

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

JİGSAW TEKNİĞİNE DAYALI FARKLILAŞTIRMANIN İLKOKUL
4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE
ETKİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

NURNİSA SİVAS

AMASYA
Temmuz – 2024

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

JİGSAW TEKNİĞİNE DAYALI FARKLILAŞTIRMANIN İLKOKUL
4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE
ETKİLERİ

Hazırlayan
Nurnisa SİVAS

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

AMASYA – 2024



Canım Kızım Süeda'ma...

TEZ ONAY SAYFASI

Nurnisa SİVAS tarafından hazırlanan “ JİGSAW TEKNİĞİNE DAYALI FARKLILAŞTIRMANIN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE ETKİLERİ ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 26/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

.....

Üye : Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nusrettin YILMAZ

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../.../.....

Nurnisa SİVAS

İmza

ÖZET

JİGSAW TEKNİĞİNE DAYALI FARKLILAŞTIRMANIN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE ETKİLERİ

Nurnisa SİVAS

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz/2024

Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

Bu araştırma; ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait ünite konularının öğretiminde, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla oluşan karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni ise karma model desenlerinden sıralı açıklayıcı desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test denkleştirilmemiş deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken; nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sekiz haftalık öğretim sürecinde deney grubuna Jigsaw tekniği uygulanırken kontrol grubuna müfredata dayalı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış Jigsaw Görüşme Formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Amasya merkez köyünde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilkokulda öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 18 öğrenci deney grubu ve 18 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplamda 36 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak Bozgün (2018) tarafından ilkokul düzeyine uyarlanan Akademik azim ölçeği ve Yılmaz (2021) tarafından ilkokul düzeyinde geliştirilen Öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise; araştırmacı tarafından oluşturulan ve 12 maddeden oluşan Jigsaw görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 27 programı kullanılarak analiz edilmiş, veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans analizi gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grubu karşılaştırmaları için bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklemeler) t-testi kullanılırken, gruplardaki ön test son test puanı karşılaştırmaları için bağımlı gruplar (ilişkili örneklemeler) t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA 2020 paket programından yararlanılarak betimsel karşılaştırmalı ve ilişkisel içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu akademik azim ve öz düzenleme ön test puanları kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışma sonrası ise deney grubunun akademik azim ve öz düzenleme boyutunda kontrol grubu ile olan fark istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ortadan kalkmıştır. Öz düzenleme alt boyutu olan yardım aramada ise deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonucu deney grubundan alınan öğrencilerin belirttiği hoşlanılmayan etkinlik olmaması, çalışmada çok eğlendikleri, derse daha istekli olmaları, iletişim becerilerinin artması gibi görüşler deney grubunda Jigsaw tekniğinin öğrenmede daha etkili olduğunu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul 4.sınıflar, jigsaw tekniği, Sosyal Bilgiler öğretimi, akademik azim, öz düzenleme



ABSTRACT

EFFECTS OF DIFFERENTIATION BASED ON JIGSAW TECHNIQUE ON THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Student Name SURNAME

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.A., July/2024

Assoc. Prof. Dr. Neşe KUTLU ABU

This study was conducted to examine the effect of using Jigsaw technique, one of the cooperative learning techniques, on students' academic perseverance and self-regulation in teaching the unit subjects of the 4th grade social studies course in primary school. The study was carried out with a mixed method consisting of the use of quantitative and qualitative methods together. The research design was determined as sequential explanatory design from mixed model designs. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest unbalanced experimental-control group was used, while in the qualitative dimension, a case study design was used. In the eight-week teaching process of the research, Jigsaw technique was applied to the experimental group, while the curriculum-based teaching method was applied to the control group. In the qualitative dimension of the research, a semi-structured Jigsaw Interview Form was applied to the experimental group students. The study group of the research consists of 4th grade students studying in two primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central village of Amasya in the 2022-2023 academic year. In this context, a total of 36 students, 18 students in the experimental group and 18 students in the control group, were included in the study. In the quantitative part of the study, the Academic Perseverance Scale adapted to primary school level by Bozgün (2018) and the Self-Regulation Scale developed by Yılmaz (2021) at primary school level were used as data collection tools. Qualitative data were collected with the Jigsaw interview form consisting of 12 items created by the researcher. Quantitative data were analysed using SPSS 27 software, and descriptive statistical methods such as arithmetic mean, standard deviation and frequency analysis were used in data analysis. Independent groups (unrelated samples) t-test was used for the experimental and control group comparisons of pre-test and post-test scores, while dependent groups (related samples) t-test was used for the pre-test post-test score comparisons in the groups. In the analysis of

qualitative data, descriptive comparative and relational content analysis was performed using MAXQDA 2020 package programme. As a result of the research, it was seen that the pre-test scores of academic perseverance and self-regulation of the experimental and control groups were at a significant level in favour of the control group. After the study, the difference between the experimental group and the control group in academic perseverance and self-regulation dimension was statistically significant. There was a significant difference between the experimental group and the control group in seeking help, which is a sub-dimension of self-regulation. This result is supported by the opinions of the students from the experimental group, such as the lack of disliked activities, that they had a lot of fun in the study, that they were more willing to learn, that their communication skills increased, and that the Jigsaw technique was more effective in learning in the experimental group.

Keywords: primary school 4th grades, jigsaw technique, social studies teaching, academic perseverance, self-regulation

ÖN SÖZ

Eğitim, toplumların ilerlemesinde ve bireylerin her açıdan gelişiminde büyük rol oynayan temel bir unsurdur. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için eğitim yöntemlerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin alt tekniği olan Jigsaw tekniği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Jigsaw tekniği 1970'lerde Elliot Aronson ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen bu teknik, öğrencilerin aktif katılımını ve işbirliğini teşvik ederek, öğrenme sürecini daha verimli ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. Jigsaw tekniği, öğrencilerin belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayarak, hem bireysel hem de grup öğrenmesini destekler. Bu araştırma, Jigsaw tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasını ve bu uygulamanın öğrencilerin akademik azim ve öz-düzenlemelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde, iki ilkokulda gerçekleştirilen uygulamalar ve görüşmeler üzerinden elde edilen veriler analiz edilerek Jigsaw tekniğinin etkililiği değerlendirilmiştir.

Eğitim sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, araştırma konumun belirlenmesinde ilgi ve isteğime yönelik konu seçmemde yardımcı olan, tez çalışmam boyunca bıkmadan usanmadan her soruma cevap veren, motive eden ve bir danışmandan fazlası olan değerli hocam Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU'ya her türlü yardımı için çok teşekkür ediyorum. Lisansüstü derslerinden istifade ettiğim, fikirlerinden ve tecrübelerinden yararlandığım hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Araştırmama katkıda bulunan ilkokul müdürlerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca Amasya Üniversitesi'nin kurucularından olan ve binlerce öğretmenin yetiştirilmesinde büyük özveri gösteren, merhum Dr. Hikmet DEVELİ'yi de rahmetle anıyoruz.

Bu zorlu süreçte her daim yanımda olan, aldığım her kararında arkamda olan sevgili eşim Mehmet SİVAS'a ve biricik kızım Süeda'ma teşekkürlerimi ve sevgilerimi iletmekten büyük mutluluk duyarım.

Nurnisa SİVAS

26/06/2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	12
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	14
1.6. Tanımlar	14

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Sosyal Bilgiler Dersi	16
2.1.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	16
2.1.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısı	18
2.1.2. Ben Bir Vatandaşım Ünitesinin Önemi	24
2.1.3. Dünya Ailesi Ünitesinin Önemi.....	28
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	32
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme.....	33
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmen.....	34
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenci.....	35
2.3. İşbirlikli Öğrenme Modeli.....	36
2.3.1. İşbirlikli Öğrenmenin Amacı ve Özellikleri	37
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Kuramının Temel Öğeleri	37

2.3.2.1.	Olumlu Bağlılık.....	38
2.3.2.2.	Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim	38
2.3.2.3.	Bireysel Değerlendirilebilirlik	39
2.3.2.4.	Sosyal Beceriler	39
2.3.2.5.	Grup Süreci	39
2.3.2.6.	Eşit Katılım	40
2.3.2.7.	Grup Ödülü	40
2.3.3.	İşbirlikli Öğrenme Modelinin Faydaları	40
2.3.4.	İşbirlikli Öğrenme Modelinin Sınırlılıkları.....	42
2.3.5.	İşbirlikli Öğrenme Modelinin Teknikleri.....	43
2.3.5.1.	Birlikte Öğrenme.....	44
2.3.5.2.	Grup Araştırması.....	44
2.3.5.3.	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	44
2.3.5.4.	Takım-Oyun- Turnuva Yöntemi	45
2.3.5.5.	Takım Temelli Öğrenme	45
2.3.5.6.	Etkin Yardımlaşma Temelli Öğrenme	45
2.3.5.7.	Okuma Yazma Uygulama.....	46
2.3.5.8.	İşbirliği İşbirliği	46
2.3.5.9.	Takım/Küme Destekli Bireyselleştirme.....	46
2.3.5.10.	Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenim	47
2.3.5.11.	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon.....	47
2.3.5.12.	Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw).....	47
2.4.	Jigsaw Tekniği İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	52
2.5.	Akademik Azim İle İlgili Yapılan Araştırmalar	59
2.6.	Öz-Düzenleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	62

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.1.1. Araştırma Sürecinin Şematik Yapısı.....	72
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları	76
3.3.1. Akademik Azim Ölçeği	76

3.3.2. Öz düzenleme Ölçeği.....	77
3.3.3. Jigsaw Tekniği Görüşme Formu.....	78
3.4. Verilerin Toplanması.....	79
3.5. Verilerin Analizi.....	89
3.6. Araştırmacı Rolü	92

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	94
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	94
4.1.1. Akademik azim Ön Test Puanları	94
4.1.2. Öz Düzenleme Ön Test Puanları.....	95
4.2. Gruplarda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	96
4.2.1. Deney Grubunda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ...	96
4.3. Kontrol Grubunda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	98
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
4.4.1. Akademik azim Son Test Puanları.....	100
4.4.2. Öz Düzenleme Son Test Puanları	100
4.5. Jigsaw Tekniğinin Etkisinin Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	102
4.6. Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
4.6.1. Uygulanan Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ..	103
4.6.2. Jigsaw Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular ...	106
4.7. Bireysel ve Sosyal Gelişmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	108
4.7.1. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular.....	108
4.7.2. Jigsaw tekniğinin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Sosyal Bilgiler Dersi Farklılıklarına İlişkin Bulgular	110
4.7.3. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular.....	112
4.8. Öz Düzenlemeye İlişkin Bulgular	114
4.8.1. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Bulgular.....	114

4.8.2. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Bulgular.....	115
4.8.3. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Bulgular	117
4.9. Akademik Azime İlişkin Bulgular	118
4.9.1. Dersteki Zorluklarla Baş Edebilmede Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Bulgular	118
4.9.2. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	120
4.9.3. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular	122
4.10. Katılımcıların Verdikleri Cevaplardan Oluşan Tema ve Alt Kodlara İlişkin Bulgular	124
4.11. Katılımcıların Görüşlerinden Oluşturulan Kod Bulutu Dağılımı.....	125
V. BÖLÜM	
5.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Tartışma.....	126
5.2. Sonuç.....	131
5.3. Öneriler.....	135
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	158
Ek 1. Akademik Azim Ölçeği	159
Ek 2. Öz Düzenleme Ölçeği.....	160
Ek 3. Ölçek İzinleri	162
Ek 4. Jigsaw Görüşme Formu	164
Ek 5. Veli İzin Formu.....	165
Ek 6. MEB İzin Dilekçesi	166
Ek 7. Ders Planı Örneği	167
Ek 8. Uygulamaya Ait Bazı Fotoğraflar	218
Ek 9. Uygulamaya Ait Bazı Öğrenci Ürünleri	221

ÖZ GEÇMİŞ	225
-----------------	-----



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersinde Doğrudan Verilecek Beceriler.....	19
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler	20
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler.....	21
Tablo 4. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerler...	22
Tablo 5. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Alanları ve Süreleri	24
Tablo 6. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları	25
Tablo 7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları...	29
Tablo 8. Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması	51
Tablo 9. Araştırmanın DeneySEL Planı	73
Tablo 10. Öğrencilerin Gruplara ve Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 11. Görüşmelerin Yapıldığı Katılımcı Bilgileri.....	76
Tablo 12. Öz Düzenleme Ölçeği Güvenirlik Bulguları	78
Tablo 13. Ölçek Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	90
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	94
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	95
Tablo 16. Deney Grubunun Akademik Azim Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	97
Tablo 17. Deney Grubunun Öz Düzenleme Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.	97
Tablo 18. Kontrol Grubunun Akademik Azim Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	98
Tablo 19. Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	99
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	100
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	101
Tablo 22. Uygulanan Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	104
Tablo 23. Jigsaw Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular	106

Tablo 24. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular	109
Tablo 25. Jigsaw İle İşlenen Ve İşlenmeyen Sosyal Bilgiler Dersi Farkları Alt Temasına İlişkin Kodlar	111
Tablo 26. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular	112
Tablo 27. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Bulgular	114
Tablo 28. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Bulgular	115
Tablo 29. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Bulgular.....	117
Tablo 30. Dersteki Zorluklarla Baş edebilmede Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Bulgular	119
Tablo 31. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Bulgular	121
Tablo 32. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular	122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İşbirlikli Öğren Öğretme Yaklaşımının Çıktıları.....	10
Şekil 2. Ben Bir Vatandaşım Ünitesi Konu Başlıkları.....	27
Şekil 3. Dünya Ailesi Ünitesi Konu Başlıkları	31
Şekil 4. Araştırmanın Şematik Yapısı.....	72
Şekil 5.Asıl Jigsaw Grupları	81
Şekil 6.Uzman Gruplar	83
Şekil 7. Tez Akış Planı.....	93
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Puanlarının Değişimi	102
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Puanlarının Değişimi	103
Şekil 10. Uygulanan Etkinlikler Tema Ve Alt Temalara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	105
Şekil 11. Yöntemin Olumlu Yönleri Alt Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	107
Şekil 12. Yöntemin Olumsuz Yönleri Alt Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	108
Şekil 13. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	110
Şekil 14. Jigsaw İle İşlenen Ve İşlenmeyen Sosyal Bilgiler Dersi Farklarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	112
Şekil 15. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	113
Şekil 16. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	115
Şekil 17. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	116
Şekil 18. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	118
Şekil 19. Dersteki Zorluklarla Baş Edebilmeye Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	120
Şekil 20. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	122
Şekil 21. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Hiyerarşik	

Kod-Alt Kod Modeli	123
Şekil 22. Katılımcıların Verdikleri Cevaplardan Oluşan Tema ve Alt Kodlara İlişkin Bulgular	124
Şekil 23. Katılımcıların Görüşlerinden Oluşturulan Kod Bulutu Dağılımı	125



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinde tüm toplumlar oluşturdukları siyasal, toplumsal ve kültürel yapılarının devamlılığını sağlamak için eğitim ve öğretimi etkin olarak kullanmışlardır. Eğitim sadece bir yandan toplumların kültürlerini, gelenek-görenek, örf ve adetlerini, ülkelerinin değerlerini kuşaklara aktarma işlevi görürken diğer yandan da insanın bilgi, beceri, değerler ve davranışlarını geliştirerek toplum içinde birey olarak var olmasını sağlamaktadır. Eğitim, bireyin kendini tanıması, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi gibi insanın kişisel ve toplumsal gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. İyi bir eğitim, bireyin potansiyelini keşfetmesine, kendini ifade etmesine ve topluma katkıda bulunmasına olanak tanıyarak, bireyin değerlerini ve etik anlayışını şekillendirmiş ona hayat boyu öğrenme yeteneği kazandırmıştır. Dolayısıyla eğitim, insanın kimliğini oluşturan temel unsurlardan biri olmuştur. Öğretim ise daha çok bilgi ve beceriye odaklanarak, bilgi ve becerilerin nesiller boyu aktarılmasında önemli bir araç olmuştur. Öğretim, genellikle öğretmenin rolüyle ilişkilendirilmiştir. Ancak öğretim sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin anlama düzeyini artırmaya ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik de olmalıdır. İyi bir öğretim, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, farklı öğrenme stillerini dikkate alır ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders içeriğini şekillendirmelidir. Eğitim ve öğretim, insanın hayatında birbirini tamamlayan önemli süreçlerdendir. İyi bir eğitim, bireyin kişisel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunurken, etkili bir öğretim ise bilgi ve becerilerin kişilere aktarılmasını sağlamaktadır. Ancak, her ikisi de insanın potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmesi için birlikte düşünülmelidir (Dewey, 1916; Feire, 1970; Vygotsky, 1978; Gardner, 1983; Akt., Çelik, 2013; Demir, 2008; Kaya, 2012; Öztürk, 2005; Yıldız, 2010).

Bugün eğitim öğretim faaliyetleri çeşitli alanlarda gerçekleştirilmektedir. Birey ve toplum için gerekli olan değerler bu alanlar ve bu alanların ilişkili olduğu disiplinler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler de sosyal bilimlerin alanının içinde yer alan bir disiplindir. Sosyal Bilgiler, insan topluluklarının yapısını, işleyişini ve etkileşimlerini inceleyen disiplinler arası bir alandır. Bu disiplin, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji ve siyaset bilimi gibi birçok farklı disiplinleri içerir. Sosyal Bilgilerin doğası, insan topluluklarının tarihini, coğrafyasını, kültürlerini, ekonomilerini, sosyal yapılarını, siyasi sistemlerini ve etkileşimlerini anlamak için gerekli olan birçok farklı perspektifi bir

araya getirmiştir. Sosyal Bilgiler, insanların birbirleriyle etkileşimlerini anlamak, sorunları çözmek ve toplumsal değişimleri yönetmek için önemli bir alandır (Banks, 2008; Camic, vd., 2011; Goodlad vd., 1997; Shaver, vd., 2013).

Sosyal Bilgiler dersi, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi farklı disiplinleri bir araya getirir. Bu disiplinlerin her biri, antik çağlardan itibaren eğitim müfredatlarında yer almıştır (Taba, 1962). Örneğin; Antik Yunan ve Roma'da tarih eğitimi, gençlerin yurttaşlık bilincini geliştirmek için önemli görülmüştür. Herodot ve Thukydides gibi tarihçiler, bu konuda önemli eserler vermişlerdir. Antik çağlarda coğrafya bilgisi, ticaret ve seferler için hayati önem taşımıştır. Strabon gibi coğrafyacılar, dünya ve insanlar hakkında kapsamlı bilgiler sunmuşlardır. Sosyal Bilgilerin felsefi temelleri, Platon ve Aristoteles gibi filozofların çalışmalarında görülmektedir. Bu düşünürler, toplumsal yapı ve insan ilişkileri üzerine önemli teoriler geliştirmişlerdir (Wineburg, 2001; Rubenstein, 2008; Giddens vd., 2017).

19. yüzyılın başlarında ABD'de sosyal bilimciler ve eğitimciler, toplumsal ve siyasi değişimlerin ışığında yeni bir vatandaşlık programı reformu hazırlamışlardır. Bu programın amacı, genç Amerikalıların demokratik toplumun aktif ve sorumlu üyeleri olmalarını sağlamaktır. Bu reform, demokratik değerlerin, yurttaşlık bilincinin, eleştirel düşünme becerilerinin, toplumsal katılımın ve kültürel-tarihsel bilincin geliştirilmesini hedeflemiştir. Eğitim sistemine getirilen bu yenilikler, Amerikan toplumunun demokratik yapısının güçlenmesine önemli katkılar sağlamıştır (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1918; Akt., Çetin, 2013; Doğan, 2015; Kaya, 2011; Özdemir, 2010; Şahin, 2018). 1892'de toplanan Amerikan Milli Eğitim Konseyi, ulusal bir anlayış oluşturmak ve eğitimde bütüncül bir yaklaşım sağlamak amacıyla Sosyal Bilgiler dersini yeniden ele almıştır. Bu reform, dönemin toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullarının ışığında şekillendirilerek bu doğrultuda bir dizi hedef ve stratejiler belirlenmiştir. Demokratik değerlerin güçlendirilmesi, küresel perspektif kazandırma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, tarih ve kültürel bilincin artırılması, teknolojinin entegrasyonu ve yerel toplumsal katılımın teşviki gibi hedefler, bu reformun temel taşlarını oluşturmuştur. Bu reform, ABD eğitim sistemine önemli katkılar sağlamış ve Sosyal Bilgiler dersinin modern gereksinimlere uyum sağlamasına yardımcı olmuştur (Ravitch, 1983; Cuban, 1993; Akt., Demir, 2012; Karaca, 2015; Kaya, 2005; Karaca, 2015; Şahin, 2018; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2011). 1916 yılında, Ulusal Eğitim Derneği'ne (National Education Association - NEA) bağlı "Orta Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu" (Committee on the Reorganization of Secondary Education) önemli bir adım

atarak eğitimde köklü değişiklikler yapmayı amaçlayan bir rapor kabul etti. Bu rapor, ortaokul müfredatının yeniden yapılandırılması ve modern eğitimin gereksinimlerine uygun hale getirilmesi için öneriler sunuyordu. Aynı komite, Sosyal Bilgiler kavramını da ilk kez bu raporda resmi olarak tanımlamış ve eğitime dâhil etmiştir. Komisyon, Sosyal Bilgiler kavramını geniş ve kapsayıcı bir çerçevede tanımladı. Bu kavram, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji ve psikoloji gibi çeşitli sosyal bilim disiplinlerini bir araya getirerek, öğrencilerin toplumsal yapıları ve süreçleri anlamalarını sağlamayı amaçlıyordu. Sosyal Bilgiler, bireylerin toplum içindeki rollerini ve sorumluluklarını kavramalarını sağlayacak, böylece daha bilinçli ve aktif yurttaşlar yetiştirilmesine katkıda bulunacaktı (Evans, 2004; Hertzberg, 1981; Nelson, 1992).

2. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda, Sovyetler Birliği'nin her alanda ABD'yi geçme kaygısı, Amerikan eğitim sisteminin değişmesine sebep olmuştur. Bu dönemde, bilim ve teknoloji alanındaki rekabet, eğitimde köklü değişikliklere yol açarak Sovyetler Birliği'nin 1957'de Sputnik I'ı uzaya fırlatması, bu rekabetin zirve noktalarından biri olarak kabul edilmesi ile ABD'de eğitimde reform yapılması gerekliliğini daha da belirgin hale getirmiştir. Bu eğilim ile vatandaşlık eğitimi müfredatı içinde daha az yer almaya başlamıştır. Bunun yerine, eğitim sisteminde tarih, coğrafya, siyaset bilimi ve bilimsel disiplinlere daha fazla önem verilmiştir. Bu değişiklikler, öğrencilerin uluslararası olayları, jeopolitik dinamikleri ve bilimsel gelişmeleri daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır (Urban ve Wagoner, 2002; Rudolph, 2002; Legamann, 2000). 1950'lerden itibaren ABD'de Sosyal Bilgiler eğitimi, çeşitli toplumsal, siyasi ve pedagojik değişimlerle birlikte evrilmiştir. Bu süreçte, eğitim politikaları, sosyal hareketler, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi faktörler, Sosyal Bilgilerin eğitimdeki rolünü ve içeriğini şekillendirmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi, bu dönemde daha çok vatandaşlık eğitimi ve uluslararası ilişkiler konularına odaklanmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler eğitimine tarih ve coğrafya gibi alanlarda, öğrencilere küresel olayları ve jeopolitik dinamikleri anlamalarını sağlamak amacıyla müfredatta geniş yer verilmiştir (Urban ve Wagoner, 2004). 1960'lar ve 1970'ler, sivil haklar hareketinin ve toplumsal adalet arayışlarının yoğun olduğu dönemlerdir. Bu dönemde Sosyal Bilgiler eğitiminde, çeşitlilik ve çok kültürlülük konularına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Eğitimciler, müfredatlarını öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri anlamalarını ve toplumsal adalet konularına duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla güncellediler. 1980'ler ve 1990'lar, eğitimde standartların yükselmesi ve hesap verebilirlik hareketlerinin yoğunlaştığı dönemlerdir. 1983'te yayımlanan bu rapor, Amerikan eğitim sisteminin zayıflıklarını vurgulamış ve eğitimde reform çağrısında

bulunmuştur. Bu rapor, Sosyal Bilgiler eğitiminin de daha titiz ve kapsamlı hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur (Lybarger, 1991; Ravitch, 1983). 1990'larda, eğitimde standartların belirlenmesi ve ulusal çapta uygulanması önem kazanmıştır. Sosyal Bilgiler eğitimi için de belirli standartlar ve öğrenme hedefleri tanımlanmıştır. National Council for the Social Studies (NCSS) gibi kuruluşlar, Sosyal Bilgiler eğitiminde kaliteyi artırmak amacıyla standartlar geliştirmişlerdir (National Council for the Social Studies, 1994).

