılaşılan konu veya problemle bütün yönleriyle ele alıp orijinal, yenilikçi ve daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda da bu sonuçları görmek mümkündür. Kocakaya (2017), altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan 5. sınıf öğrencilerinin ders başarısına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, bu tekniğin derslerde öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Arıcı (2016)'nın yapmış olduğu çalışmada ise yine bu tekniğin akademik başarıya olan etkisine bakılmıştır. Fen Bilimleri dersi İnsan ve Çevre ünitesinin öğretiminde kullanılan altı şapkalı düşünme tekniği deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise öğretmenin seçtiği herhangi bir teknik ile konular aktarılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun, akademik başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu çalışmada tekniğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz Can (2005), Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına olan etkisini başarı testi ve görüşme soruları ile ölçmüştür. Bu araştırma sonucunda uygulanan tekniğin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Orhan (2010), Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Deney grubuna altı şapkalı düşünme tekniği uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Her iki gruba da ön test ve son test olarak konuşma becerileri gözlem formu uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında Türkçe dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesinde geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bezir ve Baran (2014) araştırmalarında, Second Life ortamında altı şapkalı dūřünme tekniğini kullanarak tasarlanan yabancı dilde öğretim etkinliğinde, öğretmen, öğrenci ve sosyal çevre etkileşimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Uygulanan ortamda bu tekniğin nasıl tasarlandığına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Teknięi kullanılan etkinliklerde öğrencilerin düşünme becerilerinin, fikir ortaya koyma ve bu fikirleri savunma becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Ertuğrul (2022)'un araştırmasında görsel sanatlar dersinde müze bilinci oluşturmak için altı şapka düşünme tekniğinin kullanılmasının etkilerini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada uzaktan eğitimin de etkisiyle, olumlu bir sonuç alınamamıştır. Son anket sonuçlarında varsayımlarda düşünölen cevaplar alınamamış, resim çalışmalarında eğlenmedikleri görölmüştür.

Karakaş (2021)'ın yapmış olduğu çalışmada altı şapkalı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada ön bilgileri aynı olan iki gruptan birine altı şapkalı düşünme tekniğine uygun ders anlatılırken, diğer gruba ise düz anlatım yolu ile ders işlenmiştir. Çalışma neticesinde iki grupta da başarı ve düşünme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ancak altı şapkalı düşünme tekniği ile ders işlenen grupta eleştirel düşünme becerisi ve öğrenci başarısının daha fazla arttığı gözlemlenmiştir.

Çakmak (2015) yaptığı araştırmada, fen öğretiminde örnek olay yöntemi ve altı şapka düşünme tekniğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altinkulaç ve Akhan (2010)'nın çalışmalarında, ilköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük dersi konularının öğretiminde yaratıcı drama ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısına ve bu derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı ve sürecin daha verimli hale geldiği gözlemlenmiştir.

Kaya (2013), coğrafya dersinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin konular öğretiminde altı şapka tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda altı

şapkalı düşünme tekniğinin diğer tekniklere kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Koray (2005) araştırmasında, altı şapkalı düşünme ve nitelik sıralama tekniklerinin fen dersinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini almayı hedeflemiştir. Bu çalışma ışığında, fen bilgisi dersinin çeşitli konularında uygulanan altı şapkalı düşünme ve nitelik sıralama tekniklerinin öğrencilerin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra uygulama öncesinde öğretmen görüşleri öğrencilerden yaratıcı fikir çıkmayacağı yönündeyken, uygulama sırasında öğrencilerden yaratıcı fikirler çıktığını farketmişlerdir.

Gülcü (2019) araştırmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin evsel atıklar, geri dönüşüm ve kimya endüstrisi konularında altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak, akademik başarılarına, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin ve kontrol grubuna uygulanan mevcut programın incelenen konularda, başarıları ve bu becerilere etkisi karşılaştırılmış ve ortalama artışının deney grubunun lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Gelen, Dolapçioğlu ve Keskin (2008) çalışmalarında, altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada öğrencilere okuduğunu anlama testi verilmiştir. Çalışma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu görülmüştür.

2.8.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Tamura ve Furukawa (2007), yaptıkları çalışmada çevrimiçi olarak katılan bireylere, altı şapkalı düşünme tekniği ile çevre sorunlarını bulmaya yönelik deneysel işlem uygulamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda çevreye yönelik sorunların bulunması açısından ve soruların kalitesi bakımından önemli bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Azeez (2016) çalışmasında, altı şapka düşünme tekniğinin sosyal hizmet uzmanlarının yenilikçi ve yaratıcı yeterliliklerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda tekniğin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda araştırmacı işyerinde çalışan personelin eğitimlerine altı şapkalı düşünme tekniğine yer verilmesini tavsiye etmiştir.

Grove (2011)'un yaptığı araştırmaya göre, belirli bir sezgisel yaklaşımı olan öğrencilerin bir projedeki kritik anlarda kendilerine sunulan konuya ön yargılarından bağımsız yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp çıkarmadıkları incelenmiştir. Bunun sonucunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin yaratıcılıklarına önemli katkılar sağladığı, kendine olan güvenlerinin geldiği ve özgüvenli şekilde kendilerini ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Ziadat ve Al Ziyadat (2016) altı şapkalı düşünme modelinin, arapça dilinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve akademik başarıya olan etkisini araştırmışlardır. Ürdünlü öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, altı şapkalı düşünme tekniğinin, karşılaşılan problemleri yaratıcı yollarla çözmede etkili olduğu ve akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gregory ve Masters (2010), altı şapkalı düşünme tekniğini Second Life ortamında öğretmen adaylarının sanal dünyada öğrenmelerini geliştirmek amacıyla deney grubuna uygulanmıştır. Tekniğin uygulandığı deney grubunun, yeni öğrenme anlayışları geliştirdikleri, sorunlara yeni çözümler buldukları ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin deney grubu üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Belfer (2001), bilgi işleme sistemleri dersinde altı şapkalı düşünme tekniğini, öğrenciler arasında etkili iletişimi sağlamak, öğrenme ortamının kalitesini artırmak ve yaratıcı düşüncenin öğrencilerin fikirlerine yön vermesini sağlamak amacıyla kullanmıştır. Tekniğin, bilgi işleme dersinde öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılmasın da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Carl (1996) yaptığı çalışmada Rochester Teknoloji Enstitüsü'nde altı şapkalı düşünme tekniği konusunda 31 öğrenciye eğitim verilmiş ve anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerde altı şapkalı düşünme tekniğinin; öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk ettiği ve grupla yapılan tartışmalarda etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Ayrıca grupla olan tartışmalar, bireysel düşünmelere göre daha doğru ve kullanışlı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Keddie (2002) altı şapkalı düşünme tekniğinin, sınırlayıcı ve kısıtlayıcı düşünceleri ortadan kaldırarak, alternatifler bulmaya sevk edip etmeyeceği sorusunun

cevabını aramıştır. Yapılan araştırma neticesinde, öğrencilerin belirli durumlarda karşılaştıkları problemleri, farklı düşünmelerle zenginleştirdiği, fikirlerin ortaya rahatça konduğu ve yaratıcı sonuçların ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bireysel düşünmelerde ortaya çıkan duygusal çaresizlik ve mantık karmaşasında ortadan kalktığı gözlemlenmiştir.