Sosyal Bilgiler alanında ABD'de başlayan gelişmeler, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de etkili olmuştur. Türkiye'de Sosyal Bilgiler programının evrimi, ülkenin eğitim politikaları, toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası eğilimler doğrultusunda şekillenmiştir. 1926 programı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından eğitimde yapılan önemli reformlardan birini temsil eder. Bu program, genç nesillerin millî değerlere bağlı, vatansever ve toplumlarına hizmet etmeye hazır bireyler olarak yetiştirilmesini öngörmüştür. Programın temel amacı, gençleri toplumsal çevrelerine aktif bir şekilde adapte ederek, iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bu ilke doğrultusunda, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi gibi derslerin önemi vurgulanmıştır. Her biri ikişer saat olmak üzere haftada 6 saat 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir (Doğanay, Erdoğan ve Doğanay, 2007). Derslerin bu kadar ağırlıklı olması, öğrencilerin millî kimliklerini güçlendirmek ve vatanlarına olan bağlılıklarını artırmak amacıyla yapılmıştır. Bundan sonra yapılan 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1967 programlarında ise tarih, coğrafya dersleri aynı adla okutulmuş, 1968-1969 öğretim yılında ise tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri Sosyal Bilgiler dersi olarak okutulmaya başlanmıştır. Görüldüğü gibi günümüzde pek de eski olmayan Sosyal Bilgiler dersi 1968-1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullarda resmen bir ders olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinin gelecekte neler beklediği konusunda günümüz eğitim programını iyi değerlendirmekte fayda vardır (Akyüz, 2015; Binbaşioğlu, 2009; Köklü, 1994; Sönmez, 1999; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

Günümüz eğitim anlayışında bilginin bireylere doğrudan verilmesi yerine her bireyin bilgiyi kendi kapasitesine göre kendisinin yapılandırması beklenmektedir. 2005 yılında yapılan İlköğretim müfredat reformuyla birlikte, Sosyal Bilgiler programları güncellenmiş ve çağdaş eğitim yaklaşımları benimsenmiştir. İlköğretim programlarında öğrenci merkezli öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve demokratik vatandaşlık bilincinin oluşturulması ön plana çıkarılmıştır. Bu amaçlar ışığında şu anda ülkemizdeki Sosyal Bilgiler dersi, hayat bilgisi ismiyle 1,2 ve 3. sınıflarda, Sosyal Bilgiler ismiyle 4.5.6. ve 7. sınıflarda okutulur. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ismiyle 8.sınıflarda okutulan

derslerdir (MEB Öğretim Programı, 2005; 2018). Milli Eğitim Kanunu temelde etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. İlköğretimde birinci ve ikinci kademedeki okutulan Sosyal Bilgiler dersi programının amaçları, ortaöğretimde okutulan tarih, coğrafya ve felsefe grubu derslerinin programları incelendiğinde bu amaçları yansıttığı görülmektedir. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler programlarının gelişimi, eğitim politikaları, toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası eğilimler doğrultusunda şekillenmiştir. Programlardaki değişiklikler, Türkiye'nin eğitim sisteminin evrimi ve ülkenin toplumsal dönüşümüyle yakından ilişkilidir (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Sönmez, 2008).

Tarih boyunca bilgi her zaman önemli olmuştur, ancak iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilgi en kritik faktör haline gelmiştir. Modern çağda, bilgiyi etkin bir şekilde üretmek ve kullanmak çok önemli hale gelmiştir. Bu durumda bilginin edinilmesi ve kullanılması ile donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi konusunda en büyük sorumluluk eğitim sistemine düşmektedir. Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda, öğretim programlarının öğrencilerin bilgiye erişim yollarını öğrenmelerine ve problem çözme ile karar verme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaçların artması, yeni bir öğretim programının gerekliliğini ortaya koymuştur (Akyüz, 2015; MEB, 2005; Sönmez, 2008). Bu nedenle, yeni öğretim programları bilgiye verilen önemi ve bireyin mevcut deneyimlerini göz önünde bulundurarak, bireyin yaşamına aktif katılımını, doğru kararlar almasını ve sorun çözme becerilerini destekleyici ve geliştirici bir perspektifle yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu anlamda yeni öğretim programlarında, öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevresiyle etkileşimde bulunmasına olanak tanıyan yeni bir anlayış uygulamaya konulmalıdır (Sönmez, 2008; MEB, 2005; Demirel, 2007).

Bireyin gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlama, etkin bir vatandaş olabilme, bilgiyi alan depolayan değil de bilgiyi kullanan, öğrenmeyi öğrenen ve yaşadığı coğrafya hakkında bilgi sahibi olan bireyler yetiştirebilmek önemlidir. Bütün bunlar Sosyal Bilgiler programının değişimini gerektirmektedir. Bu yüzden 2005 yılında yapılandırmacı eğitim ışığında programda değişim yapılmıştır. Yeni programda 21. yüzyılın çağdaş bireylerini yetiştirmek hedefiyle, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü özümsemiş, temel demokratik değerlerle donatılmış ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bireyler, yaşadıkları çevreye duyarlı olup bilgiyi deneyimlerine dayanarak yorumlayabilen, sosyal ve kültürel bağlar oluşturup kullanabilen ve

düzenleyebilen (eleştirel düşünen, yaratıcı ve doğru karar veren) özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretim programında sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgi üretiminde kullandıkları yöntemleri öğrenmiş, sosyal yaşamda etkin ve üretken olan, haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlarını yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005).

İlköğretim seviyesinde Sosyal Bilgiler, öğrencilere temel toplumsal, tarihsel, coğrafi ve kültürel bilgileri kazandırmada önemli bir rol oynar. Bu ders, öğrencilere çevrelerini, toplumlarını ve dünyayı daha iyi anlama fırsatı sunar. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, empati ve etkili iletişim gibi önemli becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Sosyal Bilgiler dersleri toplumsal bilincin oluşmasında önemli rol oynar. Öğrencilere toplumları hakkında temel bilgiler verir. Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilere toplumdaki rollerini, sorumluluklarını ve haklarını anlamalarında yardımcı olur. Sosyal Bilgiler dersi tarih bilinci kazandırmada da etkilidir. Öğrencilere tarih bilinci kazandırır ve geçmişteki olayları anlama fırsatı sunar. Bu sayede, öğrenciler tarih boyunca yaşanan olayların bugünkü toplumları nasıl etkilediğini anlarlar ve geçmişten dersler çıkarırlar. Sosyal Bilgiler dersi coğrafi bilgi verir. Coğrafya bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinin önemli bir bileşenidir. Öğrencilere dünya haritasını okuma, coğrafi bölgeleri tanıma ve yerel coğrafyaları anlama fırsatı sunar. Bu sayede, öğrenciler dünya üzerindeki farklı kültürleri, ekosistemleri ve iklimleri anlama fırsatı bulurlar. Sosyal Bilgiler dersi ayrıca kültürel farkındalık oluşturarak öğrencilere farklı kültürler hakkında bilgi verir ve kültürel farklılıklara saygı duymalarını sağlar. Bu dersler, öğrencilerin kendi kültürlerini anlamalarına ve diğer kültürlerle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur (Banks vd., 2004; Barton vd., 2004; McDiarmid vd., 1995; Akt., Acar, 2010; Demirtaş, 2015; Kılı., 2009; Özkan, 2013; Yıldırım, 2012; Yıldız, 2018).

Sosyal Bilgiler, insan toplumlarının karmaşıklığını ve çeşitliliğini anlamak için önemli bir disiplindir. Ancak, bu karmaşıklığı öğrencilere aktarmak ve onların anlamalarını sağlamak bazen zor olabilir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayacak şekilde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması büyük önem taşır. Sosyal Bilgilerde, öğrencilerin aktif katılımı ve etkileşimi önemlidir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlayacak öğretim yöntem ve teknikler kullanıldığında, öğrenciler derslere daha fazla katılır ve konuları daha iyi anlarlar. Örneğin, sınıf içi tartışmalar, grup çalışmaları ve projeler, öğrencilerin bir konuyu derinlemesine

anlamalarını sağlar ve kendi görüşlerini ifade etmelerine olanak tanır. Sosyal Bilgilerde, sadece bilgi aktarımı yeterli değildir. Öğrencilerin bilgiyi anlamaları ve kavramaları da önemlidir. Bu nedenle, etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecini etkinleştirmek önemlidir. Örneğin, problem çözme ve sorgulama tabanlı öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve bilgiyi daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Sosyal Bilgilerde öğretim yöntem ve tekniklerinin doğru şekilde kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırır. İlgi çekici ve etkileşimli dersler, öğrencilerin konulara daha fazla ilgi duymasını sağlar ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Örneğin, simülasyonlar, rol yapma ve sahneleme gibi etkinlikler, öğrencilerin konularla daha yakından etkileşimde bulunmalarını sağlar. Her öğrenci farklı öğrenme tarzına sahiptir. Bazıları görsel öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri işitsel veya kinestetik öğrenmeyi tercih edebilir. Bu nedenle, Sosyal Bilgilerde öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi ve farklı öğrenme stillerine uygun hale getirilmesi önemlidir. Örneğin, görsel olarak zengin materyaller kullanmak, öğrencilerin görsel öğrenme stilini destekler ve konuları daha iyi anlamalarını sağlar. (Banks vd., 2003; Grand vd., 2008; McFarland vd., 2008).

Sosyal Bilgilerde öğretim yöntem ve tekniklerinin doğru şekilde kullanılması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını, derse aktif bir şekilde katılmalarını ve derse karşı motivasyonlarını artırmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri bilmesi ve uygulaması önemlidir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler yaş itibarıyla kritik bir dönemdedirler. Somut işlemler dönemine denk gelen bu dönemde öğrencilerin soyut kavramları anlaması zorlaşmaktadır. İlkokul müfredatı içinde Sosyal Bilgiler dersleri soyut kavramların fazlaca yer aldığı bir derstir. Bu nedenle en az diğer dersler kadar nitelikli işlenmelidir. Böylece çocukların bilgi, beceri, tutum ve değerlerin temelini atıldığı bu dönemde aldıkları doğru ve nitelikli eğitim daha kalıcı olacak, daha sonraki dönemleri de etkileyecektir (Arı, 2020; Durna, 2019). Bu bağlamda pek çok öğretim yöntem ve tekniklerinin derslerde kullanılması, 2005 yılında yapılan düzenleme ile ülkemizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşım anlayışına da uygundur. Eğitim kurumlarımızda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanıldığı eğitim faaliyetleri de hız kazanmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde de işbirlikli öğrenmenin çeşitli teknikleri sıkça kullanılmaktadır (Durna, 2019).

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri içinde ülkemizdeki 4+4+4 şeklinde olan ilköğretim kademelendirmesinin örgün eğitiminde ilk basamağı ilkokuldur. Eğitim sisteminde bu kademelerin oluşturulması öğrencilere planlı programlı bir eğitim öğretim düzenlemek için gereklidir. Milli eğitimin genel amaçları doğrultusunda ilköğretimin (4+4+4) amaçları her Türk çocuğuna faydalı birer vatandaş olmak için gerekli olan bilgi beceri ve tutumları kazandırarak, onları ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştirmek, hayata hazırlamaktır (Genç, 2005).

Toplumdaki tüm bireylere temel bilgi, beceri ve tutum kazandırmak ilk olarak ilkokulun (1.2.3.4.sınıf) sorumluluğundadır. Ayrıca öğrencilere sosyal becerilerin de kazandırılması temel beceriler içinde yer alır. Bireyin sorumluluklarını bilmesinde, toplumsal kurallara uymasında, başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, başkalarına yardım etmekten zevk almasında, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin rolü büyüktür (Çubukçu ve Gültekin; 2000). Bu nedenle, okulda öğrencilere gerekli olan sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilip hayata geçirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda kullanılabilmesi ilköğretimin (4+4+4) önemli amaçları arasında yer almaktadır (Çubukçu, Gültekin, 2006).

Kelly (1982; Akt., Yüksel, 2001) sosyal beceriyi, toplum arasında uygun ortamlarda sergilenebilir davranış, gösterilen bu davranış sonucunda toplum içinde olumlu pekiştireç almamızı sağlayan davranış ve tanımlanabilir davranış olarak açıklamıştır.

Marlowe (1986; Akt., Genç 2005) ise sosyal becerileri, toplumsal ilişkilerde kişinin kendisini ve ilişkide bulunduğu insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamlandırarak, bu anlayışa uygun bir tavır sergileme yeteneğidir.

Bandura'nın ise sosyal bilişsel öğrenme kuramıyla ilgili ortaya koyduğu ilkeler şu şekildedir (Senemoğlu, 1997):

1) Karşılıklı belirleyicilik: Bireyin sosyal ortamda sergileyeceği sonraki davranışa etki eden bazı faktörler vardır. Kişisel durumlar, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak sosyal ortamdaki bireyin bir durumdan sonraki davranışını etkiler.

2) Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura'ya göre insanlar, dünyada yaşadıkları gerçek olaylardan daha çok, dünyanın bilişsel temsilcileriyle etkileşime girdiklerini; böylece dünyayı sembolik olarak gördüklerini söylemektedir. Bu sembolleştirme sonucunda insan, geçmişteki yaşantılarını kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise hayal edebilmektedir.

3) Öngörü Kapasitesi: İnsanlar, gelecekte karşılarına çıkacak insanların kendilerine

nasıl bir davranış sergileyeceklerini tahmin edebilmeli, gelecekteki hedeflerini belirleyip planlayabilmelidirler.

4) Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Gözlemleyerek öğrenmedir. İnsanların çoğu özellikle de çocuklar, çevrelerindeki insanların davranışlarını ve bu davranışların neleri ortaya çıkardığını gözlemleyerek öğrenirler.

5) Öz düzenleme Kapasitesi: Her insanın kendine has özellikleri vardır. Örneğin; ne kadar uyurlar, hangi yiyecekleri yerler, ne kadar konuşurlar, toplumda nasıl davranırlar vb. insanın bütün bu davranışlarını kontrol edebilmesi onun öz düzenleme kapasitesi ile ilgilidir.

6) Öz Yargılama Kapasitesi: Her insanın kendisi hakkında bir düşüncesi, kendisini yargılama ve kendisini dış dünyaya yansıtma kapasitesi vardır. İnsanlar, kendileri ile ilgili düşüncelerini bilinçaltına kaydederler ve sergiledikleri davranışların sonuçlarına göre, kendileri hakkındaki düşüncelerinin yetkinliği konusunda yargıda bulunurlar.

Sosyal becerinin bu tanımlarından yola çıkarak grupla bir işi yapma ve yürütme kapasitesi oluşturma en etkili yöntemi, eğitim-öğretim süreci içerisinde sınıf ortamında grupla yapılan etkinliklerdir. Genç (2005) tarafından “İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi” üzerine yapılan bir araştırmada, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan 20 İlköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan 600 öğretmen ile anket yapılmıştır. Bu ankette yer alan 49 sosyal becerinin gerçekleşme düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sosyal becerilerin çoğunlukla iyi ve orta seviyede gerçekleştirildiği, öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki deneyimlerinin bu becerilerin kazandırılma düzeyinde farklılık yarattığı, ancak branşlarının bu durumu etkilemediği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda her branşta doğru öğretim yöntem ve tekniğin seçilmesi durumunda öğrencilere sosyal beceriler kazandırılabilir.

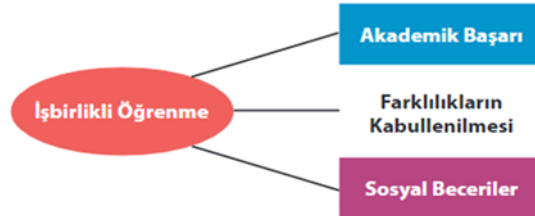
Milli Eğitim Temel Kanunu ve Öğretim Programlarının Amaçlarında yer alan sosyal beceri kavramı, İşbirlikli öğrenme kuramının temel öğeleri ve çıktıları arasında da yer almaktadır. Johnson ve Johnson (1999), İşbirlikli öğrenme kuramının temel öğelerini şu şekilde dile getirmiştir (Akt., Arslan, 2020):

- Olumlu Bağlılık
- Bireysel Sorumluluk
- Yüz yüze etkileşim
- Sosyal beceriler
- Grup sürecinin değerlendirilmesi

- Eşit başarı fırsatı
- Grup ödülüdür.

İşbirlikli öğrenmenin çıktılarını ise Çubukçu (2020) aşağıdaki gibi betimlemektedir:

Şekil 1. İşbirlikli Öğren Öğretme Yaklaşımının Çıktıları



Bu bağlamda öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasının gerekliliği eğitim-öğretim sürecinde İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanmasını önemli hale getirmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin eğitim öğretim ortamında uygulanmasının öğrenme sürecinde pek çok faydası da bulunmaktadır. Bu faydalar bilişsel, duyuşsal ve aynı zamanda sosyal öğrenme süreçlerini kapsar. Sosyal öğrenme süreçlerinin ölçülüp değerlendirilmesi de işbirlikli öğrenmenin faydaları arasındadır (Arslan, 2020).

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı eğitim-öğretim ortamında uygulanması için ona uygun teknikler geliştirilmiştir. Bu teknikler farklı disiplin alanlarında uygulanabildiği gibi, yüz yüze veya çevrimiçi eğitim ortamlarında da kullanılabilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı tekniklerle uygulanması derin bir öğrenme süreci oluştururken öğrencinin bazı becerileri de kazanmasında etkili olur. Problem çözme, karar verme becerileri gelişen öğrenciler aynı zamanda öğrenme sürecine aktif olarak katılmayı, zaman içerisinde ise akademik bilgi birikiminin yanı sıra sosyal becerileri kazanmış olur. Bu süreçte karşılaştığı problemleri işbirliğine dayalı olarak çözmeyi gerçekleştirmiş olur (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005; Mason ve Watts, 2012; Tsay ve Brady, 2010; Akt., Çetinkaya ve Durmuş, 2021).

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik uygulamaların özellikle ilkokuldaki öğrencilerin öğrenmesini daha etkili hale getirdiği için gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca grup hedeflerinin veya sürece yönelik grup ödülllerinin kullanılmasının gruptaki öğrencilerin başarı sonuçlarını olumlu yönde geliştirirken öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da arttırdığı bilinmektedir (Slavin, 1986; Akt., Çetinkaya ve Durmuş 2021). Tüm bu bahsedilen becerilerin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı ve işbirlikli öğrenmenin alt tekniği olan Jigsaw tekniğinin anahtar bir model olduğu

düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında İşbirlikli öğrenme modeli ve alt tekniklerinden Jigsaw tekniğinin öğretimin farklı ders ve kademelerinde uygulandığı (Demir, 2021; Talan, 2020; Karakoyun, 2010; Doğru, 2012); ancak çalışmaların daha çok ilköğretim ikinci kademe ve fen dersinde yoğunlaştığı görülmüştür (Araz, 2019; Bektaş, 2012; Eskici, 2017; Özyalçın, 2020; Yılmaz, 2017). Araştırmada İşbirlikli öğrenme yönteminin alt tekniklerinden biri olan Jigsaw tekniği İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının literatüre katkı sağlayacağı ve bu dersin öğretimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İşbirliğine dayalı öğrenmede Jigsaw tekniğinin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerine etkisini incelemek ve öğrencilerin jigsaw etkinliklerine, akademik azim ve öz düzenlemelerine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Bu doğrultuda çalışmada “ i) İşbirliğine dayalı öğrenmede Jigsaw tekniğinin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerine etkisi nedir? ii) Öğrencilerin jigsaw etkinliklerine, akademik azim ve öz düzenlemelerine yönelik görüşleri nasıldır?” temel sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubu ve ders kitabına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunun akademik azim ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun Akademik azim son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun Akademik azim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunun Akademik azim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunun öz düzenleme ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun öz düzenleme son test puanları arasında anlamlı bir

- farklılık var mıdır?
7. Deney grubunun öz düzenleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 8. Kontrol grubunun öz düzenleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 9. Deney grubu öğrencilerinin jigsaw etkinliklerine yönelik algıları, öz düzenleme ve akademik azimlerine yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çağdaş yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım eğitim-öğretim süreci içinde çeşitli yöntem ve tekniklerle yerini almıştır. Bu yöntem ve teknikler sayesinde bireylerin bilgileri zihninde yapılandırma süreci niteliksel olarak artmıştır. Geliştirilen öğretim programlarının etkisiyle bu yenilikçi anlayış bireyin öğrenme sürecine aktif katılmasını sağlayan işbirlikli öğrenme modelinin önem kazanmasında etkili olmuştur (Driscoll, 2021; Özden, 2021; Taş ve Akoğlu, 2020; Akt., Çetinkaya ve Durmuş, 2021). İşbirlikli öğrenme öğretme yaklaşımı eğitimde ihmal edilen duyuşsal özelliklerin bireylere kazandırılmasına dikkat çeken, her sınıf düzeyinde ve her konu üzerinde uygulanabilen bir yaklaşımdır (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005; Johnson, Johnson ve Holubec, 1991; Slavin, 1980). Çağdaş yaklaşımlarda amaç öğrenmenin niteliğini artırmaktır. İşbirlikli öğrenme bu bağlamda kullanılabilecek yenilikçi bir yaklaşımdır. Tüm öğrenme ortamlarına uygulanabilmesi de çok yönlü bir teknik olduğunu ortaya çıkarır (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Akt., Çetinkaya ve Durmuş, 2021).

İlköğretimde (4+4+4) eğitim-öğretimin ortak hedefi öğrencilere bilimsel bilginin kazandırılmasıdır. Bu bilgilerin ise doğru ve kalıcı olması önemlidir. Ancak bilimsel bilgi tek başına öğrencilerin gelecekteki yaşantıları için yeterli değildir, bazı sosyal becerilerin de kazandırılması gerekmektedir. Örneğin çevresiyle olumlu bağ kuramayan, iyi bir dost edinemeyen ve sosyal becerileri geliştirilmeyen bireylerin bütüncül olarak gelişimi sağlanmamış demektir. Bireylerin bütüncül gelişimine katkı sağlayan işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının etkin olarak kullanılması ilkokuldan itibaren öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışarak ürünler ortaya koymalarına, bu çalışmalarını sırasında edindiği sosyal tecrübelerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak verir. Böylece işbirlikli öğrenme yöntemi eğitim-öğretim sürecinde akademik başarıyla paralel olarak bireyin sosyalleşmesine ortam sağlar (Arısoy ve Tarım, 2013; Gelici ve Bilgin, 2011; Şimşek, Şimşek ve Doymuş 2006;

Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017).

Bireyin bütüncül gelişiminin ilköğretimden itibaren desteklenmesi için işbirlikli öğretim yönteminin ve alt tekniklerinin tüm derslerde uygulanmasının artması iyi olacaktır. İşbirlikli öğrenme ve alt tekniklerinden Jigsaw tekniğiyle alakalı sonuçlara bakıldığında ilköğretim birinci kademe ve Sosyal Bilgiler dersinde yapılan çalışmaların diğer alanlara oranla daha az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw tekniği uygulanarak tekniğin eğitim öğretimdeki işlevselliği ve öğrencilerin bütüncül gelişimine katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

İşbirlikli öğrenme modelinden Jigsaw tekniği uygulanarak yapılan çalışmada 4.sınıf ünitelerinden “İnsanlar ve Yönetim”, “Uzaktaki Arkadaşlarım” üniteleri seçilmiştir. Bu ünitelerin tercih edilmesinde Sosyal Bilgiler alanında 4.sınıf düzeyinde yapılan araştırmalar incelenerek en az tercih edilen ünitelerin bu üniteler olduğu görülmüştür. İnsanlar ve Yönetim ünitesi (Bal ve Akış, 2010; Dağdelen, 2017; Kalın ve Şahin, 2017; Kansu 2015;) seçilen çalışmalarda bu ünitelerdeki kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmış ya da ünitenin içerdiği konularla bağlantılı “Etkin Vatandaşlık” vb. eğitiminin etkililiği ölçülmüştür. Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesi (Başaran, 2019; İlhan, 2010; Koç, 2019; Ünlüer, 2023) seçilen çalışmalarda; çoklu ortam kullanımı, gezi kitapları kullanımı, Google earth kullanımı gibi tekniklerin derste uygulanmasının çeşitli becerilere etkililiği ölçülmüştür. Genellikle uygulanan tekniğe en uygun ünite seçilerek çalışmalar yürütülmüştür.