Birdi (2005)'in araştırmasında altı şapkalı düşünme tekniği şirket çalışanlarına uygulanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde çalışanların yaratıcılık, işe karşı tutum, karşılaşılan sorunlara çözüm üretme ve bu çözümleri uygulamaya koymada anlamlı düzeyde olumlu gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmada yer alan çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçların analizine ait bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin, bilim, teknoloji ve toplum ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısı ve öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bu amaca en uygun olduğu düşünülen deneysel modellerden kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende gruplar deney ve kontrol grubu olarak var olan şekliyle atanırlar, özel olarak bir seçme yapılmaz. Her iki gruba da ön test aynı anda verilir, sonrasında deney grubuna deney işlemi uygulanır, kontrol grubuna uygulanmaz. Bu desende en önemli nokta her iki gruba da etki edebilecek, bağımsız değişkenlerin, etkilerin kontrol altına alınması gerekir. Deney işleminden sonra deney ve kontrol grubuna da aynı test aynı zamanda son test olarak uygulanır. Bu iki grubun ön testten ve son testten aldıkları puan farkları bulunarak ortalaması ve standart sapması alınır. Bu farklar arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlenir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Yarı deneysel yöntem Türkiye gibi merkezi eğitimin uygulandığı ülkeler için uygun olduğu söylenebilir. Sınıfların okul yönetimi tarafından önceden belirlendiği, araştırmacının ise bu sınıfları rastgele yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlediği bir yöntemdir. Bu yöntemin sıklıkla kullanılma sebebi, iç geçerliliği tehdit edebilecek değişkenlerin, iki grupta da aynı etkiye sahip olabileceğinden kontrol edilebilmesidir. Bu çalışmalarda ön-test ve son-test verileri üzerinde sayısal işlemler sayesinde gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmektedir (Çepni, 2018).

Kontrollü ön-test son-test modeline göre daha önceden var olan grupların araştırmaya aynen dahil edildiği, şans yoluyla bir tanesinin deney diğerinin kontrol grubu olarak belirlendiği, grupların bir kez deney başlamadan, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğü bir modeldir. Bu tür çalışmalarda deney ve kontrol grubuna ait ön-test puanları olabildiğince birbirine yakın olmalıdır (Kaptan, 1998).

3.2. Çalışma Grubu

Tablo 3. 1.Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Grup	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney	Muş İlinde bir 4/C İlkokul		33
Kontrol	Muş İlinde bir 4/B İlkokul		32

Araştırma Muş ilinde yapılmıştır. Bunun nedeni araştırmacının Muş ilinde ikamet ediyor olmasıdır. Araştırmaya katılan öğrenciler Muş'ta bir ilkokulda 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Muş İli bir ilkokulda 'Bilim, Teknoloji ve Toplum' ünitesinde başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmada 33 deney grubu, 32 kontrol grubundan oluşan toplamda 65 öğrenci ile çalışılmıştır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci başarılarını belirleme amacıyla Şenyurt (2022)'un geliştirdiği başarı testi kullanılmıştır. Uygulanan tekniğin problem çözme becerilerine olan katkısını öğrenmek için Serin vd. (2010) tarafından geliştirilen "İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri" kullanılmıştır. Başarı testi ve ölçek kullanılmadan önce e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.

3.3.1. Başarı Testi

4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum ünitesine yönelik olarak Şenyurt (2022) tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Hazırlanan testin kapsamını belirlemek amacıyla ilgili üniteye yer alan hedeflere yönelik olarak, farklı kaynaklardan yararlanarak bir tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda konu-kazanım ilişkisi doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosundan yararlanılarak 35 soruluk deneme testi oluşturulmuştur. Yapılan ön uygulama sonucu madde istatistikleri hesaplanmış madde ayırıcılık gücü $r_{jx} = .29$ ve üzeri olan maddeler seçilerek başarı testi oluşturulmuştur. Madde analizleri doğrultusunda son hali ortaya konulan başarı testi 25 maddeden oluşmaktadır. Başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır (Şenyurt, 2022).

3.2.2. Problem Çözme Becerisi Envanteri

Çalışmanın veri toplama araçlarından biri de ise ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik olarak hazırlanan problem çözme envanteridir. Bu doğrultuda öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Serin vd. (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri” kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan ele alınan toplamda 24 sorudan oluşan bir envanterdir. Envanterde, problem becerisine güven (12 madde), (özdenetim 7 madde), kaçınma (5 madde) alt boyutlar bulunmaktadır. Bu envanter likert tipindedir. 5’li dereceleme sisteminden oluşmaktadır. Olumlu ifadeler için “Her zaman” (5 puan), “sık sık” (4 puan), “arada sırada” (3 puan), “ender olarak” (2 puan), “hiç bir zaman” (1 puan) olarak, öz denetim ve kaçınma maddeleri ters maddelerdir. Envanterin güvenirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için .80, alt boyutlarında problem çözme becerisine güven 0.81, özdenetim .73 ve kaçınma için ise .67 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde çalışma boyunca deney ve kontrol grubuna uygulanan işlemler yer almaktadır. Çalışma boyunca yapılan işlemler şu şekilde sıralanmıştır.

1. Araştırma için gerekli kurumlardan “Araştırma izin belgesi” alınmıştır.
2. Çalışmanın yapılacağı okul belirlenerek, bu okuldaki sınıflardan rastgele olarak biri kontrol grubu biri ise deney grubu olarak seçilmiştir.
3. Kontrol ve deney grubu öğretmenlerine uygulama öncesinde bilgi verilmiştir. Deney grubu öğretmenine farklı günlerde seminer verilmiştir.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine süreç hakkında bilgi verilmiş ve verilerin bir çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Deney grubuna altı şapkalı düşünme tekniğine uygun olarak hazırlanmış ders planlarıyla uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubu uygulamaları ise öğretmene bırakılmış, mevcut program uygulanmıştır.
5. Uygulama başlamadan önce deney ve kontrol grubuna ön-test uygulanmıştır. Bu testin daha sonra uygulanması hakkında öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemiştir.

6. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine altı şapka düşünme tekniği ile ilgili olarak seminer verilmiştir ve uygulama süreci anlatılmıştır. Deney grubu öğretmenin ise her hafta uygulama yapmadan önce kısa bir bilgilendirme ve hatırlatma yapması istenmiştir.
7. Uygulama 5 hafta sürmüştür. Bunun nedeni Bilim, Teknoloji ve Toplum ünitesinin 5 hafta olmasıdır. Deney grubuna yönelik hazırlanan altı şapkalı düşünme tekniğine uygun olarak hazırlanan ders planları her hafta deney grubu öğretmenine verilmiş ve süreç ile ilgili yaşanabilecek aksaklıklara karşı süreç kontrol edilmiştir.
8. Beş hafta süren uygulama sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son-test olarak “Başarı Testi” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır.
9. İki gruba yönelik olarak yapılan ön-test ve son-test sonuçları istatistiksel işlemler yapılarak yorumlanmıştır.
10. Çalışmadan 5 hafta sonra deney grubuna yönelik olarak başarı testi ve problem çözme envanteri tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel işlemler yapılarak kalıcılık puanı ölçülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Analiz aşamasında basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılarak verilerin normal dağılıma uyup uymadığı test edilmiştir.

Yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen (2013)’in belirtmiş olduğu formül üzerinden elde edilen r değerinin ,2-,5 arasında olması küçük, ,5-,8 arasında olması orta ve ,8 üzerinde olması büyük etkiyi göstermektedir.

Başarı testi ön-test ve son-test analizleri yapılırken her medde için doğru cevaplar 4, yanlış cevaplar 0 olarak puanlandırılmış, en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Alt problemlerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Problem çözme envanteri öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık için $p \leq .05$ baz alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde; alt problemlere yönelik olarak analizler sonucunda elde edilen bulgular ve yapılan yorumlara yer verilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce tüm varsayımlar incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden toplanan verilerin normallik dağılımları Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 4. 1. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Mod	Medyan
Ön test-Başarı	33	64.75	-.241	-.604	52.00	60.00
Son Test-Başarı	33	77.38	-.933	.738	96.00	92.00
Ön Test-PÇE	33	69.75	-.765	1.745	70.00	74.00
Son Test-PÇE	33	68.03	-.005	.171	72.00	72.00
Kontrol Grubu						
Ön test-Başarı	32	61.82	.134	.658	60.00	64.00
Son Test-Başarı	32	91.52	-.471	-.924	88.00	78.00
Ön Test-PÇE	32	72.94	-.324	-.805	73.00	71.00
Son Test-PÇE	32	71.79	-.545	-.194	69.00	69.00

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test puanları değerlendirilmiştir. Çarpıklık-basıklık değerlerinin +1.96 ve -1.96 değer aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Dolayısıyla yapılacak analizlerde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu sebeple bağımlı gruplar ve bağımsız gruplar t testi uygulaması yapılmıştır.