Gerek akademik başarı gerekse sosyal problem çözme becerisinin gelişimine fırsat tanıdığı düşünülen işbirlikli öğrenme tekniklerine en uygun derslerden birinin Sosyal Bilgiler dersi olduğu belirtilmektedir (Reisberg, 1998; Stevahn ve ark., 2002; Akt., Yıldız, 2015). Yapılan araştırmalar sonucunda İşbirlikli öğrenme modelinin alt tekniği olan Jigsaw tekniğinin her derse uygunluğu ve her üniteye uygulanabilirliği göz önüne alınmıştır. Yıl içinde etkinlik planlarının hazır hale getirilmesi ikinci dönem sonuna denk geleceği ve en az çalışılan üniteler olması gerekçesiyle 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi 6.ve 7.üniteleri olan “İnsanlar ve Yönetim”, “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitelerinde Jigsaw tekniğinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların eğitimciler için düzenlenerek eğitim programlarının planlanmasında, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ders içi etkinliklerini planlamalarında faydalı olacağı ve lisansüstü düzeydeki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın uygulamaları 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemler Amasya ili MEB’na bağlı sadece iki kamu ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya sadece seçilen okullarda 4.sınıfa devam eden sınırlı sayıda öğrenci katılmıştır. Araştırma, “İnsanlar ve Yönetim”, “Uzaktaki Arkadaşlarım” üniteleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin çalışma boyunca uygulanan ölçekler ve mülakat sorularını içtenlikle ve samimi olarak cevaplandıkları varsayılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındıktan sonra, bağımlı değişkenlerin durumunu sadece uygulanan öğretim yönteminin etkilediği; deney ve kontrol gruplarının kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı şekilde etkilendiği ve kontrol grubunda işlenen öğretim programının, MEB 2018 öğretim programına uygun şekilde işlendiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimlerin ürettiği bilimsel bilgileri kullanan Sosyal Bilgiler “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset, hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularından oluşur. Bu konuları yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilk ve ortaokul dersi” olarak tanımlanmaktadır. (MEB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu, s.26).

İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme, her yönden farklı olan öğrencilerin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde oldukları, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve küçük gruplar oluşturarak aynı hedefe doğru birbirlerinden geri bildirim alarak, öğrenmenin gerçekleştirildiği bir modeldir (Şimşek, 2005; Açıköz, 1992).

Jigsaw tekniği: Jigsaw tekniği, öğrencilerin akranlarından öğrenme olanağı sağlayan ve onlardan elde edeceği materyallerle oluşturacağı öğrenme yapısıdır (Tamah, 2007). Jigsaw, öğrencilerin, akran öğretimi, yani kendi öğrenmelerinin yanında başkalarının

öğrenmeleri konusunda da sorumluluk duygularını artıran bir tekniktir (Lee, 1997; Akt., Baydar, 2015).

Akademik azim: Azim, bireyin belirli bir amaca veya hedefe ulaşmak için gösterdiği istek, kararlılık ve çaba olarak tanımlanabilir Akademik azim (academic perseverance) ise, bu kişinin eğitim veya akademik başarılarına odaklanarak, zorluklarla karşılaştığında pes etmeyip mücadele etmesini ve hedeflerine ulaşmak için sürekli olarak çalışmasını içerir. Öğrenme sürecinde karşılaşılan engelleri aşmak ve başarıya ulaşmak için gerekli olan içsel motivasyonu ifade eder (Duckworth vd., 2007; Eskreis-Winkler vd., 2018).

Öz düzenleme: Öz düzenleme (self-regulation), bir bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme yeteneğini ifade eder. Bu yetenek, kişinin kendi davranışlarını yönlendirme, hedeflerine ulaşma, stresle başa çıkma ve duygusal dengeyi koruma gibi süreçleri içerir. Öz düzenleme, bireyin içsel motivasyonu, dikkati, planlama becerisi ve duygusal kontrolü gibi bir dizi beceriyi kullanarak kendi davranışlarını yönetmesini sağlar (Boekaerts vd., 2000; Schunk vd., 1998; Zimmerman vd., 2004).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak ilgili literatürde Jigsaw tekniği, Akademik azim ve Öz düzenleme ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmaların sonuçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi

2.1.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Türkiye’de 2005 yılından itibaren eğitim alanında kademeli bir reform süreci yaşanmıştır. Bu süreç, geleneksel eğitim anlayışından yapılandırmacı öğrenme kuramı temelinde bir dönüşümü ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler eğitimi, uzun yıllar boyunca disiplin odaklı ve müfredat/konu merkezli bir yaklaşımla sürdürülmüştür. Ancak daha sonra, tematik ve öğrenci merkezli bir anlayışa doğru bir değişim yaşanmıştır. Bu değişim, Sosyal Bilgilerin tanımı ve dersin öğretim programı üzerinde de etkili olmuştur (Öğreten, 2017).

İnsanları yaşama hazırlama ve onları sosyal varlıklar olarak yetiştirme sürecinde önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim faaliyetleri, toplumların eğitim yaklaşımlarına uygun olarak yeniden düzenlenmektedir. Bu bağlamda, günümüz eğitim anlayışına uygun bir yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak programlar ve eğitim-öğretim etkinlikleri gözden geçirilmektedir (Tural, 2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan Sosyal Bilgiler ders programı, öğrencilerin aktif katılımını ve faaliyet merkezli bir öğrenme sürecini hedeflemektedir. Bu süreçte, öğrencilerin yaşamlarını ve bireysel özelliklerini dikkate alan bir program oluşturulmuştur (Özbaş ve Erbudak, 2015).

Talim ve Terbiye Kurulu (2005,2 018) Sosyal Bilgiler dersinin öğretim genel amaçlarını açıklayarak öğrencilerin temel bilgi, yetenek ve değerleri öğrenmeleri, teknolojinin toplumları ve bireyleri nasıl etkilediğini anlamaları, milli, manevi ve evrensel değerleri kabullenmeleri, vatandaş olarak özgürlük, hak ve sorumluluklarının farkında olmaları, demokratik ve barışçıl çözümler üretmelerini amaçlamaktadır. Çevre ve dünyanın coğrafi özelliklerini bilerek uzlaşma ve hoşgörü kültürünü uygulamaları, ekonomik kaynakların verimli kullanılması için gerekli bilgi, yetenek ve tutuma sahip olmaları, Türk kültürünü oluşturan unsurları anlamaları, milli bilincin oluşmasına katkı sağlayarak kültürel mirası koruyan ve geliştiren ideolojiye sahip olmalarını amaç edinmiştir. Güvenilir ve doğru

bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenerek eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaları, kendilerine, çevrelerine, ülkelerine ve dünyaya faydalı bireyler olarak yetişmeleri gibi amaçlar belirlemiştir (MEB, 2005; MEB, 2018).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 18 özel amacı belirlenmiştir. Bu amaçlar şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2023).

1. Öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanlarını ve milletlerini seven, haklarını bilen, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir.

2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki rolünü kavrayarak demokratik, laik, millî ve çağdaş değerlere sahip olmaları teşvik edilmektedir.

3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm bireylerin yasalar önünde eşit olduğunu bilme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğeleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesine katkıda bulunmaları hedeflenmektedir.

5. Öğrencilerin, yaşadıkları çevre ve dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıma, insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklama ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkında olup çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları koruma çabalarına katkıda bulunmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları teşvik edilmektedir.

7. Öğrencilerin, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır.

8. Ekonomi alanında temel kavramları anlama ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin rolünü kavrama yeteneklerinin artırılması hedeflenmektedir.

9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemini kavrayarak her mesleğin gerekli ve saygın olduğunu benimseme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

10. Öğrencilerin, farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak değişim ve sürekliliği algılamaları ve benzerlik ile farklılıkları belirlemeleri hedeflenmektedir.

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini kavrama ve bilgi iletişim teknolojilerini

bilinçli kullanma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

12. Öğrencilerin, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetme yeteneklerinin artırılması hedeflenmektedir.

13. Toplumsal ilişkileri düzenleme ve karşılaşılan sorunları çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

14. Katılımın önemine inanma ve kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüş belirtme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi kavramların tarihsel süreçlerini kavrama ve demokratik kurallara göre yaşamı düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

16. Millî, manevi değerleri ve evrensel değerleri benimseme ve erdemli insan olmanın önemini kavrama hedeflenmektedir.

17. Öğrencilerin, ülke ve dünya çapında önemli konulara duyarlılık göstermeleri teşvik edilmektedir.

18. Özgür bireyler olarak fiziksel, duygusal ve yeteneklerinin farkına varma ve tanıma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.1.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısı

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapısı; “beceriler”, “kavramlar”, “değerler” ve “öğrenme alanları” olarak başlıca dört alandan oluşmaktadır. Araştırmanın bu kısmında programın yapısını oluşturan bu öğeler kısaca açıklanacaktır.

Beceriler: Uzmanlık, ustalık, hüner ve işlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlama yeteneğini ifade eder. Bilgiyi ezberlemek yerine onu pratikte kullanmanın önemi günümüzde daha fazla vurgulanmaktadır. Beceri, bir işi başarma ve hedefe uygun şekilde sonuçlandırma yeteneğini içeren karmaşık bir süreçtir (Öğreten, 2017). Bilgi ve beceriler hızlıca öğrenilebilirken, yetenekler daha karmaşıktır ve geç gelişir. Tüm eğitim programlarında, öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler bulunmaktadır (MEB, 2023).

İlköğretim programlarındaki derslerin temel becerileri birbirini destekler niteliktedir. Eleştirel düşünme, sorgulama ve şüphe etme gibi yetenekler, öğrencilerin bilgiyi değerlendirme ve derinlemesine analiz etme kapasitesini geliştirir. Problem çözme becerisi ise, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni ve karmaşık sorunları çözme yeteneğini ifade eder. Bu süreçte araştırma ve inceleme yetenekleri de önem kazanır. Dilin doğru ve etkili

kullanımı, sözel iletişim becerilerini güçlendirir ve öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine yardımcı olur. Dil becerileri aynı zamanda bilgiyi anlama ve yorumlama sürecinde kilit bir rol oynar. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, dördüncü sınıf öğrencilerinin kazanması hedeflenen becerileri belirler. Bu beceriler arasında araştırma yapma, gözlem yeteneği, zaman ve mekân algısı gibi temel yetenekler bulunmaktadır. Programın amacı, öğrencilerin bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmelerini ve sosyal yaşamdaki sorunları çözebilmelerini sağlamaktır. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanlarına göre doğrudan verilecek beceriler Tablo 1.'de gösterilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersinde Doğrudan Verilecek Beceriler

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Beceriler
Birey ve Toplum	Kanıtı tanıma ve kullanma
Kültür ve Miras	Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekânı algılama
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Tablo, diyagram ve grafik okuma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karşılaştırma yapma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
Güç, Yönetim ve Toplum	Karar verme
Küresel Bağlantılar	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

*MEB 2005

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) temel ve alan becerilerin yanı sıra kazandırılması amaçlanan alt becerileri de detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Her bir beceri alanı için hedeflenen alt becerilerin belirlenmesi, programın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır. 2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında dokuz temel beceri varken, sonra buna altı alan becerisi daha eklenmiştir. 2023 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında beceri sayısı 27 olmuştur. Tablo 2.'de bu beceriler gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler

Beceriler	
1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

*MEB, 2023

Kavramlar: Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (SBDÖP) açısından kavramlar son derece önemlidir. Kavramların öğretimi, bilgilerin sınıflandırılması ve gruplandırılmasının temellerini sağlar. 2004 yılında güncellenen SBDÖP, dördüncü ve beşinci sınıflarda 121 temel kavramı, altıncı ve yedinci sınıflarda ise 131 temel kavramı öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Kılınç, Çoban ve Akşit, 2015). Öğrencilerin genel Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarıyla ilgili kanıtları tanıyıp kullanma, kültür ve mirası kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri için kavramlar çok önemlidir. Mekânı algılama, tablo, diyagram ve grafik okuma, bilim, teknoloji ve toplum arasında karşılaştırma yapma, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlerdeki sebep-sonuç ilişkisini belirleme, güç, yönetim ve toplumda karar verme, küresel bağlantılarda kütüphane ve referans kaynakları kullanma gibi becerileri geliştirebilmesi için temel kavramları iyi öğrenmiş olması gerekmektedir. Kavramlar, temel eğitimdeki öğrencilerin bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur (Samancı, Kılıç ve Abay, 2005).

Kavramlar, olayları doğru bir şekilde anlamlandırmada önemli bir rol oynar, bu nedenle kavramların ne olduğu ve nasıl öğrenildiği konusunda iyi bir anlayışa sahip olunması önemlidir. Planlanan ve tasarlanan kavramların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğundan emin olunmalı ve kavram öğretiminde öğretim ilkeleri dikkate alınmalıdır. Kavramların soyut olması nedeniyle içeriğin öğrenilmesi ve anlaşılması zor olabilir. Bu nedenle, kavramların mümkün olduğunca somutlaştırılması için çaba gösterilmelidir (Tokcan ve Alkan, 2013).

Değerler: Değer kavramı, sosyal grupların birlik, bütünlük ve sürekliliğini sağlamak üzere benimsediği ortak inançlar, amaçlar, ahlaki prensipler ve inançlar şeklinde tanımlanır. Birey veya topluluğun benimsediği yaşam biçimi veya davranış şekli olarak da ifade edilmektedir. Bu yönleriyle değerler, toplumsal birliği koruyan ve toplumların varlığını sürdüren temel inanç ve prensipler olarak görülebilir (Doğan, 2007).

Bireylerde değerlerin kazanımı, aile, akran grupları ve medya gibi sosyal etkileşim araçlarının yaşamı süresince oluşturdukları etkilerle gerçekleşir. Değerler eğitimi, öğrencilerin okulda eğitim sürecinin bir parçası olarak kabul edilen değerleri öğrenmeyi içerir. Değerlerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi, benimsenmesi ve uygulanmasında en büyük sorumluluk öğretmenlerde olması nedeniyle, öğretmenin öğretim programlarında yer alan her detayı planlaması ve uygulaması son derece önemlidir (Fidan, 2013).

Değerler, yaşadığımız toplumda hayatımızı etkileyen ve toplumun değer verdiği düşüncelerdir. Değerler, toplumun sosyal ve kültürel zenginliğine anlam katan temel ölçütlerdir. Bir topluluğun anlaşılmasında toplumun değerlerinin önemi büyüktür, çünkü toplumdaki bireylerin birliği ve toplulukların kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarmalarının temelinde değerler yatar. Toplumsal kültürün güçlü bir şekilde yaşatılmasında, toplumun değerlerinin insanlar tarafından benimsenmesi ve paylaşılması, gelecek kuşaklara aktarılması kritik bir rol oynar (Tay ve Yıldırım, 2009). Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerler Tablo 3’de gösterilmiştir (MEB, 2023).

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Değerler	
1. Adalet	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
4. Barış	13. Saygı

Değerler	
5. Bilimsellik	14. Sevgi
6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
7. Dayanışma	16. Tasarruf
8. Duyarlılık	17. Vatanseverlik
9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

*MEB, 2023

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme alanlarında kazanılması beklenen değerler içinde en çok, sorumluluk, duyarlılık, aile birliğine önem, vatanseverlik, saygı, bağımsızlık ve tasarruf gibi temel değerler üzerinde durulmaktadır. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanı ve ünitelere göre doğrudan verilecek değerler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir (Çolak, 2023).

Tablo 4. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Doğrudan Kazandırılacak Değerler

Öğrenme Alanı	Doğrudan Kazandırılacak Değerler
Birey ve Toplum	Saygı, Sorumluluk
Kültür ve Miras	Aile birliğine önem verme Kültürel mirasa Duyarlılık Vatanseverlik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk Tasarruf
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik Doğal Çevreye Duyarlılık
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk Bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa Duyarlılık

Öğrenme Alanı: Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrencilerin öğrenme sürecini yapılandıran beceri, tema, kavram ve değerlerin bütünsel bir yaklaşımla ele alındığı bir yapıya sahiptir. Bu program, Sosyal Bilgiler dersinde yer alan bilgi, beceri, tutum ve davranışların nasıl düzenleneceğini belirtir (Şentürk, 2020). Yenilenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2023).

Birey ve Toplum: Bu alanda, temelde “ben” ve “biz” olma süreçlerini ele alırken, sosyal bilimlerin sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikoloji disiplinlerini içeren bir yaklaşım benimsenmiştir. Kültürel, tarihsel ve coğrafi faktörlerin, benlik ve topluluk süreçlerine etkisi değerlendirilmektedir (Genç, 2017).

Kültür ve Miras: Tarih odaklı bir perspektiften yola çıkarak, bu alanda kültür ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türk kültürünün oluşumunda etkili olan faktörlerin üzerinde durularak, kültürel farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır (Özdemir ve Özdemir, 2018).

İnsanlar, Çevreler ve Yerler: Coğrafya temelli bir yaklaşımla, bu alanda öğrencilere insan-çevre etkileşimi, mekânsal bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Öğrencilerin çevrelerini anlamaları ve geleceğe yönelik toplumsal ve bireysel bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmektedir (Demirtaş ve Karakütük, 2016).

Bilim, Teknoloji ve Toplum: Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünceyi teşvik ederek, bilim ve teknolojinin toplumsal hayata etkilerini anlama becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu alanda öğrencilerden, teknolojinin günlük hayattaki rolünü değerlendirirken çevreye olan etkilerini tartışmaları ve bilimsel eserlerin korunmasının akademik dürüstlük gerektirdiğini kavramaları beklenir (Toprak ve Altunışık, 2015).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Bu alanda, öğrencilerin bilinçli ve girişimci tüketici olmaları için ekonomik bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanır. Öğrencilerin ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu anlamaları, mevcut kaynakları korumanın önemini kavramaları, kendi ekonomik durumlarını diğerleriyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri belirlemeleri, yaşadıkları yerin ekonomik koşullarını analiz ederek bu koşulları iyileştirmek için çaba göstermeleri beklenir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" bu öğrenme alanının ana temasıdır ve öğrenciler, temel kavramları bu konu bağlamında öğrenirler. Ayrıca, öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duydukları mesleklerin gereksinimlerini anlamaları hedeflenir (Özdemir ve Uzun, 2014).

Etkin Vatandaşlık: Hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji temelinde, öğrencilerin etkin vatandaşlık kavramını anlamaları ve topluma katkı sağlamaları desteklenir. Öğrenciler toplumda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolünü, kendi etkileşimlerini, değişim süreçlerini ve bu değişimlerdeki rolünü değerlendirebilmelidirler. Ayrıca, örgütlü bir devletin toplum yaşamında sorunların çözümünde önemli bir güvence olduğunu kavrarlar. Egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu anlayarak toplumsal hizmetlere ve resmi etkinliklere katılma

yollarını öğrenirler (Genç, 2017).

Küresel Bağlantılar: Küreselleşmenin etkisi altında, öğrencilerin küresel düzeydeki ilişkileri anlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmesi hedeflenir. Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket etmektedir. Bu dönemde, devletler hem iş birliği yapmakta hem de rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri anlama ve değerlendirme yetenekleri önemlidir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı, gelişen dünyanın gündemini takip eden, sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlar.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanları, kazanımları ve ders saati süresi dağılımı aşağıdaki Tablo 5’te gösterilmektedir (MEB, 2023).

Tablo 5. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Alanları ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Süre oranı %	Ders Saati
Birey ve Toplum	5	11,1	12
Kültür ve Miras	4	13	14
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	18,5	20
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	14,8	16
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	16,6	18
Etkin Vatandaşlık	4	13	14
Küresel Bağlantılar	4	13	14
TOPLAM	33	100	108

2.1.2. Ben Bir Vatandaşım Ünitesinin Önemi

2005 yılında ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bulunan “gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler” ile “güç, yönetim ve toplum” öğrenme alanları, 2018 ve 2023 ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “etkin vatandaşlık” adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, hakları ve sorumlulukları bilen, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığı için “etkin vatandaşlık” adlı öğrenme alanı bu hedef doğrultusunda düzenlenmiştir.

Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarındaki toplam kazanım sayısı dokuz iken, etkin vatandaşlık öğrenme alanında ise toplam 4 kazanım bulunmaktadır. Bu bakımdan, 2018 ve 2023 Sosyal Bilgiler 4.sınıf öğretim programında etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanım sayısının azaldığı görülmektedir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımlar, içerik olarak daha genel ve özet bir yapıya sahiptir (MEB, 2023). Tablo 6’da 2005 ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan, “Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum” öğrenme alanlarının kazanımları ile 2018 ve 2023 ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yeni oluşturulan “etkin vatandaşlık” öğrenme alanının kazanımları karşılaştırılmıştır (MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2023; Yalçın, 2023).

Tablo 6. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Dönemi	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler+ Güç, Yönetim ve Toplum, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları
2005 Yılı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder. 2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. 3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir. 4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir 5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikler önerir. 1. Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır. 2. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar. 3. Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir. 4. Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.

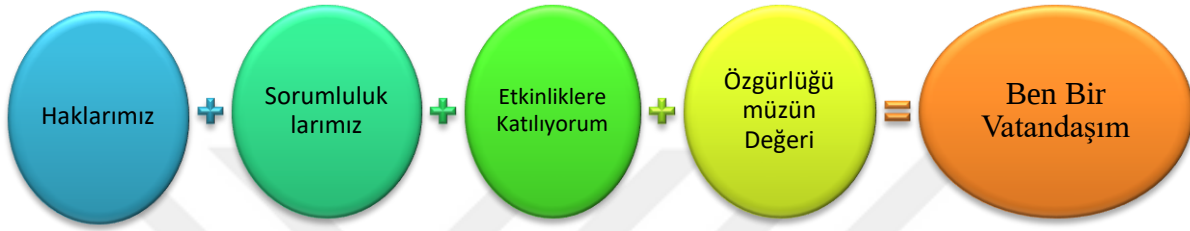
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Dönemi	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler+ Güç, Yönetim ve Toplum, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları
2018 ve 2023 Yılları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ‘deki maddeler ele alınır. 2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır. 3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir. 4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

2018 ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında belirlenen kazanımlarda, 2005 yılında hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla ortak kazanımlar üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bu kazanımlar; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki maddeler ele alınarak, çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verilir. Çocukların aile, sosyal çevre ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluklarının farkına vararak, o bilinçte davranması sağlanır. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinliklere katılması önerilir. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi daha iyi kavrama adına, Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenlik ilişkilendirilir ve bir birey olarak ülkesinin bağımsızlığı için üstlenebileceği rollere örnekler verilir. Bu kazanımların öğrenciler tarafından doğru şekilde anlaşılacak hayatlarına tatbik etmelerinin, kendilerinin ve toplumun gelişimi için önemi üzerinde durulmaktadır (Ulu, Kalın ve Şahin, 2017).

2023 ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilerin bu öğrenme alanında sosyal grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl meydana geldiği açıklanmıştır. Kurum ve örgüt gibi yapıları etkileyen ve kontrol eden sistemleri, bireylerin ve toplumun davranışlarını, tutumlarını ve kültürel dokusunu nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve mevcut varlıklarını sürdürmede nasıl hareket ettiklerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğrenciler çevrelerindeki veya bildikleri grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşum ve yaşamlarını inceleyerek toplumsal etkileşimleri fark edecekler ve sorumluluk sahibi bir birey olmanın, örgütlenmenin ve sosyal katılımın önemini anlayacaklardır (MEB, 2023).