Öğrencilerin ön testlerden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için bağımsız ilişkiler t testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 2. Deney ve kontrol grubu arasında ön test puan farklılığı

Değişken	Değişken	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Başarı Testi	Kontrol	32	64.75	11.057	63	.864	,391
	Deney	33	61.82	15.940			
Problem Çözme Envanteri	Kontrol	32	69.75	7.021	63	-1.525	,133
	Deney	33	72.94	9.666			

$p \leq 0,05$

Tablo 4.2 'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden ve problem çözme envanterinden aldıkları ön test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p > ,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol grubuna atanan öğrencilerin başarı testinde ve problem çözme becerilerinde homojen dağılım sergilediği söylenebilir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı “Sosyal Bilgiler öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, ön test ve son test başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 3'te öğrencilerin başarı testinden ön-son test puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 3. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanlarını gösteren bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Deney	Başarı Ön Test	33	61.82	15.940	32	-13.402	.000*
	Başarı Son Test	33	91.52	7.054			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.3'te yapılan bağımlı örneklem t testi ile deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve başarı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=61,82$) ile uygulama sonrası yapılan son test puan ortalamaları ($\bar{X}=91,52$) arasında, anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniği ile öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test son test puanları arasında çıkan anlamlı farkın etkisini incelemek için hesaplanan Cohen's d puanı üzerinden etki büyüklüğünün .77 olduğu hesaplanmıştır. Buna göre aradaki farklılığın orta etki derecesinde anlamlı olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı “Sosyal bilgiler öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4’te kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden ön-son test puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 4. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanlarını gösteren bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Kontrol	Başarı Ön Test	32	64.75	11.057	31	-9.738	.000*
	Başarı Son Test	32	77.37	10.241			

*p≤0,05

Tablo 4.4.’te yapılan bağımlı örneklem t testi ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve başarı testi son test puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubuna yapılan uygulama öncesinde başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$ =64.75) ile deney sonrası puan ortalamaları ($\bar{X}$ =77.37) arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında hem deney grubu öğrencilerinde hem kontrol grubu öğrencilerinde puan ortalamalarında anlamlı fark görülmüştür. Fakat altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarının daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir. Çünkü kontrol grubunun ön test son test puanları arasında çıkan anlamlı farkın etkisini incelemek için hesaplanan Cohen's d puanı üzerinden etki büyüklüğünün .51 olduğu hesaplanmıştır. Buna göre aradaki farkın orta etki derecesinde anlamlı olduğu söylenebilir. Fakat deney grubu ile arasındaki fark incelendiğinde daha düşük etkide anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Sosyal Bilgiler öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.5’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanları arasındaki fark durumu incelenmiştir.

Tablo 4. 5. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Kontrol	32	77.37	10.241	63	-6.464	,000*
Deney	33	91.52	7.053			

*p≤0,05

Tablo 4.5’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Aradaki farkın hangi grup lehine olduğu incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası başarı testi puan ortalamasının ($\bar{X}$ =77.37) deney grubu öğrencilerinin deney sonrası başarı testi puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =91.52) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanarak; altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının, programda yer alan ders işleme tekniklerine göre öğrencilerin başarısı üzerinde etkiye sahiptir. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise .63 olduğu hesaplanmıştır. Buna göre yapılan uygulamanın orta derecede etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Altı şapkalı düşünme tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.6’da deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları ön-son test puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 6. Deney grubunun deney öncesi ve sonrası problem çözme beceri puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Deney	PÇE- Ön Test	33	72.94	9.666	32	.551	.586
	PÇE- Son Test	33	71.79	8.521			

$p \leq 0,05$

Tablo 4.6’da deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri ön test ve son testten aldıkları puanlara ait bağımlı örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve başarı testi son test puanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi problem çözme becerisi puan ortalamaları ($\bar{X}=72.94$) ve deney sonrası problem çözme becerisi puan ortalamaları ($\bar{X}=71.79$) olarak elde edilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler dersi öğretimi yapılırken altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının problem çözme becerisine etki etmediği tespit edilmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı “Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.7’de kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları ön-son test puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4.7. Kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası problem çözme beceri puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Kontrol	PÇE- Ön Test	33	69.75	7.021	31	1.317	.197
	PÇE- Son Test	33	68.03	8.283			

$p \leq 0,05$

Tablo 4.7’de kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri ön test ve son testten aldıkları puanlara ait bağımlı değişken t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve başarı testi son test puanlar anlamlı fark tespit edilememiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi problem çözme becerisi puan ortalamaları ($\bar{X}=69.75$) ve deney sonrası problem çözme becerisi puan ortalamaları ($\bar{X}=68.03$) olarak tespit edilmiştir. Bu veriler incelendiğinde;

programdaki yer alan öğretim sürecinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde değişiklik meydana getirmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı amacı “Altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı deney ve kontrol grubunun problem çözme envanterinden aldıkları deney sonrası puanları kontrol edildiğinde, gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.8’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri son test puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 8. Deney ve kontrol gruplarının deney sonrası problem çözme becerilerine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Kontrol	32	68.03	8.283	63	-1.802	.076
Deney	33	71.79	8.521			

$p \leq 0,05$

Tablo 4.8’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları son test puanları arasındaki fark yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası problem çözme becerisi puan ortalamaları ($\bar{X}=68.03$) ile deney grubu öğrencilerinin deney sonrası problem çözme beceri puan ortalamaları ($\bar{X}=71.79$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu veriler ışığında altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan öğretimin problem çözme becerilerine etkisi ile programda yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanmasının problem çözme becerilerine etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt amacı “Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.9’de deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 9. Deney grubunun başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Deney	Başarı-Son Test	33	91.52	7.054	32	1.722	.095
	Başarı-Kalıcılık Testi	33	88.73	7.173			

$p \leq 0,05$

Tablo 4.9’da deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlara ait bağımlı örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin başarı testi son test ve başarı testi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu veriler incelendiğinde; altı şapkalı düşünme tekniği kullanımının akademik başarıda kalıcı bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt amacı “Mevcut programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.10’da deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark durumu verilmiştir.

Tablo 4. 10. Deney grubunun problem çözme envanterinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	S.s	S.d	t	p
Deney	PÇE-Son Test	33	71.79	8.521	32	-4.336	.000*
	PÇE-Kalıcılık Testi	33	83.91	13.175			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.10’da deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlara ait bağımlı değişken t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin problem çözme envanteri son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri son test puan ortalamaları ($\bar{X}=71.79$) ile 5 hafta sonra yapılan kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}=83.91$) arasında, anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniği ile öğretim yapılması durumunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin zamanla olumlu yönde

etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Etki değeri ise ,48 olarak elde edilmiştir. Buna göre küçük boyutta bir etkisinin olduğu sylenabilir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarıya, problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonrasında altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarı ve problem çözme becerisi üzerinde kalıcılığa olan etkisine de bakılmıştır. Bu bölümde önceki çalışmalardaki sonuçlar ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde, deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği ile kontrol grubuna uygulanan şimdiki müfredatta var olan yöntem ve tekniklerin başarıyı olumlu etkilediği, fakat deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin başarıyı daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamadan beş hafta sonra deney grubuna yeniden uygulanan başarı testi ile bilgilerin kalıcılığı ölçülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre altı şapka düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun bilgilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Ayaz Can ve Semerci (2007)'nin çalışmalarında altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Yapılan çalışmada tekniğin uygulandığı deney grubu başarısı, kontrol grubu başarısına göre anlamlı ölçüde farklılık göstermiştir. Bu çalışmalara paralel olarak Arıcı (2016), araştırmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2013)'nın uyguladığı çalışmada diğer çalışmalara benzer olarak tekniğin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Tekniğin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarıları, mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarılarına göre daha anlamlı düzeyde bir artış göstermiştir.

Ertuğrul (2022)'un çalışmasında görsel sanatlar dersinde altı şapkalı düşünme tekniğini uygulamıştır. Müze bilinci ve sanat eserlerini yorumlamak için uygulanan bu

çalışmada uzaktan eğitimin de etkisiyle olumlu sonuç alınamamıştır. Öğrencilerin, resim uygulamalarında eğlenmedikleri görülmüştür.

Karakaş (2021) yapmış olduğu çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini de araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada her iki grubun akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerisinde artış görülmüştür. Fakat deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniğinin başarıyı artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmaya paralel olarak Gülcü (2019)'nın çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin evsel atıklar, geri dönüşüm ve kimya endüstrisi konularında altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak, akademik başarılarına, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucu diğer çalışmalarla paralellik göstermiş, altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine de olumlu katkı sağlamıştır.

Yılmaz vd. (2017) araştırmalarında altı şapkalı düşünme tekniğinin fen bilimler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Tekniğin uygulandığı deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Ayazcan (2005) altı şapkalı düşünme tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Uygulanan tekniğin öğrencilerin başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknik uygulanırken öğrencilerin beyaz şapkayı takmada ısrarcı olmaları ezber eğitimini benimsemeleri olarak yorumlanmıştır.

Sonuç olarak çalışmamız diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenilebilir. Altı şapkalı düşünme tekniği akademik başarıya olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamadan beş hafta sonrasında tekrar uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlara göre ise, altı şapkalı düşünme tekniğinin akademik başarı üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu söylenilebilir.

5.1.2. Problem Çözme Becerisine Yönelik Çalışmalar

Analizlere bakıldığında altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun deney öncesi problem çözme becerisi ile deney sonrası problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Uygulamadan beş hafta sonra deney grubuna tekrar uygulanan problem çözme becerisi envanterinin sonuçlarının son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniğinin problem çözme becerisini zamanla olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Mevcut müfredatta yer alan yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubu sonuçlarına bakıldığında deney öncesi ve deney sonrası problem çözme beceri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda var olan müfredattaki yöntem ve teknikler problem çözme becerisini etkilemediği ifade edilebilir.

Altı şapkalı düşünme tekniği uygulanarak ders işlenen deney grubu ile var olan programda yer alan yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun deney sonrası problem çözme becerilerinden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre altı şapkalı düşünme tekniği kullanımı ile var olan müfredattaki yöntem ve tekniklerin uygulanması öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik anlamlı fark yaratacak bir durum olmadığı söylenilebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Altı şapkalı düşünme tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinin diğer kademlerinde ve başka ünitelerdeki akademik başarıya, problem çözme becerisine ve kalıcılığa olan etkisi başka bir çalışmanın konusu olabilir.
2. Altı şapkalı düşünme tekniğinin derslerde ilgi ve motivasyona etkisi araştırılabilir.
3. Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer derslerde de akademik başarıya ve problem çözme becerilerine etkisini konusunda çalışmalar yapılabilir.
4. Altı şapkalı düşünme tekniği ve problem çözme becerileri konusunda öğretmen yeterliliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Araştırmanın uygulama süreci 5 hafta olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın süresi boylamsal araştırmalarla daha geniş zamana yayılabilir.
6. Bu çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmektedir. Bu bağlamda bu teknik Sosyal Bilgilerin tüm ünitelerinde kullanımı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde faydalı olacağı düşünülmekte ve altı şapkalı düşünme tekniğinden yararlanılması önerilmektedir.
7. Öğrencilerin ilgilerini artırmak ve dikkatlerini derse çekmek için altı şapkalı düşünme tekniği her kademedede kullanılabilir. Altı şapkalı düşünme tekniği kademelere ve derslere göre hazırlandığı taktirde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir.
8. Altı şapkalı düşünme tekniğinin rahat uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun da buna uygun olması gerekmektedir. Kalabalık sınıflarda uygulaması zor olabilir ve verim düşebilir. Bu teknik uygulanmadan önce sınıf düzeni tekniğe uygun olarak düzenlenmeli ve gerekli materyaller hazırlanmalıdır.
9. Yapılan araştırmada öğrenciler beyaz ve siyah şapkayı takmaya istekli oldukları ve fikir üretirken zorlanmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra yeşil ve mavi şapkayı taktıklarında fikir üretmekte zorlandıkları görülmüştür. Bunu ortadan kaldırmak için ezbere dayalı öğretimden vazgeçilmeli ve teknik sık sık uygulanmalıdır. Bu bulguya göre öğrenciler fikir üretmede ve karar vermede zorlandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır bu ayrı bir araştırma konusu olabilir.
10. Öğrencilerin tekniğe olan ilgilerini ve hazır bulunuşluklarını artırmak için şapkalar öğrencilerle beraber hazırlanabilir.
11. Öğrencilerin gruplara ayrılıp fikirlerini uygun renkteki şapkaya göre ifade ettikten sonra görüşlerini yazmaları istenebilir. Bu sayede öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
12. Altı şapkalı düşünme tekniği kullanılırken şapkaların sıralamasına dikkat edilmelidir. Mavi şapka diğer şapkaların hepsinden sonra görüşünü ifade etmelidir. Sarı ve siyah şapkanın sıralaması içeriğe göre değişebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara : Pegem Akademi.
- Ağır , M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akgün, S. (2022). *Görsel sanatlar desinde grafik tasarımı konularının 8. sınıf istasyon tekniğiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Akpınar, M. &. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Akyüz, H. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara : Pegem Akademi.
- Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Eişye ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Altunkulaç, A., & Akhan, N. (2010). 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11, 225-247.
- Anonymus. (2006, Mart 21). *Sunuş Yoluyla Öğretim*. [www.anlatogretmenim.com: http://www.anlatogretmenim.com/modules.php](http://www.anlatogretmenim.com/modules.php) adresinden alındı
- Arıcı, F. (2016). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Arkan, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İle 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Gezi Gözlem Yöntemi Üzerine Düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.

- Ayazcan, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Ayazcan, H., & Semerci, N. (2007). The effect of "the six thinking hats technique" on the students' academic achievement in social studies at primary school. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39.
- Aydın, B. (2020). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Azeez, R. O. (2016). Six thinking hats and social workers' innovative competence: an experimental study. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 149-153.
- Ballı, A. (2009). *9. Sınıf fiziki coğrafya konuları öğretiminde gezi-gözlem yönteminin önemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Belfer, K. (2001). De Bono's six thinking hats technique: a metaphorical model of communication in computer mediated classrooms. *Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, (s. 113-116).
- Bezir, Ç., & Baran, B. (2014). Second Life Ortamında Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Dil Öğretimi Sürecine Katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Birdi, K. S. (2005). No idea? Evaluating the effectiveness of creativity training. *Journal of European Industrial Training*, 29(2), 102-111.
<https://doi.org/10.1108/03090590510585073>
- Bono, E. D. (2021). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Carl, W. J. (1996). Six thinking hats argumentativeness and response to thinking model. *Paper Presented Annual Meeting of the Southern States Communication Association*, (s. 1-42). Memphis.
- Cimşir, S., & Baysal, Z. N. (2019). Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Akademik Başarısı Düşük İlkokul

- Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 337-351.
- Çakmak, N. (2015). *Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Giresun: Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler yayın ve dağıtım.
- Çetin, K. (2003). Türk eğitim tarihinde sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin tarihsel süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1-2), 164-185.
- Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram Haritası ile yapılan öğretim ile tutum başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Ankara: Hacettepe üniversitesi Fen ve Matematik Ana Bilim Dalı.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ermiş, H. (2012). *Tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında görüşleri: Uşak örneği*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ertuğrul, M. (2022). *Görsel sanatlar dersinde müze bilinci oluşturmak için altı şapka düşünme tekniğinin kullanılmasının etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Gözütok, D. (2017). *Öğretim Yöntemleri, Teknikleri ve stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gregory, S., & Masters, Y. (2010). *Six hats in second Life: Enhancing preservice teacher*. Singapore: Paper presented at the International Conference on.
- Grove, A. (2011). All in the Same Direction, All at the Same Time An Approach to Enhancing Creativity. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 7-13. <https://doi.org/10.22329/celt.v4i0.3264>
- Gülcü, M. (2019). *Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Becerilerine Etkisi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Edge Akademi.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada Öğretim Yöntemleri, ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap .
- Karakaş, M. E. (2021). *Altı Şapkalı Düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi: doğal kaynaklar*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. F. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1134-1139.