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabının 6.ünitesi olan “İnsanlar ve Yönetim” başlığı 2023 yılında çıkarılan son ders kitabında değiştirilerek “Ben Bir Vatandaşım” olmuştur. Şekil 2’de gösterildiği gibi 6.ünitede konular; “Haklarımız”, “Sorumluluklarımız”, “Etkinliklere Katılıyorum” ve “Özgürlüğümüzün Değeri” olmak üzere dört başlık altında toplanılmıştır (Ayantaş, 2023).

Şekil 2. Ben Bir Vatandaşım Ünitesi Konu Başlıkları



Ben bir vatandaşım ünitesinin ilk konusu olan “Haklarımız” başlığı altında tüm çocukların beslenme, barınma, giyinme, eğitim, sağlıklı bir çevrede yaşama ve oyun oynamanın en temel ihtiyaçları ve aynı zamanda hakları olduğu üzerinde durulmaktadır. Üniteye çocukların haklarını, 20 Kasım 1989 tarihinde uluslararası antlaşmalarla güvence altına alınması amacıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” olarak kabul edilen maddeleri inceleyerek öğrenmeleri hedeflenmektedir. Böylece Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ‘deki maddeleri öğrenerek, çocukların haklarının neler olduğunu bilmenin onlara hangi yararları sağlayabileceği örneklerle açıklanmaktadır (Ayantaş, 2023).

Altıncı ünitenin ikinci konusu olan “Sorumluluklarımız” başlığında ise çocukların günlük hayatta, sorumluluk sahibi bireyler olarak hangi davranışlarda bulunmaları gerektiği açıklanmaktadır. Buna göre çocukların evde, okulda ve sokakta yerine getirmesi gereken sorumluluklarına dair örnekler verilmektedir. Çocukların böylece söyledikleri sözlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alan bireyler olarak hayatın her alanında sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri ve böylece kendilerine ve topluma faydalı olmaları amaçlanmaktadır (Ayantaş, 2023).

Bu ünite içerisinde yer alan “Etkinliklere Katılıyorum” konusunda çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine göre uygun gördükleri okullarında çeşitli amaçlarla kurulan topluluklara, düzenlenen eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmaları ve burada aktif olarak

sosyalleşmeleri üzerinde durulmaktadır. Böylece öğrenciler, okuldaki bu etkinlikler sırasında demokratik hayatın gereklerini yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri, başarma, kendine güven, yeni dostluklar kurma ve kabul görme duygularını tatmaları, sorumluluk üstlenmeyi davranış hâline getirerek toplumsal hayata daha özgür ve etkin bireyler olarak katmaları hedeflemektedir (Ayantaş, 2023).

Ben Bir Vatandaşım ünitesinde “Özgürlüğümüzün Değeri” başlığı ile işlenen diğer bir konuda da insanların kendilerini yönetecek kişileri seçimlerle belirlemesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ulusal egemenlik, ülke bağımsızlığı ve bireysel özgürlük kavramları arasındaki ilişki açıklanmaktadır. Buna örnek olarak; Mustafa Kemal Atatürk’ün “Özgürlüğün de eşitliğin de adaletin de dayanağı ulusal egemenliktir” sözüne göre 1. Dünya savaşından sonra işgal edilen yurdumuzun özgürlüğüne kavuşabilmesinin yolu, Türk milletinin bağımsızlığını kazanmasında olduğu, bunun içinde yönetme yetkisi anlamına gelen egemenlik hakkına sahip olunması gerektiği, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kuruluşu aşamalarıyla açıklanmaktadır. Buna ek olarak çocukların bir birey olarak ülkemizin bağımsızlığı için üstlenebileceği roller araştırılarak onlara hedefler verilmektedir (Ayantaş, 2023).

2023 4.sınıf ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; “Etkin vatandaşlık” öğrenme alanı kazanımlarında okul ve çevre yaşamı, sosyal ve eğitsel etkinlik ortak temalarına vurgular olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlarının haklarını ve sorumluluklarını bilen, toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlılık gösteren ve bu sorunlara etkili çözümler üretebilen bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda, “Etkin Vatandaşlık” adı altındaki öğrenme alanının program içeriğine entegre edilmesi, bu amaç doğrultusunda önemli bir adımdır. Bu öğrenme alanı, öğrencilerin grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin oluşumunu, onları etkileyen ve kontrol eden dinamikleri, bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkilediğini ve değiştirdiğini anlamalarını gerektirmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, etkin vatandaşlık bilincinin kazanılması, toplumsal yapıların işleyişini anlama ve demokratik katılımın önemini kavrama açısından hayati bir öneme sahiptir (MEB, 2023).

2.1.3. Dünya Ailesi Ünitesinin Önemi

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, ulusal eğitim sistemlerinin evrimi ve toplumsal değişimlerin yansımalarıyla birlikte sürekli revize edilmiştir. Bu programlardaki değişimler, öğrencilerin küresel dünyayı anlama ve etkileşim içinde olma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi hedefi yansıtmaktadır. 2020 tarihli 4.sınıf sosyal bilgiler ders

kitabında 7.ünite başlığı “Uzaktaki Arkadaşlarım” iken (Tüysüz, 2020), 2023 tarihli yeni 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 7.ünite başlığı “Dünya Ailesi” olarak yenilenmiştir (Ayantaş, 2023).

2005, 2018 ve 2023 yıllarına ait 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde, küresel bağlantılar öğrenme alanında bulunan kazanımların iki tanesinin ortak olduğu görülmektedir. Ancak 2018 ve 2023 programlarında "Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar" ve "Farklı kültürlerle saygı gösterir" adlı kazanımlara ilk kez yer verildiği belirlenmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı işlenirken çocuklarda kültürel mirasa duyarlılık ve saygı gibi değerlerle, araştırma ve empati gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi amaçlanmaktadır. Bu öğrenme alanında yer alan kazanımlara göre; İlk kazanımda çocukların Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanınması amaçlanmakta ve bunun içinde çocuklardan araştırdığı bir ülkenin önemli özelliklerini görsel materyaller kullanarak sınıfta tanıtması istenmektedir. İkinci kazanımda ise Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavraması hedeflenmektedir. Üçüncü kazanımda farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırması beklenmektedir. Bunun daha iyi kazanılması içinde görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan bu ülkelerin kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular tespit ederek öğrenmesi sağlanır. Son kazanımda ise farklı kültürleri tanıyarak saygı göstermesi beklenmektedir. Tablo 7’de 2005 ile 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Küresel bağlantılar” öğrenme alanının kazanımları karşılaştırılmıştır (MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2023).

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları

4. Sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programı Dönemi	Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları
2005 Yılı 4. Sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programı	1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. 2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. 3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. 4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

4. Sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programı Dönemi	Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları
2018 ve 2023 Yılları 4. Sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programı	1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. 2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar. 3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. 4. Farklı kültürlerle saygı gösterir

2018 ve 2023 yılları 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programında görülen yeni kazanımların eklenmesi, Türkiye'nin uluslararası ilişkilerdeki rolüne ve kültürel çeşitliliğe verilen önemi vurgulamaktadır. “Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar” ve “Farklı kültürlerle saygı gösterir” gibi kazanımlar, öğrencilerin kendi ulusal kimliklerini ve kültürel bağlamı anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda küresel çapta düşünme ve hareket etme becerilerini güçlendirir. Bu yeni kazanımların eklenmesiyle, öğrencilerin sadece kendi toplumlarını değil, aynı zamanda küresel toplumu da anlamaları ve etkileşimde bulunmaları teşvik edilmektedir. Bunun, onların küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine ve küresel sorunlara duyarlılık göstermelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca 2018 ve 2023 programlarının, öğrencilere kültürel çeşitlilik ve çok kültürlülüğe saygı duyma konusunda daha fazla vurgu yapması, toplumsal uyum ve hoşgörüyü artırmaya yönelik bir adım olduğu görülmektedir. Bu, öğrencilerin farklı kültürlerle karşı daha açık fikirli olmalarını ve çeşitliliği bir zenginlik olarak görmelerini sağlayacaktır. Bunun yanında öğrencilere sadece ulusal kimliklerini değil, aynı zamanda küresel vatandaşlık bilincini ve küresel sorunlara duyarlılığı da geliştirmeleri için bir platform sağlamaktadır. Bu, onların gelecekteki liderlik rollerini üstlenmeleri ve küresel topluma olumlu katkılar sağlamalarına yardımcı olması beklenmektedir (MEB, 2023).

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kitabının 7.ünitesi olan “Uzaktaki Arkadaşlarım” başlığı 2023 yılında çıkarılan son ders kitabında değiştirilerek “Dünya Ailesi” olmuştur. Şekil 3’de gösterildiği gibi 7.ünitede konular; “Farklı Ülkeleri Tanıyorum”, “Komşularımız”, “Farklı Kültürler” ve “Saygı Esastır” olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (Ayantaş, 2023).

Şekil 3. Dünya Ailesi Ünitesi Konu Başlıkları



Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabının Dünya Ailesi ünitesinde ilk başlık olan “Farklı Ülkeleri Tanıyorum” konusunda; Mısır, Hindistan, Meksika, Peru, Polonya, Avustralya ülkelerinin dünya üzerindeki yeri, fiziki, siyasi ve kültürel özellikleri, bayrakları ile ilgili çeşitli bilgiler ve görseller paylaşılmıştır. Böylece çocukların dünyanın farklı coğrafyalarında yer alan ülkeleri, buralarda yaşayan çeşitli milletleri kültürel farklılıklarını daha iyi kavraması amaçlanmıştır. Ayrıca çocuklarla planlanan bir etkinlikte, dünya siyasi haritasından bir ülkeye seyahat planlamaları istenerek başka ülkelerinde tanınması hedeflenmiştir (Ayantaş, 2023; MEB, 2023).

Bu ünite içerisinde yer alan ikinci başlık olan “Komşularımız” konusunda Türkiye’ye komşu ülkeler olan Bulgaristan, Yunanistan, Suriye, Irak, İran, Nahcivan Özerk Cumhuriyeti (Azerbaycan’a bağlı), Ermenistan ve Gürcistan’ın nüfus miktarlar, başkentleri, siyasi ve kültürel özellikleri, bayrakları ile ilgili çeşitli bilgiler ve görseller paylaşılmıştır. Komşularımızla olan ilişkilerimizin ülkelerin gelişimlerine olan etkileri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Komşularımız konusunda kardeş ülke olarak tabir ettiğimiz altı bağımsız Türk Devleti olan Azerbaycan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan hakkında bayraklarının görselleri paylaşarak kısa bilgiler verilmektedir.

Dünya Ailesi ünitesinin üçüncü başlığı olan “Farklı Kültürler” konusunda; dünya üzerinde farklı kültürlere sahip toplumların kendine özgü özellikleri ve en çok farklılaştıkları noktalar karşılaştırılmaktadır. Ülkelerin kullandıkları diller, inandıkları dinler, mimari yapıları, giyim tarzları, yeme içme kültürleri, düğün gelenekleri, aile ilişkileri, müzik

zevkleri, yaşam tarzları, çocukların oynadıkları oyunlar gibi pek çok özelliklerine dair görseller ve bilgiler verilerek bu ülkelerin kültürel özellikleri ile ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırması istenmektedir.

Bu ünitenin son başlığı olan Dünya Ailesi ünitesinin üçüncü başlığı olan “Saygı Esastır” konusunda ise dünya üzerinde bulunan farklı kültürlere sahip toplumların barış ve düzen içinde yaşaması birbirlerine duydukları saygıyla mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların, kültürel özellikleri ve yaşayış biçimleri ne olursa olsun tüm toplumlara saygıyla yaklaşmalarının en büyük bir erdem olduğu kavratılmaya çalışılmaktadır. Nitekim çocukların içinde yaşadıkları Türk kültüründe misafirperverlik, başkalarının kültürel özelliklerine saygı ile yaklaşmak davranışları sayesinde bu yüce milletin yüzyıllarca ayakta kalarak ve günümüze destanlar yazmış bir toplum olarak geldiği kavratılmaktadır (Ayantaş, 2023; MEB, 2023).

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli, bilginin doğası ve öğrenme kavramına göre öğrenenin bilgiyi kendi yapılandırması ve pratiğe koymasıdır. Bu yaklaşım bireyin öğrenme sürecini sorgulayarak, öğrenmenin oluşumunu araştırması ve öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına bilincinde olmasını ortaya koymaktadır (Taşpınar, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım, en genel tanımlama ile öğretimi değil öğrenmeyi temel hedefe koymaktadır. Bu anlayışta öğretmen, gelişmeleri yakından takip ederek, fikirlerini ifade edebilen, kendisini tekrarlamayan, öğrenciler arasında bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrenme ortamını en uygun hale getiren ve öğrencilere rehberlik ederek onlarla beraber öğrenendir. Öğretmenin temel görevi, öğrencinin nasıl bir yol izleyeceği ve bilgiye nasıl ulaşacağı konusunda etkili rehberlik yapmaktır (Demirel, 2004; Yurdakul, 2007).

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak onlara kendi kararlarını verme imkânı tanır. Bunu sağlamak için de öğretmen, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Nitekim öğrenci sahip olduğu ön bilgiler ve bilgi birikimiyle, yeni bilgileri zihninde kendi anlamını yükleyip şekillendirerek, bilgiyi kendi bakış açısına göre yorumlamaya çalışır (Acat, 2008). Yapısalcı yaklaşımda öğrenciye üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesi için, bilişsel olarak özgür, eleştirel sorular sorabilme imkânı verilmelidir. Bu şekilde bir öğrenme ortamında bulunan öğrenci kendi ve diğer öğrenenlerin gelişimine katkıda bulunabilir. Böylece öğrenciler, yeni öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırarak kendi deneyimlerini yaşamasına ve kendi öğrenme yolunu oluşturmaya

yardımcı olunmaktadır (İnci, 2015).

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme modelinde, bireylerin öğrenme süreci içerisinde aktif şekilde katılmaları ve kendi öğrenme bilincini üstlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmede öğrencileri öğrenme süreci boyunca sınıf ortamında aktif ve etkin hale getirmek için çeşitli yöntemler kullanılmalıdır (Wilson, 1995). Bu yöntemler arasında problem tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme bulunmaktadır. Bu yeni öğrenme yöntemleriyle, öğrenme odaklı bir anlayışla, öğretmenin rehber veya yol gösterici olduğu bir anlayış benimsenmiştir (Çelikbaş, 2023).

Yapılandırmacı öğrenme modeli, öğrencilerin zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini amaçlar. Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğrencilerin günlük yaşamlarından konular seçilerek ders içerikleri oluşturulmakta ve bilgiyi transfer edebilme yeteneğine sahip olmaları beklenmektedir (Perkins, 1999). Ders içinde öğretmen-öğrenci iletişimi etkinliğine bağlı olarak, çözümlenecek problemler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve karşılaşılan sorunlara göre seçilerek çözümlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme modelinde en yaygın olarak kullanılan yöntemler: problem tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, beyin temelli öğrenme yöntemleridir (Balcı, 2007).

Yapılandırmacı öğrenmede sınıf ortamı ve atmosferi önemlidir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler ders içinde birbirleriyle iş birliği içinde çalışması ve sınıf içinde alınan kararlarda sorumluluk üstlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca sınıf ortamında öğrencilerin analitik düşünme becerileri kazanarak, farklı düşünceleri hoşgörü ve saygı ile karşılaması ve kendilerini değerlendirme becerisi kazanmaları beklenmektedir (Bay vd., 2010).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin mevcut problemlerini ve karşılaşma ihtimali olan pek çok yaşamsal ve çevresel dünya problemlerini iş birliğine dayalı yöntemlerle çözmeyi öğrenmesini hedeflemektedir. Öğrencilerin bu hedeflere başarıyla ulaşması için aktif bir öğrenme ortamında bilgi edinmesi, bilgiyi anlaması ve bilgiyi kullanması gerekmektedir (Sherman ve Kurshan, 2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde, öğrencilerden aktif öğrenme içerisinde araştırma yaparak buna bağlı kararlar almaları, birbirleriyle iş birliği yapmaları, yaratıcı olarak bir ürün ortaya koymaları hedeflenmektedir (Gültekin vd., 2007).

Günümüzde gelişmiş ülkelerde, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan ilerlemelerle birlikte, öğrenmede grup içi ve gruplar arasında iş birliğine dayalı öğrenme önemli olmakla

birlikte rekabetçi öğrenme gelişmişlik açısından esas kabul edilmektedir. Fakat toplumsal yaşam alanlarında yer alan meslek alanlarında meslektaşlar, iş birliği yaparak ortak hedeflere daha kolay ve başarılı olarak ulaşmaktadırlar. Bu bağlamda, mesleklerin ve toplumsal ilişkilerin gelişiminde ve verimliliğinde işbirlikli öğrenmeyi etkin kullanımının önemi ve gerekliliği gün geçtikçe artmaktadır (Çelikbaş, 2023).

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen; öğrencilere bilgiyi iletmek yerine onlarda bilgiyle ilgili öğrenme deneyimleri sağlayan bir rol üstlenmektedir. Öğretmen, öğrencileri mevcut bilgi ve beceri düzeylerinde olduğu gibi kabul ederek onları temel bilgi kaynaklarıyla bir araya getirmeye çalışır. Sınıf ortamında iş birliğine dayalı ortamlar sunarak öğrencilerin arasında etkileşimi artırır, bu arada öğrencilerin derslere ilgilerini yoğunlaştıracak sorular sorarak öğrenmeyi devam ettirir (Benli, 2014).

Bu yaklaşımda öğretmen, her şeyi bilen, tek bilgi kaynağı pozisyonundan çıkarak öğrencilerle beraber öğrenmeye katılan rehber durumunda bulunur. Öğretmen, kendini sürekli geliştiren, olay ve durumlara karşı açık fikirli, üretici ve yönlendirici bir rehber rol üstlenir. Öğretmen, öğrencileri destekleyici bir tutum sergileyerek, onları yoğun zihinsel faaliyetler içerisine dâhil edip motivasyonlarını yükselterek, girişimciliklerini artırmaya çalışır (Aydın, 2012).

Sınıf ortamında kontrol öğretmenle birlikte öğrencilerdedir. Öğretmen derste öğrencilere evet veya hayır şeklinde cevaplayacakları kapalı uçlu sorular sormak yerine üst düzey bilinci oluşturacak, bilgiyi üretip yapılandırabilecekleri açık uçlu sorular yöneltir. Sınıf ortamında bireysel farklılıkları göz önünde tutarak eğitim planlaması yapar. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin farkına varabilme düzeylerini artırarak bu problemlerin çözümlerine odaklanmalarına ortam oluştururlar. Ayrıca öğretmen, her öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tutarak verilen uyarıcıları daha iyi özümlemesi ve bunları kalıcı becerilere dönüştürmesinin bilincinde olarak öğretimi planlamalıdır (Yıldızlar, 2013).

Öğretmen, öğrenme stillerinin çeşitliliğine dikkat göstermeli ve gerektiğinde öğrenme stratejilerinde değişiklikler yaparak, öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını zinde tutmaya çalışmalıdır. Ayrıca, derste çeşitli mizah unsurlarını kullanarak öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirir, böylece öğrencinin ilgisini derse çekerek merak uyandırır. Öğretmen sınıf içinde ders süresince gözlem yoluyla tespitler yaparak öğrencileri eğitim ortamlarında aktif olarak katılımını devam ettirmeye çalışır. Yer yer öğrencileri cesaretlendirici ve öğrenmeye teşvik

edici tutumlar göstererek başarıma duygusu yaşatır. Ders süresince zamanı etkili planlı kullanarak sınıfta demokratik ve paylaşımcı bir ortam sağlamaya çalışır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmene biçilen rehber ve yönlendirici pozisyon, zengin ve etkin bir konumu gösterir. Zira öğretmen, pasif rolde tutuluyor gibi bulunsa da tüm öğrenme sürecini koordine eden kişidir. Nitekim eğitim sürecinin başlangıcından sonuna kadar tüm aşamaların hazırlama basamaklarında motivasyon vererek yönlendirerek, öğrenciyi sürekli aktif tutmaya çalışır (İnci, 2015).

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenci

Yapılandırmacı yöntemlerle yetiştirilen öğrenci, düşünen, bilinçli, yenilikçi, üretken, araştırmacı, karar verici, sorgulayıcı, öğrenme sürecinin nasıl geliştiğini kavrayan ve hayatında edindiği bilgi ile deneyimleri etkili bir şekilde kullanabilmelidir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenme sürecine etkin olarak katıldığında, hedeflenen bilgi ve davranış değişikliklerini başarıyla kazandığı görülecektir. Böylece öğrenciler öğrendikleri becerilerle yaşamın gerçek deneyimlerinde karşılaşılan problemleri daha başarılı çözme yeteneğini kazanırlar. Yapılandırmacı öğrenme sürecinin başarılı olmasında; öğretmen, ders ortamı, okul, veli ve çevrenin etkisi önemli bir rol oynar (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, dersle ilgilenir ve önceden hazırlık yaparak sınıf içinde yapılan etkinliklerde aktif şekilde bulunur. Ayrıca öğreneceği konu hakkında bir bilgi düzeyine sahip olarak ilgi alanlarına göre konu seçer ve keşfetmek amaçlı tahminlerde bulunarak öğreneceği bilgiyi kendi kavramlarıyla zihninde şekillendirir. Derste, arkadaşlarına saygılıdır, onların düşünceleriyle alay etmeden fikirlerine değer verir ve beraber iş birliği içinde öğrenmeye gayret eder. Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahiptir. Yenilikçi düşünme becerisiyle günlük hayatta karşılaştığı olay ve nesneleri farklı düşünür, kullanır ve edindiği bilgiyi çevresiyle paylaşabilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci öğrenme süreci boyunca aktif bir rol oynar (Benli, 2014).

Yapılandırmacı sınıfta öğrenci, öğrenilen bilgiyi bilincinde yapılandırarak ve kendi öğrenme sürecini yönlendirerek aktif bir role bürünür. Buna ek olarak kendi bilgilerini sorgulayarak, eksikliklerini ve yeterliliklerini keşfeder ve ona göre çözümler üreterek gelişimine devam eder. Öğrenci, derse ait öğrenme malzemelerini kendi çabasıyla üreterek dışarıya talebini azaltır ve derse tam olarak odaklanmaya çalışır. Bu yönüyle öğretime bilinçli bir katılımı, kendiyle barışık bir duruşla, iş birliğine, grup çalışmasına istekli ve eleştiriye açık bir görünüm sergiler. Yapılandırmacı yaklaşıma ait pek çok eğitim materyallerini ve

teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrenme faaliyetlerine katılır (Yıldızlar, 2013).

MEB (2005), yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programında öğrencilerin sekiz ortak beceriyi kazanmalarını hedefler. Bu beceriler; “Türkçeyi doğru, etkin ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik”.

2.3. İşbirlikli Öğrenme Modeli

Türk Dil Kurumu (2012) sözlüğünde iş birliği kavramı; “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” şeklinde açıklanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce’deki tanımlamaları; “Work Group”, “Collaborative Learning”, “Collective Learning”, “Learning Communities”, “Peer Learning”, “Reciprocal Learning”, “Team Learning”, “Study Circles”, “Study Group”, “Peer Teaching” ve “Team Work” gibi kelimelerle ifade edildiği görülmektedir (Bayrakçeçen, vd., 2015). Türkiye’de ise işbirlikli öğrenme modeline; Açıköz (2005) “İşbirlikli öğrenme”; Demirel (2009) “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”; Gömleksiz (1993) “Kubaşık Öğrenme”; Doymuş vd. (2005) ise “İşbirlikçi Öğrenme” şeklinde tanımlama yapmaktadırlar. Bununla beraber ülkemizde yapılan çalışmalarda çoğunlukla “İşbirlikli Öğrenme” olarak ifade edilmektedir (Kızılkaya, 2017).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin genellikle 2-6 kişilik küçük gruplar halinde bir problemin çözülmesi veya bir becerinin, kazanımın elde edilmesi için birlikte çalışmalar yaptığı yöntemdir. Bu yöntemde grubun başarısı farklı biçimlerde ölçülerek ödüllendirilir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmede aynı grup içerisinde bulunan öğrenciler hem kendileri için hem de gruptaki diğer arkadaşları için gayret gösterirler (Demir, 2021; Gökalp, 2018).