- Kaya, O. N. (2003). Fen Eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 70-79.
- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Keddie, A. (2002). Working with boys: The use of de Bono's six thinking hats to explore and find alternatives to limited and restrictive understandings of masculinities. *The Primary Educator*, 3, 10-15.
- Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı .
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniği ile kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. Ankara: Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Kocakaya, A. (2017). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarısına etkisi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 379-400.
- Korkmaz, N. (2006). *Volkan topografyası öğretiminde gezi-gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Ankara: Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Küçük, M., & Yangın , S. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mehmet Yılmaz, F. A. (2017). Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Researcher*, 128-139.
- Nakiboğlu, M. (2003). KURAMDAN UYGULAMAYA BEYİN FIRTINASI YÖNTEMİ. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3).
- Nas, R. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç ilke yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel matbacılık.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Öğülmüş, S., Bektaş , M., Horzum, B., İnal , S., Karabağ, G., & Öztürk, E. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: pegem akademi.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C., Acun , i., Akengin, H., Ata, B., Baysal, N., Doğanay, A., & Gültekin, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2009). *İlköğretim okullarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü ilköğretim ana bilim dalı.
- Özyürek , A., Özkan, İ., Bedge , Z., & Yavuz, N. F. (2019). İlkokul Öğrencilerinde Mükemmelliyetçi Öz-Sunum ve Problem Çözme Becerileri. *Çocuk Gelişim Dergisi*, 2(4), 1-11.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, A. Ç. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Maya Akademi.
- Saracaloğlu, A. S., & Küçükoğlu, A. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serin , O., Bulut Serin, N., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. *İlköğretim online*, 446-458.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* . Ankara: Anı yayıncılık.

- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler*. Eskişehir: Sosyal bilgiler öğretimi, 73-88.
- Şenyurt, Y. S. (2022). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tamura , Y., & Furukawa, S. (2007). CACL environment for “six thinking hats” discussion. In Knowledge-Based Intelligent Information and Engineering Systems. Springer Berlin Heidelberg, 583-589.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-74829-8_72
- Taş, M. Y. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşpınar, M. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi.
- Tay, B., Öcal, A., Dilaver, H., Safran, M., & Yazıcı, H. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizöz, Y. (2005). *Buluş Yoluyla Öğrenmeyi Esas Alan Öğretme ve Sunuş Yoluyla Öğretme Yaklaşımlarının Matematik Öğretiminde Uygulanması Konusunda Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .
- Türk Dil Kurumu. (2022, 12 20). sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Yağdıran, E. (2005). *Ortaöğretim 9. sınıf fonksiyonlar ünitesinin çalışma yapıkları, vee diyagramları ve kavram haritası kullanılarak öğretilmesi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın , A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
<https://doi.org/10.30831/akukeg.414578>
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5); 57-78.

- Yılmaz, İ. (2019). *4. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde hipotetik öykülerin kullanıldığı öğretim uygulamalarının öğrencilerin duygusal zekalarına etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine türkçe öğretimi*. Çanakkale: Nobel yayın dağıtım.
- Ziadat, A. H., & Al Ziyadat, M. T. (2016). The effectiveness of training program based on the six hats model in developing creative thinking skills and academic achievements in the arabic language course for gifted and talented jordanian students. *International Education Studies*, 9(6), 150-157.
<https://doi.org/10.5539/ies.v9n6p150>

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28814003-044-60233
Konu : Araştırma İzni (Hüseyin TANRIVER)

MUŞ VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden Hüseyin TANRIVER 'in "İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" konulu araştırma izni ile ilgili evraklar yazımız ekinde sunulmuş olup, söz konusu çalışma kapsamında gerekli izinlerin sağlanması hususunda,

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Faruk KAYA
Rektör V.

Ek:26.12.2022 tarihli ve 59985 sayılı yazı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM41CM9AP* Pin Kodu : 89562

Belge Takip Adresi : https://ebyy.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI

Telefon : 04722159863 Faks:04722151182

e-Posta : ogrenci@agri.edu.tr Web : ogrencileri.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimceccenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Zeynep ÇNER

Unvanı : Gelen Evrak Sorumlusu

Tel No : 7035



Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2022-E.58138



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-58138
Konu : Etik Kurul Kararı

06.12.2022

Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığının 23.11.2022 tarih ve 57239 sayılı yazısı

Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısına istinaden, Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hüseyin TANRIVER'in "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 29.11.2022 tarih ve 287 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 06.12.2022 15:56

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM4RA681C* Pin Kodu : 29832

Belge Takip Adresi : https://etys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Erzurum yolu üzeri 4. km Raktörük Kampüsü Merkez/AĞRI

Telefon : 04722159863 Faks:04722151182

e-Posta : genelsekretarlik@agri.edu.tr

Web : genelsekretarlik.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



EK 2 Akademik Başarı Testi Kullanım İzni

Re: Başarı Testi İzni

23.11.2022 Çar 09:37 tarihinde yanıtladınız



Y
Kime: Siz



23.11.2022 Çar 09:15

Nihai Başarı Testi.docx
153 KB

Merhabalar, geliştirdiğim başarı testini araştırmanızda kullanmanızdan mutluluk duyarım, başarı testine ekten ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar.

huseyin tanrıver <*, 23 Kas 2022 Çar, 08:53 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam. Tezinizde kullandığınız ve sizin geliştirdiğiniz 4. Sınıflar sosyal bilgiler bilim ve teknoloji ünitesi için hazırlanan başarı testini tezimde kullanmak istiyorum. Başarı testini ve izin verdiğinizde dair mesaj atabilir misiniz?

Yanıtla

İlet

Ek 3 Akademik Başarı Testi

1. “Projeksiyon, mikroskop, stetoskop, mikrodalga, bilgisayar” verilen teknolojik aletlerden kaç tane sağlık alanında kullanılmaktadır?

- A. 2 B. 3 C. 4 D. 5

2. Aşağıdaki teknolojik aletlerden hangisi iletişim alanında kullanılmaktadır?

- A. Faks
B. Vapur
C. Stetoskop
D. Tepegöz

3. Aşağıdakilerden hangisi eğitim alanında kullanılan teknolojik araçlardan biri değildir?



4. Aşağıdaki teknolojik ürünlerden hangisi kullanım alanı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Bulaşık makinesi B) Çamaşır makinesi
C) Diyaliz makinesi D) Elektrik süpürgesi

5. “İhtiyaçların giderilmesi ve hayatın kolaylaştırılması için ilk kez bir şeyin üretilmesine..... denir.”

Cümlesinde noktalı yere hangi kelime gelmelidir?

- A. İcat
B. Mucit
C. Teknoloji
D. İhraç

6.



Yukarıdaki iki resim incelendiğinde aşağıdaki hangi sonuca ulaşamayız?

- A. İcat edilen araçlar zaman içinde değişime uğrar.
B. Trenler zamanla daha modern hale gelmiştir.
C. Trenler teknolojiye hiçbir şekilde etkilenmemiştir.
D. Trenler ulaşım alanında kullanılan araçlardır.

7. Aşağıdakilerden hangisi insan yaşamını kolaylaştıran ve diğer buluşlara öncülük eden en eski buluşlardan biridir?

- A. Telgraf B. Telsiz
C. Tren D. Tekerlek

8. “Hayatımızı kolaylaştıran birçok ürün doğada var olan canlılardan esinlenerek tasarlanmıştır. Örneğin helikopter yusufçuk böceğinden, gemilerin burunları yunusların burun çıkıntılarından esinlenerek yapılmıştır. “

Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) Teknoloji doğadan ayrı olarak gelişir. B) Çevreyi gözlemlemek teknolojik gelişmeleri engeller
C) Kullandığımız birçok teknolojik üründe doğanın izleri vardır.
D) Ürünleri tasarlarken gözlem yapmaya ihtiyaç yoktur.

9. I. Hava kirliliğine neden olur.

II. İşlerimizi kolaylaştırır.

III. Fazla kullanımı vücuda zarar verebilir.

Yukarıdakilerden hangileri teknolojinin zararları arasında yer almaz?

- A. I ve III B. II ve III
C. Yalnız I D. Yalnız II

10. Aşağıdakilerden hangisi teknolojik ürünlerin olumsuz yönlerinden biridir ?

- A) Bize zaman kazandırır B) Hayatımızı kolaylaştırır.
C) Bizi tembelliğe alıştıracaktır.
D) Yaşam kalitemizi artırır.

11. “Modern otomobilin ilk örneğini icat eden mühendistir.” Yanda verilen açıklamaya göre sözü edilen bilim adamı kimdir?

- A. Carl Friedrich Benz
B. Nicolas Conte
C. Johann Gutenberg
D. Leonardo da Vinci

12. I. Telgraf

II. Telefon

III. Faks

IV. İnternet

Yukarıdaki iletişim araçlarının bulunuşlarını eskiden günümüze doğru sıralayacak olursak hangi doğru sıralama olur?

- A. IV, III, II, I B. I, II, III, IV
C. II, I, III, IV D. I, III, II, IV

13. Aşağıdaki bilim insanlarından hangisi uçağı icat etmiştir ?

- A) Wright Kardeşler B) Graham Bell
C) Thomas Edison D) Madam Curie

14. “ Tekerlek” ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır ?

- A) Fabrikalardaki makinelerin pek çoğunun temeli tekerleğe dayanır.
B) Ulaşım alanında kullanılan teknolojik ürünlerin temelini oluşturur.
C) Günümüzde kullanılan otomobil ,otobüs ,kamyon ,uçak ,tren gibi araçlarda yaygın olarak kullanılır.
D) M.Ö. 3000’li yıllarda Mısırlılar tarafından bulunmuştur.

15. Aşağıda teknolojik araçların önceki ve sonraki hallerine yer verilmiştir. Verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A.Tren- metro B. Mum- ampul
C. Kayık- gemi D. Kağıt- uçak

16. Yeni bir teknolojik ürün tasarlayıp icat eden Melis, bu icadın kabul edilebilmesi için teknolojik ürünü ile ilgili aşağıdakilerden hangisini alması gerekir?

- A) Proje B) Patent C) Prospektüs D) Prototip

17. Aşağıdakilerden hangisi yapılan bir projenin son aşamasını oluşturur?

- A. Hazırlık yapmak
B. Konuyu belirlemek
C. Plan yapmak
D. Sunum yapmak

18. Aşağıdakilerden hangisi yeni bir icat gerçekleştirmeyi hedefleyen birinin özelliklerinden biri olamaz?

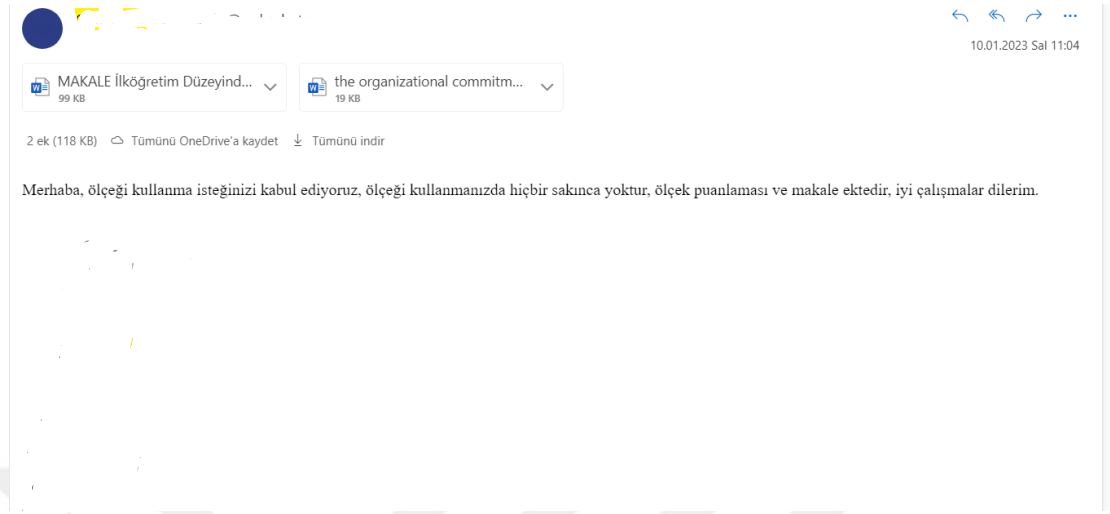
- A. İçe kapanık B. Maceracı
C. Meraklı D. Araştırmacı

19. Belli bir konuda bilgi edinme ve yöntemli araştırma sürecine . . I . . denir. “Üretimde yararlanılan araç ve yöntemleri kapsayan bilgiye . . II . . denir.

Yukarıdaki I ve II nolu yerlere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır ?

- A) Bilim - teknoloji B) İcat – mucit C) Bilim - makine
D) Teknoloji – icat

Ek 4: Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni



Ek 5: Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					

17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.					

Ek 6: Deney Grubuna Uygulanan Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Uygun Ders Planları

Ek 6.1: Sosyal Bilgiler 1. Hafta Ders Planı

Ders: Sosyal bilgiler

Ana Tema: Bilim, Teknoloji ve Toplum

Alt Tema: Teknolojik Ürünler

Sınıf: 4

Süre: 3 Ders Saati

Araç Gereç ve Materyaller: Teknolojik ürünlerin görselleri, çalışma yaprakları, ders

kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.

Dikkat Çekme ve Derse Güdüleme:

Öğrencileri derse hazırlamak için

1. Evde, okulda ve dışarıda hangi teknolojik ürünleri kullanıyorsunuz hiç düşündünüz mü? Sorusunun sorulması.
2. Bugün işleyeceğimiz konuda günlük hayatta kullandığımız teknolojik ürünleri tanıyarak, bu ürünlerin kullanım alanlarını belirleyeceğiz.

Özet:

1. **Adım:** Daha önceden öğrencilere anlatılan altı şapka düşünme tekniğinde her şapkanın ifade ettiği renkler ve bu renklere ait düşünme çeşitleri hatırlatılacak ve konu hakkında tahtaya kısa notlar yazılacak. Bir oyun gibi tekniğin kuralları hakkında bilgi verilecektir.
2. **Adım:** Sınıftaki öğrenciler altışarlı küçük gruplara ayrılarak altı renkte hazırlanan şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Mavi şapka liderliğinde istenildiği taktirde şapkaların değiştirilmesi sağlanacaktır. Bu değişimle düşünce tarzı da değiştirilecektir.
3. **Adım:** Her gruba bir sekreter verilecek her şapkanın ortaya koyduğu fikirleri not etmeleri istenecek, şapka sahiplerine soru sorabilecekleri açıklanacaktır.
4. **Adım:** Ders konusu öğrencilere duyurulacaktır. Görüş belirtmek için kısa bir süre verilecektir.