İşbirlikli öğrenmenin temel hedefi, aynı grup içerisindeki her katılımcının yetenek ve davranışlarını geliştirerek grubun toplam performansını olumlu bir şekilde artırmayı sağlamaktır. Bunun içinde grup çalışmalarında katılımcıların birbirlerinin öğrenmelerine yönelik destekte bulunmaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmede gruptakilerin birbirlerine olan desteklerinin başarılı şekilde devam ettirilmesinde en önemli etken ise öğrencilerin birbirleriyle etkili olarak iletişimde olmalarıdır. Grup üyeleri öğretim süresince gördükleri konuları birbiriyle anlatıp paylaşarak ve tartışarak kurdukları etkili iletişimle çalışmanın verimliliğini yükseltebilirler. Buna göre işbirlikli öğrenmede başarıyı arttırmada, grup üyeleri arasında yardımlaşma, cesaretlendirme, sorumluluk üstlenme ve bilgilerin paylaşımı gibi becerilerin etkili şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Durna, 2019; Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikli öğrenmede, grubun başarısında her bir katılımcının kendine düşen sorumluluklarının bilincinde etkili bir çalışma ortaya koyması gerekir. Bu arada öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri itibarıyla farklı seviyelerde olmaları göz önüne alındığında, iyi seviyedeki öğrencilerin diğer öğrencilere başarılı bir yüz yüze iletişimle yardımcı olabilmeleri sağlanmalıdır (Wang vd., 2012).

İşbirlikli öğrenmede grup çalışmasının amacı katılımcıların bireysel olarak tek başına başarılı olması değil, grup birlikteliği içinde en iyisini ortaya koyabilmektir (Çubukçu, 2012). Bu nedenle işbirlikli öğrenmede gruptaki bireylerin öğrendikleri konular ile ilgili elde ettikleri bilgi ve deneyimleri diğerleriyle paylaşarak ve tartışarak birlikte ortak bir ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Oluşturdukları bu ürünle başarılı bir netice elde ederlerse grubun tamamı ödüllendirildiği için gruptaki bütün bireyler arasında olumlu bağımlılık ve iletişim gelişecektir (Gürbüz vd., 2015).

2.3.1. İşbirlikli Öğrenmenin Amacı ve Özellikleri

İşbirlikli öğrenmenin temel amacı, grup üyeleri arasında sosyal ilişkileri ve paylaşımı artırmak, artan ilişkilerle beraber oluşan olumlu seviyedeki etkilerle öğrenme sürecinin tüm evrelerine üst sorumluluk bilinciyle öğrencileri teşvik etmektir. Bu yapıyla işbirlikli öğrenme modeli diğer sınıf modellerinden daha karmaşık bir işleyişle öğrenme süreçlerini iletme özelliği göstermektedir (Gök vd., 2009; Sharan vd., 1980).

İşbirlikli öğrenmenin temel özelliği, oluşturulan küçük gruplar içindeki öğrencilerin birlikte, ortak bir hedefe bağlı olarak birbirlerinin başarılı şekilde öğrenme sürecine destek olmasıdır. İşbirlikli öğrenme, grup çalışması özelliği sebebiyle küme çalışmasına benzerlik göstermektedir. Ancak işbirlikli öğrenmede gruplar hedeflenen öğrenme amacına göre oluşturulduğu için, gruptaki her birey diğer tüm bireylerin ortak başarı göstermeden, kendisinin gösterdiği başarının bir anlam ifade etmeyeceğinin bilincinde olarak çalışması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmede grup içinde devamlı olarak kolektif bir dayanışma özelliği görülür. Bu bağlamda grup içinde ki bireyler sürekli olarak diğer bireylerin öğrenmelerine yardımcı olmak durumundadırlar (Dirlikli, 2015).

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Kuramının Temel Öğeleri

İşbirlikli öğrenme öğretim yöntemleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda derslere veya kazanımlara göre işbirlikli öğrenme teknikleri kullanma durumunun değişkenlik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Nitekim öğretmenler bu öğrenme yönteminin tüm tekniklerine

hâkim olarak öğretim planlarında uygulamaları önem teşkil etmektedir (Dirlikli, 2015). Bu alanda çalışmalar yapan pek çok araştırmacı, işbirlikli öğrenmenin ders ortamında başarılı olarak uygulanabilmesi için bazı temel öğelerin olması gerektiğini belirtmektedirler (Özdemir, 2023). İşbirlikli öğrenme için gerekli temel öğeler ise alt başlıklar halinde incelenmiştir.

2.3.2.1. Olumlu Bağlılık

İşbirlikli öğrenmenin temelinde yatan olumlu bağımlılık, öğrencilerin grup içinde 'ben' yerine 'biz' olarak düşünmeleri ve hareket etmeleriyle gerçekleşir. Bu olumlu bağımlılığı sağlamak için, öğrencilere yalnızca birer adet öğretim materyali (soru ve cevap kağıtları, kaynak kitaplar vb.) verilmesi ve aralarında bir takım oluşturulması gerekir (Bayrakçı, 2015). Olumlu bağımlılığı sağlamanın ikinci yolu; grup üyeleri arasında paylaşılan görevlerin, her bir bireyin kendine düşen vazifesini tamamlaması sonucunda ancak grup başarısı elde edilebiliyor olmasıdır. Bu şekilde grup içindeki bireylerde, diğerlerinin de başarılı olması bilinci gelişmesine bağlı olarak olumlu bağımlılık gelişmiş olur (Kızılkaya, 2017).

Olumlu bağımlılığın amaç, kaynak, ödül ve rol olmak üzere başlıca dört farklı boyutu bulunmaktadır. Buna göre amaç bağımlılığı; grup içindeki bireylerin ortak hedefi elde edebilmek için birlikte çalışması gerektiği inancını tanımlar. Kaynak bağımlılığı; grup içindeki bireylerin kaynakları paylaşarak, kendi bilgi, beceri ve tecrübelerinden diğer üyelerinde yararlanmasına olanak sağlaması inancını tanımlar. Ödül bağımlılığı; grup içindeki bireylerin hedeflenen ortak başarıyı elde edebilmek için ortak olarak odaklanma inancını tanımlar. Rol bağımlılığı ise; grup içindeki bireylerin kendilerine düşen rolleri yerine getirip bütünü oluşturarak grup olma bilinci ve aidiyet duygusu inancını tanımlar (Bowen, 2000; Özdemir, 2023).

2.3.2.2. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

İşbirlikli öğrenmenin etkin olarak gerçekleşmesi için grup üyeleri arasında doğrudan, sözel veya sözel olmayan bir şekilde yüz yüze etkileşimin kurulması gerekir. Bu etkileşim gerçekleşebilir. Grup içinde öğrenciler birbirlerini yüz yüze etkileşim ile cesaretlendirerek, birbirlerine yardım ederek olumlu anlamda destek olabilirler. Bu bağlamda yüz yüze etkileşim, grup içindeki bireylerin kendi aralarında fikir alışverişi yapmaları, anlamadıkları konularla ilgili birbirlerine sorular sorup, tartışması anlamına gelir (Kızılkaya, 2017).

Öğrenciler öğrenim ortamında birbirleriyle yüz yüze etkileşime girerek birlikte çalışma ve iletişim becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler sürekli yüz yüze etkileşimde olmaları sebebiyle birbirlerinden aldıkları geri dönüşler ve uyarılarla farklı bakış açılarını deneyimleme bilinçlerini ve anlayışlarını zenginleştirirler. İşbirlikli öğrenme sürecinde yüz yüze iletişimle öğrencilerin sosyal yön becerileri de güçlendirilir (Turgut, 2018).

2.3.2.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik

İşbirlikli öğrenmede bireysel başarı yerine grup başarısı vardır. Bu nedenle de grup üyeleri hedeflere ulaşmakta birlikte sorumluluk taşırlar. Bu yönüyle grup içindeki her birey etkinlik, proje ve ödevlerden kendine ait kısmı eksiksiz yapmak ve öğrenilecek materyallere hâkim olmak durumundadır. Grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilerek, sonuçlar grup içindeki öğrencilerle paylaşılmaktadır. Bu bireysel değerlendirmeler neticesinde, öğrencilerden desteğe ve cesaretlendirilmeye ihtiyacı olanlar belirlenebilmektedir. Ayrıca gruptaki öğrenciler kendi eksik taraflarını fark ederek, bu eksikleri bireysel olarak giderebilmek imkânı bulurlar (Bilgin ve Gelici, 2011).

2.3.2.4. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme, öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması amacıyla fikir sorgulama yeteneği, empati, özgüven, başkalarına güvenme ve iyi ilişkiler kurma gibi beceriler öğretilmektedir. Ancak bu yöntemin etkili olabilmesi için bireyler arasında etkili iletişim kurabilme, birbirlerine destekleme, karşılıklı sevgi ve saygı gösterebilme gibi sosyal becerilere sahip olmaları önemlidir. Bu sosyal becerilerde eksiklikler varsa işbirlikli öğrenme çalışmalarından istenen seviyede başarı elde edilemeyebilir. Bu nedenle, işbirlikli öğrenme sürecinde takım çalışması, problem çözme ve empati gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bunun yanında gruplar arası iş birliğini de artırarak sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde etkili geri dönüş mekanizmaları kurulmalıdır (Özdemir, 2023).

2.3.2.5. Grup Süreci

İşbirlikli öğrenme çalışmaları tamamlandığında, öğrenme sürecine dair durum tespiti ve değerlendirmesi yapılmalıdır. Buna göre gruptaki öğrencilerin hangi davranışları kazandığı, hangi davranışların değiştirilmesi veya devam ettirilmesi gerektiğini tespit etmek yönüyle önem arz eder. Bu değerlendirme sürecinde öğrenciler, aldıkları geri bildirimlerle

gelişim gösterdikleri alanları ve daha fazla çaba harcamaları gereken alanları fark ederler. Ayrıca sürecin değerlendirilmesiyle gruplar, kendi tecrübe ve kazanımlarını diğer gruplarla paylaşarak etkili strateji ve davranışları öğrenme ve uygulama imkânı bulurlar (Çubukçu, 2012).

2.3.2.6. Eşit Katılım

Öğrencilerin hepsinin eşit başarı imkânına sahip olması, onların işbirlikli öğrenme etkinliklerine en üst düzeyde katkı vermelerine zemin hazırlar. İşbirlikli öğrenmede etkinlikler, her bir öğrencinin yeteneklerini gösterebileceği, birbirine katkıda bulunabileceği, başarılı yönleri ve yetenekleri dikkate alınarak ve kendilerine ait destekleri takdir edilecek şekilde bir ortam oluşturularak planlanmalıdır. İşbirlikli grup çalışmalarında öğrenciler, grubuna farklı beceriler ve yetenekleriyle katkı vererek ve birlikte çalışarak ortak başarıyı elde etmede eşit şansa sahiptir. Böylece işbirlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin desteklerinin takdir edildiği, eşitlikçi bir ortamda uygulanır (Yıldırım ve Şahin, 2010).

2.3.2.7. Grup Ödülü

Grup içinde yer alan her bir öğrencinin başarılı olabilmesi için gruptaki diğer öğrencilerin de başarılı olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle gruptaki bireyler verilen hedefleri ne kadar tamamlamışsa diğer bireylerinde o seviyede verilen hedefi tamamlamış sayılmaktadır. Bu nedenle grup için tespit edilen hedefleri yerine getiren ve getirmeye çalışan tüm öğrencilere ve gruplara ödül verilmesi gerekir (Demir, 2021).

2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı çalışmalarda son yıllarda artışlar görülmektedir. Bu artışın sebebi, işbirlikli öğrenmenin kazandırdığı faydalardan kaynaklanmaktadır. Öncelikle bu öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin, okul öncesi eğitiminden başlamak üzere, yükseköğretime düzeyine kadar devam eden süreçteki eğitim çalışmalarında öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal becerilerinde olumlu artışlar yapması nedeniyle, eğitimde karşılaşılan akademik bireysel farklılıkların ortadan kalkmasında etkili olduğu görülmektedir. Nitekim bu yöntemde öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde bulunmaları ve sorumluluk alıp birlikte çalışarak, bilgiyi özümseyerek yapılandırmaları, ders dışında da grup çalışmalarını devam ettirmeleri akademik başarılarında yükseltici etki

yapmaktadır (Seyhan, 2017).

İşbirlikli öğrenmenin diğer akademik faydaları ise; öğrenme ortamına öğrencilerin aktif katılımları nedeniyle problemleri doğru bakış açısıyla keşfedip, çözümler üretebilme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca öğrenciler keşfetme sürecinde üst bilinçleri artarak yeni bilgilere ulaşmaları ve bu bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını ve bu bilgilerin analizini yaparak çözümsel sonuçlarını sunabilme becerilerini geliştirir. Bu yöntemle grup içinde öğrenciler arasında birbirlerinden öğrenme ve öğretmelerinin devam ettiği akademik bir gelişim süreci yaşanır (Alexander ve Wyk, 2012).

Sosyal becerilerin gelişmesi yönüyle işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak katkıda bulunur ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirir. Bu öğrenme metodu uygulanan sınıflarda, konuşmayan çekinik çocukların arkadaşlarıyla aktif iletişime geçerek sosyalleşmeye başladığı ve grup içinde arzu edilmeyen bireylerin, artık saygı görüp önemsendiği ve kabul edildiği gözlemlenmektedir. Buradan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciler arasında sosyalleşmeyi artırıcı etki yapan öğrenme ortamı oluşturduğu anlaşılmaktadır (Baleghizadeh, 2012).

Öğrenmede ders ortamı, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin başlayarak şekillendiği önemli bir yerdir. Bu ortamlarda yetişen öğrenciler, akademik bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları gibi sosyal beceri ve deneyimlerini de paylaşarak uzun süre birlikte vakit geçirirler. Böylece öğrenciler arasındaki ilişkilerde yaşanan üst düzeyde gelişimlerle bireylerin sosyal bir çevrede öğrenme ve farklı bakış açılarıyla değerlendirme becerilerinde kazanımlar sağlanır. Kazanılan bu sosyal becerilerle öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırıp karar alma ve sosyal çevrelerinde bu becerilerini kullanabilme üst bilincinde artışlar görülmektedir (Byrd, 2012; Uyar, 2017).

Öğrencilerin psikolojik gelişimlerde işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu yararları olmaktadır. Öğrenciler grup çalışma ortamlarında birbirlerine yardımcı olarak sağlıklı bir iletişim kurma imkânı bulurlar. Çünkü grup içinde birbirlerinin bilgi, düşünce ve önerilerini önemseyerek birlikte başarılı olmaya çalışırlar. Bu ortak çalışma süresince gruptaki öğrencilerin birbirlerine olan saygılarında ve değer vermelerinde ve buna bağlı olarak kendi özgüvenlerinde olumlu artışlar yaşanır. Netice de grup arkadaşlarına faydalı olmak ve kendi faydalarının bilincine varmak öğrencilerin psikolojik özelliklerine olumlu katkılar sağlar (Aydoğdu vd., 2012).

Ölçme ve değerlendirme yönüyle bakıldığında işbirlikli öğrenme, öğretmenin öğrenme sürecini daha ölçülebilir olarak değerlendirip, öğrenciye geribildirimler vermesine

imkân tanımaktadır. Buna göre öğretim ortamında grupların çalışmalarının gözlemlenmesi, grup içi kendini değerlendirmesi, bireysel ve grup içi yapılan küçük değerlendirmeler, yazılı ve sözlü sınavlar gibi farklı ölçme teknikleri uygulanır. Yine ders ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan etkileşimin sonucunda bireylerin kendi bilgi değerlendirmelerini ifade etmelerine imkân tanır. Bunun yanında öğrencilerin tartışmaları sürecinde konu hakkında birbirlerinin bakış açılarını öğrenmelerini ve birbirleriyle yardımlaşırken arkadaşlarını gözlemlmelerini sağlar (Seyhan, 2017).

Ekonomik açıdan da öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumlarına önemli faydalar kazandırmaktadır. İşbirlikli öğrenme modeli temelde öğrencilerin iş birliğine ve paylaşımına dayanır. Bu nedenle çalışmalarda az miktarda materyal ile en iyi öğrenmeyi ortaya çıkarmak amaçlandığı için kullanılan materyallerin gruplara paylaştırılması sonucunda daha ekonomik bir çalışma oluşur. Grup içinde kullanılan materyal sayısının azalması, öğrencilerin materyalin değerini ve zamanın önemini kavramalarına yardımcı olur.

Böylece grup içinde paylaşmanın, iş bölümünün ve iş düzeninin önemi daha iyi anlaşılmış olur. Ayrıca materyal paylaşımı eğitimde kalitede düşüş olmadan harcanan parayı azaltarak ekonomik fayda sağlar. İşbirlikli öğrenme yönteminin ekonomik olarak en çok bilgisayar laboratuvarlarının kullanımında önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumları kurdukları bilgisayar laboratuvarıyla daha az masrafla daha çok öğrenciye eğitim verme imkânı elde ederler. Ayrıca öğrenciler bilgisayar laboratuvarlarında birbirlerine yardımcı olarak zaman ve emek bakımından da tasarruf sağlamış olurlar (Uyar, 2017).

2.3.4. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Sınırlılıkları

İşbirlikli öğrenmenin faydalarının yanında öğrencilerde; “kolaycılık etkisi, kötüye kullanım etkisi, varlıklılıkların daha da varlıklı hale gelmesi, sorumlulukların karışması” gibi bazı sınırlılıkları da görülmektedir. Grup içi çalışmada bazı bireylerin kendilerine düşen vazifeleri tam olarak yapmadan grup başarısında ortak kazanım elde etmeleri halinde hazır konma veya “kolaycılık etkisi” oluşmuş olur. Bunun karşılığında grup içinde canla başla çalışıp çabalayan diğer bireylerde hoşnutsuzluk meydana gelir. Netice olarak grup içinde hazır konarak kolaycılığa kaçanları gören diğer bireylerde oluşan sömürülme duygusuyla gayret ve performanslarını azaltarak “kötüye kullanım etkisi” meydana gelmiş olur

Grup içinde aktif ve başarılı öğrencilerin sorumluluklar alıp, grup çalışmalarında etkin olarak kendilerini sosyal ve bilişsel yönden geliştirerek liderlik gibi bir rolü kazanmalarına bağlı olarak onlarda “varlıklılıkların daha da varlıklı hale gelmesi” etkisi oluşur. Buna bağlı

olarak bu tip başarılı öğrenciler bilgi ve öğrenmelerini artırarak kârlı çıkarken, düşük profilli pasif öğrencilerde düşüşler görülür. Ayrıca zamanla gruptaki aktif başarılı üyeler, diğer başarısız bireyleri üyelerin teklif ve düşüncelerine önem vermeyerek kendilerine göre hareket etmeye çalışmaları sonucunda “Sorumlulukların karışması” durumu ortaya çıkar (Seyhan, 2017).

İşbirlikli çalışma becerilerinin öğrencilere yeterince kazandırılmaması, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal olarak yeterlik gösterememesi, öğrencilerin gruptaki diğer bireylerle iletişime gerek duymaması çalışmanın işleyişini engelleyen sınırlılıklardır. Bunun yanında öğretmenin işbirlikli öğrenme için gerekli olan etkinlikleri yeterince anlayamayıp, derste uygulama yapmayı bilmemesi, sınıfı hazırlama ve motive etme adına etkili konuşmayı planlayamaması işbirlikli öğrenme uygulamasını sınırlamaktadır. Ayrıca okuldaki diğer öğretmenlerden yardım ve destek alamaması, okul idarecilerinin işbirlikli öğrenme konusundaki bakışının yetersizliği bu öğrenme yönteminin uygulayışını önemli ölçüde zorlaştıran ve sınırlayan etmenlerdir (Jolliffe, 2007).

Bazı öğrencilerin grup içi görevini ve iş birliğini kabul etme ve uygulamada isteksiz olması, grup çalışmalarına katılmaması, grup üyeleriyle anlaşamamaları, öğrenme sürecine önem vermeyip, diğer üyelerinde görevlerini yapmalarına engel olmaları işbirlikli öğrenmeyi sınırlandırmaktadır. Bunun yanında ders ortamının fiziksel şartlarında oluşan yetersizlikler, materyal eksikliklerine bağlı olarak gruplara eşit miktarda materyal verilememesi, sınıfta ve grup içinde oluşan gürültü ortamı, öğretmenin sınıfın kontrol edememesi, öğrencilerin bu öğretim yöntemine isteksiz kalışları, işbirlikli öğrenmeyi sınırlayan faktörleri oluşturmaktadır (Kızılkaya, 2017).

2.3.5. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Teknikleri

İşbirlikli öğrenme çalışmalarında pek çok teknik uygulanmaktadır. Öğrenciler bulundukları dersin konusuna göre uygulanan etkinliklerde küçük gruplar halinde çalışarak, bilgi kaynaklarını keşfederek ve paylaşarak birbirlerinin öğrenmelerine destek verirler. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tamamında öğrencilerin kendi ve grubun öğrenmeleri ile grubun başarısı için çalışma esası bulunur. Grup olarak takım ödülü, birey ve grup olarak sorumlu olmak ve grubun başarısı için üyelere eşit fırsatlar sunulması çalışmanın temelini oluşturur (Demir, 2021).

2.3.5.1. Birlikte Öğrenme

David Johnson ve Roger Johnson (1991) tarafından geliştirilen bu öğrenme tekniğinde öğrenciler, 2-6 kişiden oluşan küçük çalışma gruplarına ayrılırlar (Kagan ve Kagan, 2009). Birlikte öğrenme tekniğinde grup üyeleri ortak bir hedefi başarmak için fikirlerini ve materyallerini paylaşırlar, grup içinde bir görev bölümü yapılır ve iş birliği içinde grup ödülü elde edilmeye çalışılır.

Birlikte öğrenme tekniğinde gruptaki her öğrenciye çalışma yaprağı verilerek, bu yaprakları bireysel olarak tamamlamaları istenir. Her bir grup üyesi kendi öğrenme üslubuna göre verilen görevi öğrenme sürecini tamamlar. Bu süreçte grup üyeleri kendi bilgi ve materyallerini diğer grup üyeleriyle paylaşırlar. Etkinlik sürecinde ortaya çıkabilecek problemleri grup üyeleri kendi aralarında çözmeye gayret gösterirler. Çözemedikleri problemlerde öğretmenden destek alırlar. Grup başarısı için bütün üyeler ortak gayret gösterirler. Etkinlik sonunda görev tamamlanınca bir grup ürünü ortaya çıkarırlar (Demir, 2021).

2.3.5.2. Grup Araştırması

J. Dewey'in temelini attığı bu teknikte, öğrenciler arası diyaloga önem verilerek öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini hedeflenmektedir. Bu yöntemde öğrenciler grup içindeki tüm üyelerle beraber olarak çalışma materyali üzerinde planlamalar yapar, gerekli bilgileri toplayarak, bu bilgileri sentezler ve elde ettikleri sonucu sınıftaki tüm öğrencilerle paylaşırlar. Bu teknikle grup içindeki üyeler arasında ve sınıf genelinde iletişim becerileri olumlu artışlar yaşanır ve böylece sınıfın sosyal becerileri gelişme gösterir (Elik, 2023).

2.3.5.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Slavin tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenciler cinsiyet, ırk, yaş, ilgi, istek, yetenek ve akademik başarılarına dikkat edilerek heterojen gruplar oluşturulur. Öğretmen derste konu hakkında gerekli sunumunu yaptıktan sonra, sınıf gruplara ayrılarak her grubun kendi içindeki üyelerle çalışarak konuyu birlikte öğrenmeye çalışırlar. Çalışmanın sonunda öğrencilere bireysel olarak sınavlar yapılır. Öğrencilerin bu sınavda aldıkları puan, önceki puanların ortalaması alınarak değerlendirilerek ilerleme puanı hesaplanır. Çalışmanın en son kısmında gruplar aldıkları bu ilerleme puanına göre ödüllendirilir (Palak, 2018).