Beyaz Şapka:

Sorular

1. Çevremizde gördüğümüz teknolojik ürünler nelerdir?
2. Kullandığımız teknolojik ürünlerin kullanım alanları nelerdir?
3. Kullanım alanlarına göre ayrılan teknolojik ürünler hangileridir?



Siyah Şapka:

Sorular

1. Teknoloji kullanımının olumsuz yanları nelerdir?
2. Kullanım alanlarına göre teknolojinin yetersizlikleri nelerdir?



Kırmızı Şapka:

Sorular

1. Teknolojik ürünler sizde ne gibi hisler uyandırıyor?
2. Teknolojik ürünlerin faydaları düşünüldüğünde size neler hissettiriyor?
3. Farklı alanlardaki teknolojik ürünlerin faydaları veya zararları sizlere neler hissettiriyor?



Yeşil Şapka:

Sorular

1. Teknolojik ürünleri farklı şekilde nasıl sınıflandırabiliriz?
2. Her kullanım alanına farklı bir teknolojik ürün tasarlayabilir miyiz?



Sarı Şapka

Sorular

1. Teknolojik ürünlerin sağladığı kolaylıklar ve olumlu yanları nelerdir?
2. Teknolojik gelişmelerin kullanım alanlarına ne gibi faydaları olur?



Mavi Şapka

Sorular

1. Bugünkü gündemimiz neydi?
2. Bir sonraki konumuz ne olacak?



3. Bugünkü konumuzun özeti nedir?

Özet ve değerlendirme

Ek 6.2: Sosyal Bilgiler 2. Hafta Ders Planı

Ders: Sosyal bilgiler

Ana Tema: Bilim, Teknoloji ve Toplum

Alt Tema: Geçmişten Bugüne Teknoloji

Sınıf: 4

Süre: 3 Ders Saati

Araç Gereç ve Materyaller: Teknolojik ürünlerin görselleri, çalışma yaprakları, ders

kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.

Dikkat Çekme ve Derse Güdüleme:

Öğrencileri derse hazırlamak için

3. Sizce geçmişten günümüze insan hayatını en fazla kolaylaştıran teknolojik ürün nedir? Neden?
4. Günlük hayatta kullandığımız teknolojik ürünlerin ilk halleri ile şimdiki halleri aynı mıdır?

Özet:

5. **Adım:** Daha önceden öğrencilere anlatılan altı şapka düşünme tekniğinde her şapkanın ifade ettiği renkler ve bu renklere ait düşünme çeşitleri hatırlatılacak ve konu hakkında tahtaya kısa notlar yazılacak. Bir oyun gibi tekniğin kuralları hakkında bilgi verilecektir.
6. **Adım:** Sınıftaki öğrenciler altışarlı küçük gruplara ayrılarak altı renkte hazırlanan şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Mavi şapka liderliğinde istenildiği taktirde şapkaların değiştirilmesi sağlanacaktır. Bu değişimle düşünce tarzı da değiştirilecektir.
7. **Adım:** Her gruba bir sekreter verilecek her şapkanın ortaya koyduğu fikirleri not etmeleri istenecek, şapka sahiplerine soru sorabilecekleri açıklanacaktır.
8. **Adım:** Ders konusu öğrencilere duyurulacaktır. Görüş belirtmek için kısa bir süre verilecektir.

Beyaz Şapka:

Sorular

4. Kullandığımız teknolojik ürünler ne gibi değişimler göstermişlerdir?
5. Eskiden kullanılan teknolojik ürünler ile şimdiki kullanımları arasında farklılıklar var mı?
6. Hangi teknolojik ürünlerde gelişmeler yaşanmıştır?



Kırmızı Şapka:

Sorular

4. Teknolojide yaşanan bu değişimler sizde ne gibi duygular uyandırıyor?
5. Geçmişteki insanların kullandığı teknolojik ürünleri kullandığınızı düşünmek sizde hangi hisleri uyandırıyor?
6. Gelecekteki yaşanacak değişimler sizde hangi duyguları uyandırıyor?



Siyah Şapka:

Sorular

3. Teknolojik gelişmelerin ve değişmelerin olumsuz yanları nelerdir?
4. Bu gelişmeler ve değişmeler sosyal hayata olumsuz etkileri nelerdir?
5. Teknolojik gelişmelerin doğaya yansıyan olumsuzlukları nelerdir?
6. Geçmişte insanların kullandığı teknolojik ürünlerin güçlükleri nelerdir?
7. Günümüzdeki teknolojik ürünlerin kullanımının güçlükleri nelerdir?



Sarı Şapka

Sorular

3. Geçmişten günümüze teknolojik ürünlerde yaşanan gelişmelerin olumlu yanları nelerdir?
4. Gelecekte yaşanabilecek değişmelerin olumlu yanları neler olabilir?
5. Yaşanan değişmelerin günlük hayata yansıyan olumlu yanları nelerdir?



Yeşil Şapka:

Sorular

3. Geçmişten bugüne teknolojik ürünlerde yaşanan gelişmeler düşünüldüğünde daha farklı şekillerde nasıl tasarlanabilir?
4. Kullanılan teknolojik ürünleri daha kullanışlı hale nasıl getirebiliriz?
5. Teknolojik ürünlerde gelecekteki değişimler neler olabilir?



Mavi Şapka

Sorular

4. Bugünkü gündemimiz neydi?
5. Bir sonraki konumuz ne olacak?
6. Bugünkü konumuzda hangi çıkarımlarda bulunduk?
7. Bugünkü konumuzun özeti nedir?



Özet ve değerlendirme

Ek 6.3: Sosyal Bilgiler 3. Hafta Ders Planı

Ders: Sosyal bilgiler

Ana Tema: Bilim, Teknoloji ve Toplum

Alt Tema: Zaman İçinde Teknoloji

Sınıf: 4

Süre: 3 Ders Saati

Araç Gereç ve Materyaller: Teknolojik ürünlerin görselleri, çalışma yaprakları, ders

kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.

Dikkat Çekme ve Derse Güdüleme:

Öğrencileri derse hazırlamak için

1. Ampulün icadı ve zaman içindeki gelişimi hakkında neler biliyorsunuz?
2. Kullandığımız teknolojik ürünlerin mucitlerini biliyor musunuz?

Özet:

9. Adım: Daha önceden öğrencilere anlatılan altı şapka düşünme tekniğinde her şapkanın ifade ettiği renkler ve bu renklere ait düşünme çeşitleri hatırlatılacak ve konu hakkında tahtaya kısa notlar yazılacak. Bir oyun gibi tekniğin kuralları hakkında bilgi verilecektir.

10. Adım: Sınıftaki öğrenciler altışarlı küçük gruplara ayrılarak altı renkte hazırlanan şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Mavi şapka liderliğinde istenildiği takdirde şapkaların değiştirilmesi sağlanacaktır. Bu değişimle düşünce tarzı da değiştirilecektir.

11. Adım: Her gruba bir sekreter verilecek her şapkanın ortaya koyduğu fikirleri not etmeleri istenecek, şapka sahiplerine soru sorabilecekleri açıklanacaktır.

12. Adım: Ders konusu öğrencilere duyurulacaktır. Görüş belirtmek için kısa bir süre verilecektir.

Beyaz Şapka:



Sorular

1. Kullandığımız teknolojik ürünlerin mucitleri kimlerdir?
2. Kullandığımız teknolojik ürünlerde hangi değişimler yaşanmıştır?

Kırmızı Şapka:



Sorular

1. Mucitler teknolojik ürünleri ortaya koyarken hangi duyguları hissetmiş olabilirler?
2. Teknolojik ürünleri tasarlayan mucitler sizde ne gibi duygular uyandırıyor?
3. Teknolojik ürünlerin zaman içindeki değişimi hakkında neler hissediyorsunuz?

Siyah Şapka:



Sorular

1. Mucitlerin geliştirdiği teknolojik ürünlerin olumsuz yanları nelerdir?
2. Zaman içinde değişen ve gelişen teknolojik ürünler bu gelişmeleriyle ne gibi olumsuzluklara yol açabilirler?

Sarı Şapka



Sorular

1. Gelişimleri incelenen teknolojik ürünlerin günlük hayata katkıları nelerdir?
2. Yaşanan değişimler insanların yaşantılarına hangi yönleriyle katkı sağlamıştır?

Yeşil Şapka:



Sorular

1. Teknolojik ürünlerde gelecekte hangi değişimler ve gelişmeler olabilir?
2. Seçtiğiniz bir teknolojik ürünü yeniden tasarlayarak geliştirelim.
3. Mucitlerin yerinde olsaydınız bulunan teknolojik ürünü nasıl tasarlardınız?

Mavi Şapka

Sorular

8. Bugünkü gündemimiz neydi?
9. Bir sonraki konumuz ne olacak?
10. Bugünkü konumuzda hangi çıkarımlarda bulunduk?
11. Bugünkü konumuzun özeti nedir?



Özet ve değerlendirme

Ek 6.4: Sosyal Bilgiler 4. Hafta Ders Planı

Ders: Sosyal bilgiler

Ana Tema: Bilim, Teknoloji ve Toplum

Alt Tema: İcat çıkaralım

Sınıf: 4

Süre: 3 Ders Saati

Araç Gereç ve Materyaller: Teknolojik ürünlerin görselleri, çalışma yaprakları, ders

kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.

Dikkat Çekme ve Derse Güdüleme:

Öğrencileri derse hazırlamak için

3. “İcatlar ihtiyaçlardan doğar.” Diyen bir kişi bu sözünü açıklamak için neler söyleyebilir?
4. Mucitler icatlarını yaparken onlara yol gösteren etkenler neler olabilir?

Özet:

13. Adım: Daha önceden öğrencilere anlatılan altı şapka düşünme tekniğinde her şapkanın ifade ettiği renkler ve bu renklere ait düşünme çeşitleri hatırlatılacak ve konu hakkında tahtaya kısa notlar yazılacak. Bir oyun gibi tekniğin kuralları hakkında bilgi verilecektir.

14. Adım: Sınıftaki öğrenciler altışarlı küçük gruplara ayrılarak altı renkte hazırlanan şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Mavi şapka liderliğinde istenildiği taktirde şapkaların değiştirilmesi sağlanacaktır. Bu değişimle düşünce tarzı da değiştirilecektir.

15. Adım: Her gruba bir sekreter verilecek her şapkanın ortaya koyduğu fikirleri not etmeleri istenecek, şapka sahiplerine soru sorabilecekleri açıklanacaktır.

16. Adım: Ders konusu öğrencilere duyurulacaktır. Görüş belirtmek için kısa bir süre verilecektir.

Beyaz Şapka:



Sorular

3. Teknolojik ürünlerin ortaya çıkmasının temel sebepleri nelerdir?
4. Mucitlere yol gösteren etkenler nedir?
5. Teknolojik ürünlerin ortaya çıkışını bir örnekle açıklayınız.
6. İnsanların şuanda karşılaştığı ihtiyaçlar nelerdir?

Kırmızı Şapka:



Sorular

4. Mucit olmak nasıl bir duygu olabilir?
5. Yeni bir teknolojik ürün ortaya koymak siz de hangi duyguları uyandırıyor.
6. Teknolojik ürünlerdeki yeni gelişmeler size ne hissettiriyor?

Siyah Şapka:



Sorular

1. Yeni icatlar üretmenin olumsuz yanları neler olabilir?
2. İcat çıkaran mucitler ne gibi zorluklar yaşayabilir?
3. Yeni bulunan icatların eksik yönleri nelerdir?

Sarı Şapka



Sorular

1. Yeni icatlar üretmenin olumlu yanları neler olabilir?
2. Yeni icatlar insan yaşantısını hangi yönleriyle kolaylaştırır?
3. Mucit olmanın olumlu yanları nelerdir?

Yeşil Şapka:



Sorular

1. İhtiyaçları düşünerek yeni bir icat yapalım.
2. Yeni ortaya koyduğunuz ürününüzü tanıtınız.
3. İcadınız şeklini çizip işlevlerini anlatınız.
4. Yaptığınız icadınız gelecekte nasıl geliştirilebilir?

Mavi Şapka

Sorular

12. Bugünkü gündemimiz neydi?
13. Bir sonraki konumuz ne olacak?
14. Bugünkü konumuzda hangi çıkarımlarda bulunduk?
15. Bugünkü konumuzun özeti nedir?



Özet ve değerlendirme

Ek 6.5: Sosyal Bilgiler 5. Hafta Ders Planı

Ders: Sosyal bilgiler

Ana Tema: Bilim, Teknoloji ve Toplum

Alt Tema: Teknolojik Ürünler

Sınıf: 4

Süre: 3 Ders Saati

Araç Gereç ve Materyaller: Teknolojik ürünlerin görselleri, çalışma yaprakları, ders

kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.

Dikkat Çekme ve Derse Güdüleme:

Öğrencileri derse hazırlamak için

5. Ampulün icadı ve zaman içindeki gelişimi hakkında neler biliyorsunuz?
6. Kullandığımız teknolojik ürünlerin mucitlerini biliyor musunuz?

Özet:

17. Adım: Daha önceden öğrencilere anlatılan altı şapka düşünme tekniğinde her şapkanın ifade ettiği renkler ve bu renklere ait düşünme çeşitleri hatırlatılacak ve konu hakkında tahtaya kısa notlar yazılacak. Bir oyun gibi tekniğin kuralları hakkında bilgi verilecektir.

18. Adım: Sınıftaki öğrenciler altışarlı küçük gruplara ayrılarak altı renkte hazırlanan şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Mavi şapka liderliğinde istenildiği taktirde şapkaların değiştirilmesi sağlanacaktır. Bu değişimle düşünce tarzı da değiştirilecektir.

19. Adım: Her gruba bir sekreter verilecek her şapkanın ortaya koyduğu fikirleri not etmeleri istenecek, şapka sahiplerine soru sorabilecekleri açıklanacaktır.

20. Adım: Ders konusu öğrencilere duyurulacaktır. Görüş belirtmek için kısa bir süre verilecektir.

Beyaz Şapka:



Sorular

7. Kullandığımız teknolojik ürünlerin mucitleri kimlerdir?
8. Kullandığımız teknolojik ürünlerde hangi değişimler yaşanmıştır?

Kırmızı Şapka:



Sorular

7. Mucitler teknolojik ürünleri ortaya koyarken hangi duyguları hissetmiş olabilirler?
8. Teknolojik ürünleri tasarlayan mucitler sizde ne gibi duygular uyandırıyor?
9. Teknolojik ürünlerin zaman içindeki değişimi hakkında neler hissediyorsunuz?

Siyah Şapka:



Sorular

3. Mucitlerin geliştirdiği teknolojik ürünlerin olumsuz yanları nelerdir?
4. Zaman içinde değişen ve gelişen teknolojik ürünler bu gelişmeleriyle ne gibi olumsuzluklara yol açabilirler?

Sarı Şapka



Sorular

3. Gelişimleri incelenen teknolojik ürünlerin günlük hayata katkıları nelerdir?
4. Yaşanan değişimler insanların yaşantılarına hangi yönleriyle katkı sağlamıştır?

Yeşil Şapka:



Sorular

4. Teknolojik ürünlerde gelecekte hangi değişimler ve gelişmeler olabilir?
5. Seçtiğiniz bir teknolojik ürünü yeniden tasarlayarak geliştirelim.
6. Mucitlerin yerinde olsaydınız bulunan teknolojik ürünü nasıl tasarlardınız?

Mavi Şapka



Sorular

- 16.** Bugünkü gündemimiz neydi?
- 17.** Bir sonraki konumuz ne olacak?
- 18.** Bugünkü konumuzda hangi çıkarımlarda bulunduk?
- 19.** Bugünkü konumuzun özeti nedir?

Özet ve değerlendirme



Ek 7: Uygulamaya Ait Fotoğraflar