2.3.5.4. Takım-Oyun- Turnuva Yöntemi

De Vries ve Slavin tarafından geliştirilen bu öğrenme tekniği; takımlar, sınıf sunumu, turnuvalar, oyunlar ve duyuru panosu olmak üzere beş temel üzere kurularak yürütülür (Slavin ve Cooper, 1999). Farklı özellikteki öğrencilerden oluşan 4-5 kişilik küçük takımlar meydana getirilir. Öğretmen, derste belirlenen konu hakkında sunumunu tamamladıktan sonra grup üyeleri sunulan konuyla ilgili öğrenme materyallerini incelerler. Takım içinde üyeler konunun tüm takım tarafından öğrenilmesi için birbirlerine yardımcı olarak turnuvaya hazırlanırlar. Turnuvada öğrencilerin bilgilerini test etmek için ders konularından seçilen sorulardan bir oyun hazırlanır. Konuya çalışan öğrenciler üç ayrı masada, diğer gruplarla yarışarak puan kazanmaya çalışırlar. Öğretmen her cuma günü yapılan turnuvalardan kazananlarını duyurarak başarılı takımları ilan eder. Başarılı olan takımlar bir sonraki hafta bir üst düzey başarı sağlayan takımlarla yarışırlar (Elik, 2023).

2.3.5.5. Takım Temelli Öğrenme

The Johns Hopkins Üniversitesi'nde geliştirilen bu öğrenme tekniği, yine bu üniversitedeki pek çok çalışmada kullanılmıştır. Bu öğrenme tekniğinin en önemli amacı öğrenme hedeflerine tüm takım üyelerinin birlikte ulaşmasını sağlamak ve böylece tüm üyelerin katılımıyla beraber bir takım başarısının elde edilmesidir. Takım temelli öğrenme tekniğinde tüm üyelere başarı için eşit fırsat tanınması, bireylerin başarılarının tekil olarak değerlendirilmesi ve nihayetinde tüm takımın ortak çalışmasıyla elde edilen takım ödülü gibi önemli özellikler bulunmaktadır (Kaya, 2022).

2.3.5.6. Etkin Yardımlaşma Temelli Öğrenme

Etkin yardımlaşma tekniği, takımdaki öğrenciler arasında planlanmış bir sistem içerisinde yardımlaşmayı artırmayı amaçlayan bir öğrenme yöntemidir. Kurulan takımlarda hangi üyenin hangi üyeye yardım edeceği ve yardım alacağı eşleştirilerek önceden tespit edilip bildirilmiştir. Takımda etkin yardımlaşma temelli öğrenmede tüm öğrenciler yardım edip yardım alma şeklinde çift yönlü çalışmak durumundadır. Öğretmen kendisini de dahil ettiği bir sistematikte öğrencileri bilenden daha az bilene doğru sıralanan bir yardımlaşma hiyerarşisi oluşturur. Bu tekniğin diğer öğrenme tekniklerinden en önemli farkı, öğretmenin de kurulan her takımın da üyesi olmasıdır. Çalışmada öğrencilerin bilişsel beceri seviyelerine göre yardım alma ve yardım verme durumlarındaki farklılıklar dikkate alınmaktadır

(Çelikbaş, 2023).

2.3.5.7. Okuma Yazma Uygulama

Bu öğrenme tekniği okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine oluşan faaliyetleri içermektedir. Bu teknik özellikle ilköğretimin farklı düzeylerindeki derslerinde öğrencilerin aktif katılımını artırması yönüyle daha kullanışlıdır. Okuma yazma uygulama tekniği başlıca üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerin okuma yoluyla elde ettiği bilgileri bilinçli olarak yapılandırması hedeflenmektedir. İkinci aşamada öğrencilerin okuyarak öğrendikleri yeni bilgileri yazma yoluyla ifade etmesi istenmektedir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin önceki iki aşamada elde ettikleri bilgi ve deneyimleri birbiriyle etkileşim içerisinde uygulama çalışmaları yaparak geliştirmeleri hedeflenmektedir. Böylece bu öğrenme tekniğinde öğrenciler, kendilerine verilen metni birbirlerine okuyup anlatarak, sorular sorup, öneri ve eleştirilerde bulunarak üst bilinçlerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Koç, 2014).

2.3.5.8. İşbirliği İşbirliği

Kagan tarafından geliştirilen bu öğrenme tekniğinde öğrencilerin zekâ, bilinç, beceri ve doğal ilgilerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Aronson ve Patnoe, 2011). Bu hedefe uygun olarak öğrencilerin öncelikle kendilerini ve yakın çevresini, yakından uzağa doğru yaşadıkları dünyayı anlamaları istenir ve edindikleri bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenmektedir. Bu amaçla sınıf ortamında konuyla ilgili tartışma yapılır. Daha sonra sınıftaki öğrenciler takımlara ayrılarak çalışılacak konular seçilir. Ayrıca takım içerisindeki üyeler için alt konular belirlenir. Takım üyeleri kendi alt konularına çalışarak kendi grubuna çalıştığı konuyu sunar. Bu aşamadan sonra her takım konularını hazırlayarak sınıfa sunum yapar. En son aşamada sınıftaki her takımın yapmış olduğu sunum değerlendirilerek çalışma bitirilir (Çelikbaş, 2023).

2.3.5.9. Takım/Küme Destekli Bireyselleştirme

Takım destekli bireyselleştirme tekniğinde, öğrenciler 4-6 kişilik farklı niteliklere sahip gruplar ayrılarak belirlenen öğrenim materyali üzerinde iş birliği içinde çalışmaları hedeflenmektedir. Bu teknikte her öğrenci, çalışmalarını kendi seçtiği bir arkadaşıyla birlikte yürütme özgürlüğüne sahiptir. Takım çalışmaları bittiğinde, öğrencilere ara sınav uygulanarak kısa bir değerlendirmede bulunulur. Bu değerlendirmeyi takım içindeki diğer

üyeler gerçekleştirerek puanlama yaparlar. Yapılan puanlamaların ortalaması hesaplanarak takım puanı ortaya çıkar. Bu teknikte öğretmen değerlendirme ve puanlama hesaplamalarına karışmaz, tüm işlemleri öğrenciler yaparlar. Öğrenciler, takımların puanlarına göre ödüllendirilerek çalışma bitirilir (Elik, 2023).

2.3.5.10. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Açıkgöz tarafından geliştirilen bu öğrenme tekniğinde, grupları oluşturulduktan sonra öğrenciler öğretim materyalini veya konuyu sessizce okurlar ve okudukları konuyla ilgili sorular oluşturarak verilen kartlara yazarlar. Daha sonra grup üyeleri bir araya gelerek kartlara yazdıkları soruları düzenleyerek ve birlikte karar vererek grup sorularını belirlerler. Daha sonra belirlenen sorular bir karta yazılarak grup temsilcisi tarafından diğer gruptaki öğrencilere iletilir. Grupta cevaplanan sorular, belirlenen grup sözcükleri tarafından sınıfa sunulur. Değerlendirme sürecinde öğrenciler ve öğretmen tarafından grup içi çalışma düzeni ve sınıfta yapılan sunum dikkate alınır. En son aşamada öğretmen konuyu özetleyerek tüm sınıfın katılımıyla tartışma başlatılır. Devamında da öğrencilere bireysel olarak sınav uygulanarak ve sunum puanları da toplanarak grup ödülleri tespit edilir (Açıkgöz, 1992).

2.3.5.11. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon yöntemi çoğunlukla ilkokul döneminde bulunan öğrencilerin dil becerilerini ve var olan becerilerine dayalı okuma grupları yaklaşımını geliştirmek amacıyla uygulanan etkili bir tekniktir. Tekniğin uygulamasında öğrenciler farklı okuma düzeylerinde ikişer veya üçer kişilik okuma gruplarına ayrılırlar. Çalışma grupları, verilen öğrenme materyalindeki metnin konusunu ve ana fikrini belirleyerek grup içinde verilen konuyu tartışırlar. Devam eden aşamada, grup üyeleri kompozisyon metni şeklinde yazarak veya test hazırlayarak sınıfa bir sunum gerçekleştirir. Öğrenciler hazırladıkları sunum performansına göre değerlendirilerek ödüllendirirler (Yeşilyurt, 2019).

2.3.5.12. Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)

Elliot Aranson tarafından geliştirilmiş olan birleştirme (jigsaw) tekniği, işbirlikli öğrenme metodunun en sık kullanılan yöntemlerindendir. Sınıf içinde küçük gruplarda öğrencilerin iş birliği yaparak çalıştıkları ve öğrenme faaliyetlerinde olumlu sonuçlar almayı hedefleyen bir tekniktir (Aranson, 1978). Din, dil, ırk, cinsiyet gibi farklı özelliklerdeki

öğrencilerin birlikte çalışıp kaynaşmalarına destek veren bir grup çalışmasıdır. Bu teknikte sınıftaki öğrenciler heterojen olarak oluşturulmuş gruplara ayrılmalıdır. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği etkili bir şekilde kullanılabilir (Durna, 2019).

Jigsaw Tekniğinin Uygulanışı

Jigsaw teknikleri, uygulamalardaki küçük farklılıklardan dolayı farklı isimlerle tanımlanmaktadır. Jigsaw çalışmaları, öğrencilerin bireysel olarak hedefine ulaşması için diğer bireylerle iş birliğine dayalı olarak çalışmasını gerektiren bir grup öğrenme deneyimidir. Adeta parçalı bir bulmacayı tamamlama gibi her bir öğrenci konunun parçasını tamamlayıp birleştirerek bütün resmi oluşturmada rol almaktadır. Jigsaw çeşitlerinde öğrenciler “Asıl grup” ve “Uzman grup” şeklinde oluşturulan iki farklı grubun üyesidirler. Genel olarak uygulama farklılıkları dışında her bir Jigsaw tekniği ortak özellikteki dört temel aşamada yürütülür. Bu aşamalar; “giriş, uzman araştırması, rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme, tamamlama ve değerlendirme” şeklinde gruplanmaktadır (Hedeen, 2003; Kagan, 1985; Sharan, 1994, Şimşek, 2007).

1. Giriş: Bu ilk aşamada öğretmen, sınıfı heterojen gruplara ayırarak, gruplara çalışacakları materyali, üniteyi veya konu başlığını anlatır. Sonrasında öğrencilere çalışmada öğretim materyalini nasıl kullanıp, ne şekilde uygulayacakları ve çalışmalarına nasıl devam edecekleri aşamalarıyla açıklanır. Grup üyeleri çalışmada ne yapacaklarını öğrendikten sonra, asıl gruptaki üyeler öğretim materyalinin bir parçasını alarak ilk aşama tamamlanmış olur.

2. Uzman araştırması: İkinci aşamada öğretmen, asıl gruplarda öğrenme materyalini alan öğrencileri uzman gruplarında birleştirerek yeni gruplar meydana getirir. Uzman grupları, öğrencilerin ellerindeki materyali araştırıp çalışarak öğrendikleri bir öğrenme alanıdır. Öğretmen bu uzman grup içindeki öğrencileri birbirleriyle düşünce ve fikirlerini paylaşp, açıklamaları ve birbirlerine destekte bulunmaları için yönlendirir. Uzman araştırmasına katılan öğrenciler bu aşama sonunda kendi materyalini asıl gruptaki üyelere öğretecek düzeyde öğrenmesini tamamlar.

3. Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme: Üçüncü aşamada öğrenciler uzman gruplarında öğrendikleri öğretim materyalini, asıl gruplarına dönerek bu gruplarındaki arkadaşlarına aktararak bilgilerini paylaşmaya çalışırlar. Bu aşama asıl grubun yeniden biçimlendirme aşaması da denilebilir. Asıl gruba dönen öğrenciler buradaki arkadaşlarıyla konu hakkında odaklanarak, tartışarak konuları beraberce iyice öğrenip öğretirler. Bu aşamanın son kısmında asıl gruptaki tüm öğrenciler, konuları birbirlerine öğretip iyice uzmanlaştıktan sonra konuyla ilgili rapor hazırlayarak çalışmanın bu aşamasını tamamlarlar.

4. Tamamlama ve değerlendirme: Dördüncü ve son aşamada öğretmen, grupların çalışmalarının hepsinin bir arada görülmesi ve tüm öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek amacıyla sınıfın tamamının katıldığı bir etkinlik gerçekleştirilerek öğrenmeleri tamamlar. Öğretmen yine bu aşamada bir izleme testi ile eksiklikleri tespit edip gidermeye çalışır (Elik, 2023; Palak, 2018).

Jigsaw II Tekniği

Bu teknikte 4-5 kişilik küçük gruplar oluşturularak, grup içinde yer alan her üye, kapsanan konuların tamamından sorumlu tutulur Öğrenciler tüm konular tanıtıldıktan sonra, uzmanlaşmak istedikleri belirli bir konuyu seçerler. Farklı gruplarda yer almasına rağmen aynı konuyu seçen öğrenciler, aynı uzmanlık gruplarında toplanırlar. Uzmanlık gruplarında toplanan öğrenciler belirledikleri konular üzerinde birbirleriyle etkileşimde bulunarak konuyu detaylıca anlamaya çalışırlar (Gökalp, 2018).

Uzmanlık grubunda konusu üzerinde uzmanlaşmış olan öğrenciler, asıl gruplarına dönerek diğer grup arkadaşlarına öğrendiklerini öğretirler. Bu aşamada, asıl gruptaki öğrencilerden katılımcı iyi bir dinleyici olmaları, uzman gruptan gelen öğrencilerin ise etkili ve gayretli bir öğretici olmaları beklenir. Asıl gruplardaki öğrenme süreci bitiminde öğrencilere sınav yapılır. Bu sınav sonrasında öğrencilerden gruplarındaki diğer üyelerin sınav kâğıtlarını düzeltmeleri ve değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme puanlarına göre başarılı olan gruplar ödüllendirilir. Bu tekniği diğerlerinden ayıran en önemli özellik, bireysel değerlendirme yanında grup değerlendirmesinin de yapılmasıdır (Demir, 2021).

Jigsaw III Tekniği

Bu öğrenme tekniği öğrenciler arası paylaşımı ve etkileşimi artırmak için uygulanmaktadır. Jigsaw III tekniği, öğrencilerin uzman gruplarda öğrendikleri konuları asıl gruplarına dönüp buradaki arkadaşlarına anlattıkları bölüme kadar Jigsaw II tekniği ile aynı özelliği gösterir. Jigsaw III uygulamasının diğerlerinden ayrılan yönü ise öğrencilerin sonraki aşamada yapılan bireysel değerlendirmelerinden önce kendi konularını ne kadar öğrenip kavradıklarının test edilerek tespit edilmeye çalışılmasıdır (Kılınç, 2014).

Jigsaw IV Tekniği

Jigsaw IV tekniğinde uygulanan aşamalar genel anlamda, diğer tekniklerde yapılanlarla aynı prensiplere dayalı olarak aynı aşamalardan geçer. Buna göre diğer tekniklerde olduğu gibi öğretmen öğrenilmesini hedeflediği konuyu anlamlı parçalara ayırarak, bunu gruplar arasında paylaştırır. Daha sonra öğrenciler uzman gruplarında öğrendikleri konuları, asıl gruplarına dönerek anlatmaları esasına dayanır. Bu tekniği diğer

uygulamalardan ayıran özellik ise, derse ilk olarak hazırlık aşaması planlanarak giriş yapılmasıdır. Bu derse hazırlık giriş bölümünde öğrencilere konuyla ilgili bir belgesel, film, kısa video, resim gibi birçok farklı etkinlik uygulanabilir. Bu giriş uygulamasının amacı, öğrenciler daha çalışmalarına başlamadan evvel asıl gruplarındayken konuya karşı merak uyandırma, onların ilgi ve dikkatini artırma isteğidir (Durna, 2019).

Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması

Jigsaw tekniklerinin temel mantığı aynıdır. Ancak tekniklerin isimlerinde ve uygulamadaki farklılıklar olmasının sebebi, öğrenci gelişiminde çeşitli yönlerden katkılar sağlamak ve farklı derslerin konularında da çalışmalar yapılmasını artırmak olabilir. Geliştirilen Jigsaw teknikleri Tablo 8’de karşılaştırılmıştır.

Jigsaw öğrenme tekniklerinde karşılaşılan ilk farklılık, Jigsaw IV’te öğretmen giriş aşamasında öğrencilere öğrenme materyali ile ilgili sunumlar, tartışmalar, belgesel ve film gösterimleri, problem çözme gibi etkinliklere yer verildiği görülmektedir. İkinci ve üçüncü aşamada, tüm Jigsaw tekniklerinde uygulamalar aynı olup bir farklılık olmamaktadır. Jigsaw tekniğinde dördüncü aşamada sadece Jigsaw IV’te öğrencilerin asıl grupta öğrendikleri ile ilgili bir değerlendirme sınavı yapılır. Beşinci aşamada, bütün Jigsaw tekniklerinde uzman gruplarından asıl gruplarına dönen öğrenciler, öğrendikleri bilgileri, deneyimleri diğer üyelerine paylaşarak birbirlerine öğretirler. Altıncı aşamada diğer Jigsaw tekniklerinden farklı olarak sadece Jigsaw IV tekniğinde, asıl gruplardaki öğrencilere öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek amacıyla mini test uygulanır.

Yedinci aşamada ise Jigsaw III ve Jigsaw IV’te grupların bütün sürecini değerlendirmek için formlar kullanılır. Bu form incelemesi, tüm sınıfın konuya hâkimiyetini artırır ve öğrencilerin konuya daha iyi hâkim olmalarını sağlar. Sekizinci aşamada süreç, bütün Jigsaw tekniklerinde aynı şekilde işler. Bu aşamada tüm değerlendirmeler yapılarak, öğrenmeler doğrultusunda çeşitli ödüller verilerek süreç tamamlanır. Dokuzuncu aşamada ise yine sadece Jigsaw IV tekniğinde uygulama sonunda öğretmen eksik veya yanlış öğrenmeleri tespit ederse, bunları ek çalışmalar yaparak gidermeye çalışır (Elik, 2023; Şimşek, 2007).

Tablo 8. Jigsaw Tekniklerinin Karşılaştırılması

Aşama	Jigsaw II	Jigsaw III	Jigsaw IV
1.			Giriş
2.	Uzman gruplara çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3.	Uzman gruplar asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4.			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için quiz yapılır.
5.	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için asıl gruplara dönerler	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6.			Asıl gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir quiz yapılır.
7.		Bütün grupların süreçlerini yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme ve Puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9.			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi

* Şimşek, 2007; s.21

Ters (Reverse) Jigsaw Tekniği

Ters Jigsaw tekniği, Hedeem tarafından geliştirilmiş olup konuların sunumunu gerçekleştirmek üzere seçilen bir öğrenci sonrasında sınıf, heterojen gruplara ayrılarak çalıştırılır. Her bir grup üyesi farklı bir konu alarak grupta konular üzerinde tartışmaya başlarlar. Bu tartışmalar esnasında önemli noktalar tespit edilir ve her grupta, aynı konuyu ele alan üyeler bir araya gelerek kendi gruplarındaki sonuçları karşılaştırır ve ortak bir rapor oluşturur. En son aşamada yapılan bu uygulamada hazırlanan tüm raporlar sınıfa sunulur.

Öğretmen, sunulan raporların tamamını inceleyerek konuyu kısaca özetleyerek anlatır ve devamında uygulama sürecini tamamlar (Hedeen, 2003; Seyhan, 2017).

Konu Jigsawı

Doymuş tarafından geliştirilen “Konu Jigsawı” yöntemi, öğrencileri konuları üzerinde çalışmaya teşvik eden bir stratejidir. Bu yöntemde, öğrenciler heterojen gruplara ayrılır ve çalışacakları konu başlıkları üzerinde araştırma yaparlar. Ardından, çalışma gruplarını denetlemek amacıyla rastgele seçilen öğrencilere çalıştıkları konuları anlatmaları istenir. Daha sonra sınıf tekrar heterojen gruplara ayrılarak çalışmaya devam edilir. Yeni oluşturulan heterojen gruplara katılan öğrencilerden iki farklı konu başlığı üzerinde araştırma yaparak bir rapor hazırlayıp sunum yapmaları istenir. Yapılan bu sunumların ardından öğrenciler, tekrar ilk gruplarına geri dönerek konunun tamamına odaklanırlar. Son aşamada öğrenciler, konunun sınıfa sunumunu bitirdikten sonra bireysel değerlendirme sınavına girerek değerlendirilirler (Özdilek vd., 2010).

2.4. Jigsaw Tekniği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan Jigsaw tekniği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu tekniğin klasik öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Akkuş, 2013; Bektaş, 2012; ; Demir, 2021; Dirlikli, 2015; Durna, 2019; Gök vd., 2009; Kılınç ve Güven, 2015; Kızılkaya, 2019; Koç, 2009; Sancı ve Kılıç, 2011; Seyhan, 2017; Turaçoğlu vd., 2013). Jigsaw tekniğiyle yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenmeleri sırasında bilgilerinin daha kalıcı bir şekilde üst bilinçte kalmasını artırdığı ve öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2016; Bektaş, 2012; Gök vd., 2009; Kılınç ve Güven, 2015; Yıldırım ve Girgin, 2012). Bunun yanında bir araştırmada da Jigsaw tekniğinin öğrencilerin derse olan tutumlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir (Fırat, 2014).

Asar (2023), Osmaniye ili Bahçe ilçesinde 6. sınıfta öğrenim gören toplam 153 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, Jigsaw IV tekniğinin Türkçe ve yabancı dil (İngilizce) derslerinde ortaokul öğrencilerinin sıfatlar konusunda akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel desen yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada seçilmiş olan deney grubuna 5 hafta süresince yapılan 15 derste işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw IV tekniği uygulanırken, kontrol grubuna öğretim programına uygun öğretim teknikleri ile dersler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda

elde edilen verilere göre Türkçe ve yabancı dil (İngilizce) derslerinde uygulanan Jigsaw IV tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırıcı yönde etki yaptığı görülmüştür.

Elik (2023), Şırnak ilinin Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda ilkokul 3.sınıfta öğrenim gören 50 öğrenciyle yaptığı çalışmada, Jigsaw okuma tekniğinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Bu araştırma, yarı deneysel bir desen olan ön test-son test kontrol gruplu desene dayanmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Edison Ampülü Buluyor" konulu olan okuduğunu anlama ölçeği tatbik edilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak okuduğunu anlama ölçeği uygulanarak puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, sekiz hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere toplamda 16 saat deney grubuna Jigsaw okuma tekniği uygulanmış, kontrol grubuna ise bu süre boyunca aynı metinler geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle yapılarak, sonrasında her iki gruba son test uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda Jigsaw okuma tekniğinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2023), Karadeniz Bölgesi'nde bir ilçedeki ortaokulun sekizinci sınıfında okuyan 24 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği bu çalışmanın amacı, "Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları" konusunda Jigsaw I tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına etkisini incelemektir. Araştırmada deney grubundaki 12 öğrenci Jigsaw I tekniği ile öğrenim görürken, kontrol grubunda yer alan 12 öğrenci ise geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim almıştır. Çalışma yarı deneysel desen modeline dayanarak, toplamda dört hafta süresince 16 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri "Çevre Eğitimi Kavramları Farkındalık Ölçeği (ÇEKFO)" ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin çevresel farkındalıklarına daha fazla katkı sağladığı ve fen öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu tekniğin diğer konular ve farklı sınıf seviyelerinde de uygulanabileceği düşünülmektedir.

Demir (2021), Aydın ili Nazilli ilçesinde 7.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenci ile beraber yürüttüğü araştırmada, 7.sınıf Sosyal bilgiler dersinde üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanına ait kazanımların işlenmesinde Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisini incelemiştir. Çalışmada beş hafta süresince deney grubuna Jigsaw IV tekniği ile dersler işlenirken, kontrol grubuna ise mevcut geleneksel öğretim programıyla dersler işlenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Jigsaw IV tekniğinin,

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığı ve öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumlarını olumlu derecede etkilediği tespit edilmiştir.

Durna (2019), Antalya ili, Kepez ilçesi, Sefa Akın Ortaokulu 7.sınıfında öğrenim gören 59 öğrenciyle yapılan çalışmada, ilköğretim 7.sınıf öğrencileri üzerinde Sosyal bilgiler dersinde “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin işlenmesinde Jigsaw (Birleştirme) tekniğinin kullanımının, öğrencilerin akademik başarısı, bilgilerinin kalıcılığı ve derse karşı olan tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada beş hafta süresince ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli nicel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda Jigsaw tekniği kullanılarak, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı kullanılarak dersler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, Jigsaw tekniği uygulanan öğrencilerinin, akademik başarı düzeyleri, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve derse karşı olan ilgi, tutum yönünden, kontrol grubuna göre anlamlı oranda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Palak (2018), yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin 4.sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, tek grup ön test-son test deneysel desenine dayanmaktadır ve örneklemini Şanlıurfa ilindeki bir ilkokulun 4.sınıfında eğitim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin sosyal becerilerini belirlemek için "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve akran zorbalığını belirlemek için "Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve akran zorbalığı düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerdeki zorbalık ve kurban olma psikolojik durumlarını düşürmede anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır.

Seyhan (2017), Trabzon ilinde bir lisede 9.sınıfta öğrenim gören 88 öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında, ortaöğretim düzeyinde tarih dersinde “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesinin öğretiminde Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ve tarih dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin karma yaklaşımının uygulanması benimsenmiştir. Deney grubunda Jigsaw tekniği, kontrol grubunda ise mevcut yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmada “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) Akademik Başarı Testi (TTÜBT)” ve “Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)” ön test ve son test olarak kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve tarih dersine yönelik

tutumlar üzerinde olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Bunun yanında Jigsaw tekniğinin dezavantajlarından biri olarak bazı öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilediği belirtilmektedir. Bunun engellemesi içinde Jigsaw tekniği uygulanırken öğrencilerin grup içi iletişimin ve iş birliğinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Kızılkaya (2017), İç Anadolu Bölgesinin bir il merkezinde 6.sınıfta öğrenim gören 82 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, 6.sınıf fen bilimleri dersi “Maddenin Tanecikli Yapısı” ünitesinde Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yaklaşımı, Jigsaw I tekniğini uygulamıştır. 2013 MEB tarafından önerilen öğretim programının öğrencilerin Bloom Taksonomisi bilişsel alanın bütün basamaklarında akademik başarılarına ve bilgi kalıcılığına etkilerini incelemiştir. Çalışmada 1. Grupta (PDÖG) PDÖ yaklaşımına, 2. Grupta (JG) Jigsaw I tekniğine ve karşılaştırma grubunda (KG) mevcut öğretim programına göre dersler işlenmiştir. Beş haftalık uygulama sonunda Akademik Başarı Testi (ABT), PDÖ ortamı ölçeği, jigsaw görüş ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilerek analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda her üç grupta da akademik başarının arttığı, bilginin kalıcılığının ise analiz basamağı hariç diğer tüm basamaklarda sağlandığı görülmüştür. Ayrıca Jigsaw grubunun uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında karşılaştırma grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ise bilgi, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında en başarılı olan PDÖG, daha sonra JG, en başarısız olan ise KG olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Kömürkaraoğlu (2016) çalışmada, Jigsaw tekniğinin 6.sınıf ışık ve ses ünitesinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrendiği bilgilerin kalıcılığına etkisi ve bu tekniğe ilişkin öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, Kastamonu il merkezinde yer alan bir İlköğretim Okulunda 6.sınıfta öğrenim gören toplam 54 öğrenciyle beraber yürütülmüştür. Deney grubu için 27 öğrenci ve kontrol grubu için ise 27 öğrenci seçilmiştir. Seçilmiş olan deney grubunda dersler, Jigsaw tekniğine göre uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise konular MEB programına bağlı kalınarak ve ekstra bir müdahalede bulunulmadan yapılmıştır. Beş hafta süren uygulama çalışmada, “Işık ve Ses Ünitesi Başarı Testi” ve “Jigsaw Görüş Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen verilere göre Jigsaw tekniği ile öğrenilen bilgilerin öğrencilerin konuyu daha çok kavradığı ve bilgilerin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Jigsaw Görüş Ölçeği uygulanan (JGÖ) deney grubu öğrencilerinin, bu teknik hakkındaki olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Kılınç ve Yıldırım (2015), Ankara ili 8.sınıfta öğrenim gören 55 öğrenciyle beraber yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim 8.sınıf Fen ve Teknoloji dersi asitler ve bazlar

konusunda, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada deney grubunda Jigsaw tekniği, kontrol grubunda ise düz anlatım ve soru cevap tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Asitler ve Bazlar Akademik Başarı Testi (ABABT) ön test, son test ve kalıcılık testi olarak her iki gruba uygulanmıştır. Analizler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir.

Fırat (2014), Erzurum ili Horasan ilçe merkezinde 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenciyle yürüttüğü araştırmasında, Fen ve Teknoloji dersinde yer alan “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin öğretiminde, işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan okuma-yazma-uygulama, Jigsaw II ve geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik tutumları ile fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarının etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler; okuma-yazma-uygulama yönteminin uygulandığı Okuma-Yazma-Uygulama Grubu (OYUG), Jigsaw II tekniğinin uygulandığı Jigsaw Grubu (JG) ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı Kontrol Grubu (KG) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucuna göre, “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin, geleneksel öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarı ve epistemolojik tutumlarında olumlu artışlara sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerinde istatistiksel olarak, araştırmada uygulanan yöntemlerin anlamlı derecede farklılık oluşturmadığını belirtmektedirler.

Roswanna, Islami ve Juwita (2023) Tayland’da Rajabhat Üniversitesi Genel Bilimler Bölümü’ndeki 32 ikinci sınıf öğrencisiyle beraber yaptıkları araştırmada, fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin Jigsaw tekniğiyle öğrenmeden önce ve sonra öğrenme başarılarını incelemek ve deneysel araştırmayı kullanarak öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığını araştırmışlardır. Çalışmada elde edilen bulgularda, Jigsaw tekniğini kullanarak öğrenen fen bilgisi öğretmeni öğrencilerinin öğrenme başarı testi sonucunda, öğrenme sonrası öğrenme başarı ortalamasının öğrenme öncesine göre 0,05 düzeyinde anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Jigsaw tekniğinin öğrenme başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını artırabilecek bir öğrenme yönetimi olduğu ve bilişsel öğrenmeye odaklanan konulara uygulanabileceği ortaya konulmaktadır.

Herman, Sibarani ve Pardede (2020), yaptıkları araştırmada onuncu sınıftaki öğrencilerin Jigsaw tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini bulmayı

amaçlamışlardır. Araştırmada yarı deneysel tasarım uygulanarak tanımlayıcı nicel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bu desen uygulanırken araştırmanın denekleri deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu Jigsaw tekniği kullanılarak, kontrol grubu ise Jigsaw tekniği kullanılmadan uygulama yapılmıştır. Çalışma süresince sınıfta öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci faaliyetlerini videoya kaydeden bir araç olarak cep telefonunu kullanmıştır. Jigsaw öğretim tekniğinin uygulanmasının, onuncu sınıf öğrencilerinin anlatım metnini okuduğunu anlama yeteneğini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Mari ve Gumel (2015), yaptıkları araştırmada Nijerya’da üniversite eğitim düzeyinde işbirlikli öğrenme stratejisinin öğrencilerin öz yeterliliği ve kimya başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma seçilen gruplardan deney grubuna işbirlikçi öğrenmenin Jigsaw modeli uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre, işbirlikçi öğrenme stratejisinin kullanımı, resmi “akıl yürütenlerin” akademik başarıları üzerinde, somut “akıl yürütenlerin” akademik başarısına göre daha fazla anlamlı etkiye sahiptir. Somut işlemler aşamasındaki öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile işbirlikli öğrenme stratejisine maruz kalan resmi işlemler aşamasındaki öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme stratejisinin etkisindeki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre Nijerya’daki eğitim kolejlerindeki kimya öğretmenlerinin, öğretimlerini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamalarını sağlamak için öğrencilerinin akıl yürütme modellerini net bir şekilde anlamaları gerektiğini ortaya konulmaktadır.

Berger ve Hänze (2014), onikinci sınıfta öğrenim gören 129 öğrenciyle beraber yaptıkları çalışmalarında, fizik derslerinde Jigsaw tekniğinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin öğretim kalitesi ve akademik performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma süresince öğretilen dört alt konunun tümü göz önüne alınarak regresyon analizi yapıldığında, acemi öğrencilerin akademik performansının uzman öğrencilerin öğretim kalitesi ile arttığını ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte, alt konuların zorluğunun bu etkiyi hafiflettiği belirtilmektedir. Ayrıca daha zor alt konuların daha yüksek öğretim kalitesi gerektirdiği için acemi öğrencilerin akademik performanslarının artmasına yol açmadığı ve bu bulguların Bilişsel Yük Teorisi ışığında yorumlandığı görülmektedir. Çalışma sonucunda öğrencilere verilen zorlu görevlerin, yüksek içsel bilişsel yüke neden olduğu ve acemi öğrencilerin öğrenmesini engellediği tespit edilmektedir.

Olukayode ve Tinal (2014), Nijerya'nın güneybatı bölgesinde Ogun eyaletinde seçilen iki ortaokuldan 126 ortaokul öğrencisiyle beraber yürüttükleri araştırmada, etnik entegrasyon ve sürdürülebilir kalkınma için etkili bir yaklaşım olarak Jigsaw tekniğini incelemişlerdir. Çalışma, ön test-son test, kontrol grubu, yarı deneysel bir tasarım yöntemiyle uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha olumlu gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak, öğrenciler arasında birlik ve barışçıl bir birliktelik teşvik edilmesi ve Nijerya'da daha iyi entegrasyon ve sürdürülebilir kalkınmaya dönüşebilmesi adına Jigsaw tekniğinin geleneksel ders yöntemini tamamlamak için kullanılması önerilmektedir.

Darnon, Buchs ve Desbar (2012), mesleki eğitim alan 33 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öz yeterliliklerini artırmada Jigsaw tekniğinin etkilerini incelemişlerdir. Dört oturum süresince, uygulanan çalışmada Jigsaw tekniği ile eğitim alan deney grubunda ve geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubunda okul materyalleri üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma öncesi ve sonrasında, öğrencilerin matematik ve Fransızca derslerindeki akademik öz yeterlilikleri ölçülerek veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre jigsaw grubunda olan öğrencilerin öz yeterliliklerinin dört oturumdan sonra arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda mesleki eğitim alan öğrencilerin belirli bir nüfus temel alınarak öz yeterliliklerinin gelişiminde Jigsaw tekniğinin faydalarını destekleyen ek kanıtlar ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışma raporu, sınıflarda jigsaw yaklaşımının uygulanmasının, mesleki öğrencilerin okul deneyimlerinin kalitesini artırmak için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Tarhan ve Sesen (2012), kimya eğitimi bölümünde öğrenim gören 38 birinci sınıf lisans öğrencisiyle yaptıkları bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin Jigsaw tekniği birinci sınıf lisans öğrencilerinin asit-baz teorilerini anlama üzerindeki etkinliğini araştırmışlardır. Araştırmadaki katılımcılardan 18'i Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunu, 20'si ise geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar, ortalamalar açısından anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, deney grubundaki lisans öğrencilerinin yanlış kavramlara daha az sahip olduğunu ve kavramları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha anlamlı bir şekilde anladıklarını göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar ile yapılan bireysel görüşmeler sonucunda, lisans öğrencilerinin jigsaw öğrenme tekniğinin pozitif tutumlarını ve ilgilerini artırdığını, kişilerarası becerileri geliştiren ve öğrenme başarılarının yükselmesinde olumlu etki

vereceklerine inandıkları ortaya konulmaktadır.

2.5. Akademik Azim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Akademik azim ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla bir ölçek geliştirme üzerine yapıldığı görülmektedir. Henüz yeni bir kavram olmasından dolayı literatürde akademik azim ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu söylenebilir.

Altıntaş (2023), Antalya İlinde 18 okulun dördüncü sınıfında eğitim gören 225 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılan çalışmada, ilköğretim düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Akademik azim ve okuldaki öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı tarafından ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada Tutum Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre Akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin Türkçe öğrenme tutumunu yordamakta olduğu ve Türkiye'deki kalış süresine ve okula giden kardeş değişkenine oranla Türkçe öğrenme tutumu düzeyleri ile Akademik azim arasında farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

İşıktaş (2022), Güneydoğu Anadolu bölgesindeki liselerde öğrenim gören 1328 öğrenciyle beraber yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin Akademik azim, olumlu gelecek beklentisi ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Azim Ölçeği (AAÖ), Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ) ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik azim ve olumlu gelecek beklentisi ile akademik erteleme düzeyleri kıyaslandığında aralarında negatif yönde orta seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akademik azim ile olumlu gelecek beklentisi seviyeleri arasında ise pozitif yönde orta seviyede bir ilişki ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin olumlu gelecek beklentisi, akademik azim ve akademik erteleme puan ortalamalarının öğrencilerin bulunduğu demografik özelliklere göre değişkenlik gösterdiği ortaya konulmaktadır.

Eryiğit (2022), evrenini Gaziantep ili Oğuzeli ve Şahinbey ilçelerindeki 3. ve 4.sınıflarda eğitim gören 596 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumları ve Akademik azimlerinin matematik başarılarına olan etkisini araştırmaktır. Veri toplama araçları arasında Akademik Azim Ölçeği, Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Ürünü Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Matematik Başarı Testi bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, 3.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının cinsiyet,

okul öncesi eğitimi alma ve akıllı cihaz kullanım süresine göre farklılaştığını göstermiştir. 4.sınıf öğrencilerinde ise matematik başarılarında cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, akıllı cihaz kullanım süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Akademik azimleri ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, ancak teknolojiye yönelik tutumların başarıları negatif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Soysal Işıkcı (2022), tarafından Konya Meram Fen Lisesi'nde öğrenim gören 354 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada, lise öğrencilerinin Toplum 5.0 konseptine yönelik algılarını, geleceğe dair bakış açılarını ve bu algıların analitik düşünme yetileri ve Akademik azimleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmada verilerin analizinde analitik düşünme ölçeği, Akademik Azim Ölçeği ve Toplum 5.0 görüşlerini belirlemeye yönelik bir anket kullanılmıştır. Çalışma sonucu bulgularında, öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin, Akademik azim düzeylerinin ve Toplum 5.0 konseptine yönelik algılarının yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre analitik düşünme becerileri arasında farklılık bulunmazken, akademik azim düzeylerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf düzeyine ve akademik başarı algısına göre de farklılıklar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Toplum 5.0 konseptine yönelik algıları ile analitik düşünme becerileri ve Akademik azim düzeyleri arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışmanın içerik analizi sonuçları, öğrencilerin Toplum 5.0 konseptine genel olarak olumlu baktığını göstermektedir.

Acar (2021) tarafından Elâzığ il merkezindeki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 929 öğrenciyle yapılan bir çalışmadır. Ortaokul öğrencilerinin (6. 7. ve 8.sınıf) akademik azimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini; Akademik azim ve benlik saygısı ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel araştırma modeli kullanılan çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik azim Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Kısa form)” ve “Denetim Odağı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin Akademik azimleri cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılık göstermezken; sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, Akademik azim ile benlik saygısı ile denetim odağı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiş, bu değişkenlerin birlikte Akademik azim puanlarının %18'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020), tarafından ilkök 4.sınıfta eğitim gören 582 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, bazı demografik değişkenlerin ilkök dördüncü sınıf

öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimi, Akademik azimleri ve Öznel iyi oluşu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, Sosyal-Duygusal ve Karakter Gelişimi Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği ve Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında, okul öncesi eğitim alan ve günlük kitap okuma sıklığı yüksek olan kız öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim, Akademik azim ve Öznel iyi oluş seviyelerinin anlamlı oranda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyeti, okul öncesi eğitimi ve günlük kitap okuma sıklığının çok değişkenli temel etkileri de anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

Sağkal, Soylu, Pamukçu ve Özdemir (2020), tarafından Aydın il merkezinde yer alan iki ortaokul ve üç lisede eğitim gören 899 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, Akademik azim ölçeğinin (AAÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. İki ayrı örneklem grubundan Demografik Bilgi Formu, AAÖ, Kısa Azim (Sebat) Ölçeği (KAÖ) ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF) kullanılarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, AAÖ'nin orijinal yapısının hedef örnekleme doğrulandığını ve ölçüt-bağıntılı geçerliğini desteklediği ve AAÖ'nin yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirliği olduğu tespit edilmiştir. Yine ikinci örneklem grubundan elde edilen veriler, AAÖ'nin çapraz geçerlik ve güvenirliğini desteklediği görülmektedir. Ayrıca çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, AAÖ'nin cinsiyet ve ergenlik dönemlerine göre yapısal ve metrik değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları, AAÖ'nin ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik azim düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Lin, Chen, Shen, Hu, Huang, Yang, Yu ve Ding (2024), Çin'de 9-14 yaş arası 1894 erken ergenden oluşan araştırmalarında, Çinli orta ve üst sınıf ilkokul öğrencilerinin akademik azim ölçeğinin faktör yapısını ve ölçüm değişmezliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada kullanılan iki faktörlü modelde, AAÖ'nin alana özgü faktörlerden ziyade ağırlıklı olarak genel faktör tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca AAÖ'nin tek faktörlü modelinden paralel model iyi uyum indeksleri göstermesi nedeniyle AAÖ tek anlamlı bir çözüm olarak tanımlanması gerektiği ve toplam puan olarak raporlanmasının daha olumlu olacağı belirtilmektedir. Çalışma sonucunda cinsiyet ve sınıf ölçümü değişmezliği, daha fazla ortalama fark karşılaştırmasını garanti edecek şekilde skaler düzeyde desteklendiği ve Akademik azim, olumlu akademik duygular ve akademik başarı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ve bu da kriterlerle ilgili iyi bir geçerliliğe dair kanıt sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca mevcut çalışmanın, Çin'deki orta ve üst sınıf ilkokul öğrencileri

arasında AAÖ'nin Çince versiyonunun yapı geçerliliğine ek kanıtlar sunacağı belirtilmektedir.

Vidhu ve Jaiprabh (2021), Hindistan'da Chandigarh, Ludhiana ve Phagwara'daki çeşitli özel okullarda eğitim gören 120 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, okul öğrencilerinin Akademik azim ve Öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada verilerin toplanmasında Öznel İyi Oluş Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği (Duckworth ve Quinn, 2009) ve Motivasyon ve Bağlılık Ölçeği-Lise (MES-HS) 12.baskı (Martin, 2012) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Akademik azim ve Öznel iyi oluşun kendine inanma ve sebat bileşenleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ve Akademik azim ile Öznel iyi oluşun kontrol ve kaygı bileşenleri arasında negatif bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bulgularda erkek ve kadın katılımcılar arasında Akademik azim açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları Hindistan eğitim sistemi için çok önemli çıkarımlara zemin hazırlayacağı, okul öğrencileri arasında Akademik azim ile Öznel iyi oluş konularının daha fazla araştırılmasına ve bunların öğrenci verimliliğine katkı vereceği düşünülmektedir.

Clark ve Malecki (2019), 757 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, psikometrik açıdan güçlü ve ergenler için kullanılabilir bir Akademik azim ölçeği geliştirerek öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve etnik kökenine göre akademik azimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, alana özgü cesaretin yeni bir ölçüsü olan Akademik azim ölçeğinin psikometrik özelliklerini araştırılarak, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, Akademik azim ölçeğinin tek faktörlü yapısını ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonucunda, Akademik azim ile Akademik başarı, yaşam tatmini ve okul tatmini arasında pozitif ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Akademik azim, okullardaki uygulamalara bilgi sağlama potansiyeli ve gelecekteki ampirik araştırmalara destek olması yönüyle anlamlı bulunmuştur. Yine çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin Akademik azim düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin etnik kökenleri ile Akademik azimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve 6.sınıf öğrencilerinin Akademik azimlerinin, 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Öz-Düzenleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Öz düzenleme ile ilgili literatüre bakıldığında az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğu Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli temel alınarak öğrencilerin bazı becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin Öz düzenlemelerinin ölçüldüğü çoğu

çalışma ise, ilköğretim üst kademe, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İlkokul düzeyin Öz düzenleme ile ilgili çalışmalar çok azdır.

Doğan (2023), tarafından Çanakkale ili Bayramiç ilçesinde beşinci sınıfta eğitim gören 30 öğrenciyle yaptığı araştırmada, öz düzenlemeli öğrenmenin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli temel alınarak bir Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı geliştirilerek ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak yarı deneysel bir yöntemde çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yapılan son testlerde, deney grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz yeterlik inançlarında ve öğrenme stratejilerinde olumlu gelişmeler görüldüğü ortaya konulmuştur. Ayrıca bulgulara, geliştirilen Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programının öğrencilerin Öz düzenlemeli öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ayan (2023), Doğu Anadolu Bölgesinde bir ilçe merkezinde ortaokulda 7.sınıfta öğrenim gören 74 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, hibrit Öz düzenlemeli öğrenme modeline göre oluşturulan öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler kazanımlarına yönelik akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, araştırmacının geliştirdiği Cebirsel İfadeler Akademik Başarı Testi, Haşlamam (2011) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri için hazırlanan Öz düzenleyici Öğrenme Ölçeği, öğrencilerin yazdıkları ödev günlükleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının cebirsel ifadeler akademik başarı testi ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri açısından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öz düzenlemeli öğrenme becerileri açısından da deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Nitel verilerin analizi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştiğini ve bu becerilerin artmasıyla akademik başarılarının da arttığını göstermiştir. Ayrıca bulgulara, hibrit Öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinde cebirsel ifadelerde akademik başarıda anlamlı bir farklılık yarattığını ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kendüzler (2023), Burdur ili Mili Eğitim Bakanlığına bağlı alt ve orta sosyo ekonomik bölgede yer alan anaokullarına devam eden 147 çocukla beraber yaptığı çalışmada, dijital oyun, eğitsel oyun ve matematik merkezinde oyunun çocukların matematik ve öz

düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni ile tasarlanarak 10 hafta boyunca seçilen deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Deney gruplarına Eğitsel Matematik Oyunları Programı, Matematik Merkezinde Oyun Programı ve Dijital Matematik Oyun Programları uygulanırken, kontrol grubuna, mevcut müfredatla sınıf içi etkinlikler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, tüm gruplarda matematik ve öz düzenlemeli öğrenme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bulgularda, Eğitsel Matematik Oyunları ve Matematik Merkezinde Oyun Programına katılan çocukların öz düzenlemeli öğrenme puanları ile Dijital Matematik Oyunları ve kontrol gurubundaki çocukların puanları arasında Eğitsel Matematik Oyunları ve Matematik Merkezinde Oyun Programına katılan çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akeren (2022), Erzurum ve Bayburt il merkezlerinde bulunan dört farklı ortaokulda 5. 6. 7. ve 8.sınıfta öğrenim gören 47 öğrenciyle beraber yürütülen çalışmada, Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli temel alınarak geliştirilen öz düzenlemeli psikoeğitim programının ergenlerin Öz düzenleme becerilerine ve psikolojik yardım ihtiyaçlarına etkisi incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak nicel ve nitel desenler bir arada kullanılmıştır. Nicel boyutta gerçek deneysel desenlerden Dört Gruplu Solomon Deseni kullanılarak deneysel uygulama yapılmıştır. Aynı zamanda, doküman analizi ve fenomenoloji desenleri kullanılarak programın içeriği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, psikoeğitim programının ergenlerin öz düzenleme becerilerini artırdığını ve psikolojik yardım ihtiyaçlarını azalttığını tespit edilmiştir. Ayrıca nitel verilerin de bu bulguları desteklediği görülmüştür.

Akben (2022), Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilin köy okulunda öğrenim gören 18 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmasında, harmanlanmış eğitim kullanarak tasarlanan Öz düzenlemeli öğrenme ortamına dair öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Buna göre araştırmacının tasarladığı Öz düzenlemeli ders ortamının öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırdığını, ön düşünme, bilişin düzenlenmesi, çevreyi düzenleme, sosyal düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca cebirsel ifadelerle ilgili işlem yapma becerilerini geliştirdiğini ve kazanımlara dair olumlu duygular geliştirdiğini belirtmiştir.

Gümrükçü Bilgici (2021), tarafından Kastamonu il merkezindeki bir anaokulunda 34 çocuk ve öğretmenlerin katılımıyla yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına

uygulanan Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların Öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu anaokulu öğrencilerine “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” , “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmış ve deney grubundaki öğretmenlere ise “Öz düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise Öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu çocuklarının Öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2021) tarafından Arnavutköy ve Küçükçekmece ilçelerindeki ortaokul ve liselerde eğitim veren 647 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin Öz düzenleme yetenekleri ile öğrenci başarısı ve öğrenmesine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma, betimsel tarama modelinde desenlenmiş nicel bir araştırma olup öğretmenlere Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Öz düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖÖDÖ) ve Öğrenci Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) içeren anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin Öz düzenleme puanları genellikle kadın öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Buna ek olarak 9 farklı öz düzenleme boyutu ile toplam puan arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek seviyede öz düzenleme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Öz düzenleme becerileri ile öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerini anlamak için önemli bir katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin Öz düzenleme becerilerinin ve öğrenci başarısına ilişkin görüşlerinin çeşitli faktörlere bağlı olarak nasıl değişebileceğini ve öğretmenlerin bu konudaki algılarının önemini vurgulamaktadır.

Yılmaz (2020), Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 okulda öğrenim gören 550 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Öz düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öz-değerlendirme becerisinin sosyal bilgiler ders başarısını etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca hedef belirleme, planlama, çaba harcama, yardım arama ve Öz değerlendirme becerileri ile sosyal bilgiler ders

başarıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır, ancak öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediği tespit edilmiştir.

Çokçalışkan (2019) tarafından Muğla ili Menteşe ilçesindeki iki ilkokulun dördüncü sınıfındaki 87 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Öz düzenlemeli fen öğretimi ile Öz düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri dersindeki başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen türünde tasarlanan çalışmada nicel veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenlemeli Öğrenme Envanteri, Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı Testi ve Maddeyi Tanıyalım Başarı Testi kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz düzenlemeli fen öğretimi uygulamalarının öğrencilerin Öz düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri başarı düzeyleri ve bilgilerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda, her iki okuldaki deney gruplarının kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca Öz düzenlemeli fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, daha iyi öğrenmelerini sağladığı ve derste eğlenceli bir ortam oluşturduğu yönünde görüşleri desteklediği belirtilmektedir.

Lai, Chen, Wang ve Qi (2023), tarafından 322 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada, Öz düzenleme ve iki ilgi yapısı (İngilizce öğrenmeye ilgi ve İngilizceye kişisel ilgiyi sürdürmeye ilgi) konusunun, İngilizce öğrenimi için teknolojinin kendi kendine yönlendirilen kullanımına katılımlarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırmada yapısal eşitlik modelleme analizi kullanılarak, öğrencilerde ilgi faktörleri ve öz düzenlemenin, kendi kendini yöneten çeşitli teknolojik faaliyetlerle (eğitim, bilgi, eğlence ve sosyalleşme odaklı faaliyetler) farklı şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma bulgularına göre, öz-düzenleme, ikinci dil öğrenenler için yüksek bilişsel yüke sahip ve çaba yönetimi gerektiren öğretim, bilgi ve sosyalleşme odaklı etkinliklerin yordayıcısı olduğu ve İngilizceye kişisel ilginin peşinde koşmaya duyulan ilgi, bilgi ve eğlence odaklı teknolojik faaliyetlerde önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca bulgulara, kendi kendine yönlendirilen resmi olmayan öğrenmeyi teşvik ederken bireysel ilgiye daha fazla dikkat edilmesi ve farklı amaçlar için kendi kendine öğrenmeyi desteklemek için farklı bir yaklaşımın benimsenmesi vurgulanmaktadır.

Anthonymsamy, Koo ve Hew (2020), tarafından Yükseköğretim karma öğrenme ortamlarında Öz değerlendirmeli öğrenme stratejileri ve akademik olmayan sonuçları üzerine on yıllık bir sürede yayınlanmış araştırmaları taramaya dayalı bir çalışmadır. Üniversite öğrencileri dijital cihazlarını hemen hemen her şey için kullansalar da mevcut çalışmalar öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden yoksun olmaları nedeniyle dijital öğrenmede zorluk yaşadıklarını ve bunun da düşük performansa yol açtığını göstermektedir. Araştırma sistematik inceleme metodolojisi, mevcut literatürü araştırmak için PRISMA yönergelerini takip ederek uygulamıştır. Önceden tanımlanmış arama öğeleri kullanılarak toplam 239 makalenin özetleri ve başlıkları üzerinde ayrıntılı kaynak taraması yapılmış ve bunlardan 28 makale uygunluk açısından değerlendirilmeye alınarak, içlerinden 14 makale tam metin olarak incelenmiştir. Çalışılan 14 makalenin çoğunluğu, öğrenme performansına yönelik üst bilişsel bilgi, kaynak yönetimi ve motivasyonlu inanç stratejilerini araştırırken, bilişsel katılım stratejileri en az araştırılan olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin (ÖDÖS) akademik olmayan sonuçlarla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. İncelemenin sonunda araştırma boşluğu ve geleceğe yönelik öneriler sunulmaktadır.

Lucangeli, Fastame, Pedron, Porru, Duca, Hitchcott ve Penna (2019), İtalya’da ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören 68 çocukla birlikte yürüttükleri çalışmada, üst bilişsel ve bilişsel eğitim programının Özel Öğrenme Güçlüğü olan ilkokul ve ortaokul çocuklarının aritmetik becerileri, Öz düzenleme ve kontrol becerilerine olan etkisini incelemiştir. Deney grubunu oluşturan ve atipik davranışlar sergileyen 34 ilkokul ve ortaokul öğrencisinin, çeşitli aritmetik becerilerini (örneğin, sözdizimi, zihinsel ve yazılı hesaplama), Öz düzenleme ve kontrol işlevlerini geliştirmek için 16 hafta süresince üst bilişsel ve bilişsel eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesi için ön test ve son test, yazılı ve zihinsel işlemler, rakamların transkripsiyonu ve sayıları sıralama becerileri gibi farklı matematik becerilerini değerlendiren testler yapılmıştır. Çalışma sonucunda üst bilişsel ve matematiksel başarıların diskalkulisi olan çocukların öz düzenleme ve kontrol becerilerini artırdığı görülmüştür.

Paraskevi, Irini, Sotiria ve Charoula (2017), 6. sınıfa giden ve Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı konulmuş bir kız bir erkek öğrencinin katılımıyla yürüttükleri bu çalışmada, “SOLVE IT” öz düzenleme stratejilerinin uygulandığı Özel Öğrenme Güçlüğü bulunan öğrencilerin matematik problemlerini çözme performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada çözülen matematik problemleri doğal ve ondalık sayılarla dört matematiksel işlemi

içermektedir. Ayrıca bu çalışmada “Çöz” öğretiminin öğrencilerin öz-yeterliği ve matematiğe ilişkin değerleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir ön test, tekrarlanan dört son test ve bir bakım testi içeren tek denekle bir tasarım uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin problem çözme performanslarının arttığını, öz yeterliklerinin ve matematiğe atfedilen değerin arttığını göstermektedir.

Leidinger ve Perels (2012), 135 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yaptıkları çalışmada, ilkokulda matematik dersinde Öz düzenlemeli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış materyallerini kullanarak verilen eğitimin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinden dördüncü sınıftaki matematik derslerinde Öz düzenlemeli öğrenmenin (meta)bilişsel ve motivasyonel bileşenlerine uygun olarak hazırlanmış belirli öğrenme materyallerini uygulamaları istenmektedir. Araştırmada veriler, zaman serisi tasarımıyla birleştirilmiş yarı deneysel ön/kontrol sonrası grup tasarımına göre öz düzenlemeli bir öğrenme anketi, matematik testi ve altı haftalık bir süre boyunca yapılandırılmış öğrenme günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonuçları, Öz düzenlemeli öğrenme eğitimi alan öğrencilerin, ön testten son teste kadar öz-düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin kendi bildikleri düzeylerinin koruduğunu, kontrol öğrencilerinde ise önemli bir düşüş gözlemlendiğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin matematik başarılarına bakıldığında, Öz düzenlemeli öğrenme eğitimi alan öğrencilerde biraz daha fazla gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Perels, Dignath ve Schmitz (2009), tarafından 53 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Öz düzenleme becerisinin matematik başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma, ön test/son test-kontrol gruplu desende gerçekleştirilmiştir. Matematik öğretmeni, deney grubu sınıfına konuyu Öz düzenleme stratejileriyle birlikte öğretirken, kontrol grubu sınıfına ise aynı konuyu yalnızca müfredat programına uygun olarak öğretmektedir. Araştırma sonucunda, Öz düzenlemeli matematik dersi alan öğrencilerin normal öğretim ile matematik dersi alanlara göre daha yüksek bir akademik başarı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004), tarafından İtalya’da lise son sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, lise öğrencilerinin Öz düzenleme stratejilerini kullanma raporlarını, okuldaki başarılarını, akademik dayanıklılıklarını, yükseköğrenime devam etme niyetlerini ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ilk aşamasında, lise öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanmalarının, lisedeki akademik başarılarının yanı sıra yükseköğrenimdeki

çalışmalarını ilerletme niyetlerini de yordayacağı varsayılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında, katılımcıların Öz düzenleme stratejilerini kullanmaları ile İtalyan lise diploma notları arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma süresince katılımcıların lise diploma notları, girilen üniversite sınavlarının sayısı ve üniversitede iki yıl geçirdikten sonraki not ortalamaları izlenmiştir. Veri olarak hem sınıf hem de sınıf dışı bağlamlarda akademik öğrenme sırasında kullanılan bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilere odaklanan öz-düzenlemeli öğrenme görüşmesi programını kullanılmıştır. Bu nitel araştırma sonucu, düzenlemeye ve dönüştürmeye yönelik bilişsel Öz düzenleme stratejisinin, öğrencilerin lisedeki ders notları, üniversitedeki sınav başarıları ve eğitimlerine devam etme niyetleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Pape, Bell ve Yetkin Özdemir (2003), yaptıkları çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde yedinci sınıfta öğrenim gören 55 öğrencinin Öz düzenlemeli öğrenme ve matematiksel düşünme gelişimini incelemiştir. Bu çalışmada, bir yedinci sınıf matematik öğretmeni ile bir üniversite öğretim üyesinin, ortaokul sınıfında öğrencilerin matematik düşünme ve Öz düzenlemesini geliştirmek için yaptıkları iş birliği ile standart belgeleriyle uyumlu matematik öğretimi uygulanmıştır. Bu uygulamanın Öz düzenlemeli öğrenenlerin geliştirilmesini mümkün kıldığını ve aynı zamanda bir topluluk içindeki belli bir derecede öz düzenlemenin bağımlılığını gerektirdiğini ortaya konulmuştur. Çalışmaya göre, geliştirilen matematik programının, öğrencilerin problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerinde ve öz yeterlilik düzeylerinde artışa neden olduğu ve Öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Literatür taraması sonucunda Jigsaw tekniğinin akademik başarı, bilgilerin kalıcılığı, derse olan tutum, öğretim kalitesi ve akademik performans üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama, teori ve kavramları anlama, bilgilerin üst bilinçte kalmasında etkisi vardır. Çevresel farkındalık, sosyal beceriyi geliştirme, akran zorbalığını azaltma gibi etkileri mevcuttur. Öz düzenleme literatürde genellikle Öz düzenlemeli öğrenme olarak yer almıştır. Araştırmalarda öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin ilgi, motivasyon, ön düşünme, bilişsel çevre, sosyal ve duygusal düzenleme becerilerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme, öz yeterlilik inançlarına, öğrenme becerilerine etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Akademik azim ile ilgili çalışmalarda Akademik azimin, olumlu gelecek beklentisi ve akademik erteleme arasında ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Akademik azimin bazı ders başarılarına pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı demografik özelliklere göre

akademik azim farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan modele, çalışma grubuna, verilerin toplanması ve analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi; araştırmacının karmaşık bir problem durumunu anlama ve doğrulamanın genişliği nedeniyle nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma yöntemidir. (Creswell, 2014). Karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımları bir araya getirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarının minimum düzeye indirmesi sebebiyle tercih edilmiştir.

Araştırmada karma model tasarımlarından biri olan sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen olarak da tanımlanan bu desen, araştırma sorusuna karşılık gelen birincil öncelik olarak nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlar. İkinci aşamada ise nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi yer alır. İkinci aşamada gerçekleşen nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu araştırmacı yorumlar. Araştırma aşamalarının bu şekilde yürütüldüğü desene sıralı açıklayıcı desen adı verilir (Creswell, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda; 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin “İnsanlar ve Yönetim” ve “Uzaktaki Arkadaşlarım” üniteleri ile ilgili akademik azim ve öz düzenlemeleri üzerinde iki farklı öğretim yönteminin etkisi karşılaştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test denkleştirilmemiş deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen çalışan araştırmacıya, deneye başlamadan önce grupların bağımlı değişkenlere ait becerilerinin hangi düzeyde olduğunu bilmesi, deney sonrasında ise ne kadar ilerleme, değişim gösterdiklerini tespit etmesine katkı sağlar (Büyüköztürk vd., 2013).

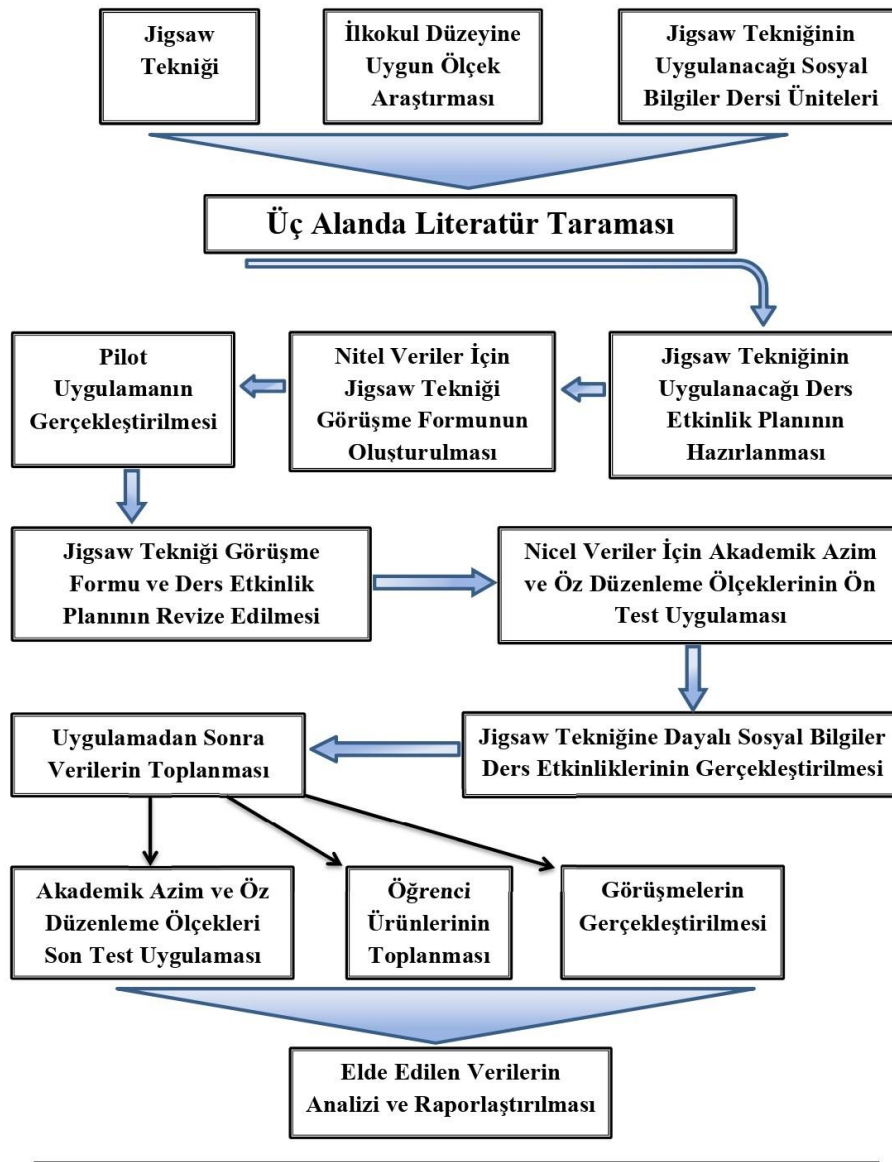
Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; bir veya birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun (Büyüköztürk vd., 2013) derinlemesine incelenerek elde edilen verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edildiği araştırmalardır (Şimşek ve Yıldırım, 2009). Bu

bağlamda yapılan bu araştırmada Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerden Jigsaw tekniğine ve bu tekniğin uygulandığı sürece ilişkin görüşleri derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

3.1.1. Araştırma Sürecinin Şematik Yapısı

Araştırma süresince yapılan çalışmaların hangi sırayla gerçekleştirildiğini gösteren şema Şekil 4'e yer almıştır. Ayrıca araştırmanın deneysel planının nasıl gerçekleştirildiğine dair plan Tablo 9'da gösterilmiştir.

Şekil 4. Araştırmanın Şematik Yapısı



Tablo 9. Araştırmanın DeneySEL Planı

Grup	Ön test	Uygulama (8 Hafta)	Son test
Deney	AAÖ	Jigsaw tekniği	AAÖ
	ÖDÖ		ÖDÖ
Kontrol	AAÖ	Müfredata Dayalı	AAÖ
	ÖDÖ	Yöntem	ÖDÖ

*AAÖ: Akademik Azim Ölçeği

*ÖDÖ: Öz Düzenleme Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Amasya Merkeze bağlı iki köy ilkokulundaki dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubu, bulunabilirliği, ulaşılması kolay, elde mevcut bireyler üzerinden yapılan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik yönden benzerlikleri göz önünde bulundurularak deney grubunu araştırmacının görev yaptığı okuldan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol grubu ise deney grubuyla benzer özellikte olan yakındaki bir köy ilkokulu dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini tespit etmek temel amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya deney grubunda 18 ve kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 36 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Tablo 10'da öğrencilerin gruplara ve sosyodemografik özelliklere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Gruplara ve Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Kontrol		Deney		Toplam	
		n	%*	n	%*	n	%*
Cinsiyet	Kadın	11	61	8	44	19	52
	Erkek	7	38	10	55	17	47
Annenin Eğitim Düzeyi	O-Y. Bilmiyor	2	11	1	5	3	8
	O-Y. Biliyor	0	0	1	5	1	2
	İlkokul	6	33	9	50	15	41
	Orta Okul	7	38	4	22	11	30
	Lise	3	16	2	11	5	13
	Üniversite	0	0	1	5	1	2
Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul	5	27	7	38	12	33
	Orta Okul	8	44	7	38	15	41
	Lise	3	16	3	16	6	16
	Üniversite	2	11	1	5	3	8
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	18	100	17	94	35	97
	Öğretmen	0	0	1	5	1	2
Babanın Mesleği	Öğretmen	0	0	1	5	1	2
	Çiftçi	8	44	14	77	22	61
	İşçi	8	44	0	0	8	22
	Şoför	2	11	3	16	5	13
Toplam		18	100	18	100	36	100

O-Y: Okuma Yazma

Tablo 10’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin toplamda %52’si (n=19) kadın ve %47’si (n=17) erkektir. Kontrol grubunda kadınların oranı (%61), deney grubunda ise erkeklerin oranı (%55) daha fazladır.

Annenin eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, toplamda katılımcıların çoğunluğunun annelerinin ilkokul (%41; n=15) veya ortaokul (%30; n=11) mezunu olduğu belirlenmiştir. Daha alt eğitim düzeylerindeki de dâhil edildiğinde annelerin toplamda %83’ü en fazla ortaokul mezunudur. Ayrıca kontrol grubundaki annelerin çoğunluğunun yine

ortaokul (%38; n=7) veya ilkokul (%33; n=6) mezunu olduğu görülmüştür. Deney grubunda da benzer şekilde katılımcıların annelerinin çoğunlukla ilkokul (%50; n=9) veya orta okul (%22; n=4) mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Babanın eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun babalarının annelerde olduğu gibi ortaokul (%41; n=15) veya ilkokul (%33; n=12) mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki babaların çoğunluğunun ortaokul (%44; n=8) veya ilkokul (%27; n=5) mezunu olduğu görülmüştür. Deney grubunda da katılımcıların babalarının çoğunlukla ilkokul (%38; n=7) ve ortaokul (%38; n=7) mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca annelerin meslekleri incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının (%97; n=35) annelerinin ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki annelerin tamamının (%100; n=18) ev hanımı olduğu, deney grubunda ise %94'ünün (n=17) ev hanımı olduğu görülmüştür.

Son olarak babanın mesleği açısından incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (%61; n=22) babalarının çiftçi olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki babaların çoğunluğunun çiftçi (%44; n=8) veya işçi (%44; n=8) olduğu, deney grubunda ise çoğunluğunun çiftçi (%77; n=14) olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin babaları arasında çiftçiler oldukça yoğun bir oranda iken kontrol grubunda çiftçi ve işçiler dengeli dağılmıştır.

Deneyisel işlem sonrasında kullanılan nitel boyutun çalışma grubunu, deney grubunda yer alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt-örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde amaç, belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alındığı gibi, nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir izleme çalışması yapılmak istendiğinde de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada jigsaw etkinliklerinde aktif rol alan ve ifade yeteneği güçlü olan öğrenciler ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda deney grubundan seçilen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11. Görüşmelerin Yapıldığı Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Sınıf	Cinsiyet
Katılımcı 1	4	Kız
Katılımcı 2	4	Erkek
Katılımcı 3	4	Erkek
Katılımcı 4	4	Erkek
Katılımcı 5	4	Erkek
Katılımcı 6	4	Erkek
Katılımcı 7	4	Kız
Katılımcı 8	4	Kız
Katılımcı 9	4	Kız
Katılımcı 10	4	Kız

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Akademik Azim Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Ölçeği” ölçekleri nicel verilerin toplanmasında, Jigsaw tekniği hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Jigsaw Tekniği Görüşme Formu” da nitel verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1. Akademik Azim Ölçeği

Bu araştırmada Rojas, Reser, Usher ve Toland (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlamasını Bozgün’ün (2018) yaptığı akademik azim ölçeği kullanılmıştır. Akademik azim Ölçeği(AAÖ), öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba, kararlılık ve pes etmeme düzeyini ölçmek için tasarlanmış bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yine Bozgün (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipi bir cevap formatı kullanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, tek faktörlü orijinal yapısının üst ilkökul ve ortaokul öğrencileri için uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test-tekrar test güvenirliği ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği, okuma-yazma motivasyonu, sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş ile olan ilişkileri incelenerek desteklenmiştir (Bozgün, 2021). Bu sonuçlar, ilkökul öğrencilerinin akademik azim düzeylerinin incelenmesinde akademik azim ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada AAÖ'nin Cronbach Alpha güvenirliği $\alpha=0,812$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenirliğinin iyi düzeyde ($0,70 < \alpha$) olduğunu göstermiştir (George ve Mallery, 2020).

3.3.2. Öz düzenleme Ölçeği

Araştırmada Yılmaz (2021) tarafından ilkökul düzeyinde geliştirilen Öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Yılmaz (2021), ölçeği geliştirme sürecinde ilk olarak öz düzenleme ile ilgili alan yazın taraması yapmıştır. Bu tarama sonucunda ölçek maddelerinin; hedef belirleme/planlama, zaman ve çalışma çevresi düzenleme, bilgiyi arama/araştırma, örgütleme ve düzenleme, kayıt tutma ve izleme, yardım alma ve Öz değerlendirme olmak üzere 7 ölçütten oluşması düşünülmüştür. Bu ölçütleri içeren 44 maddelik bir taslak ölçek oluşturularak uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören 3 öğrenci ile bir görüşme yapılarak taslak ölçeğin 7 ölçüt ve 26 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan 12 okulda öğrenim gören 809 ilkökul üçüncü ve dördüncü ve ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek “Tamamen katılıyorum” (3)’den, “Tamamen Katılmıyorum” (1)’a doğru sıralanan üçlü likert şeklinde sunulmuştur. Köklü (1995)’ e göre, likert tipindeki ölçeklerde ikili, üçlü, dördü, beşli, altılı ve yedili seçenekler kullanılmaktadır. Fakat bunlar içinde en pratik olanı beşli likerttir. Ancak küçük yaş grubu için üçlü hatta ikili likert kullanmak daha uygun olmaktadır. Bu bağlamda küçük yaş grubu ile çalışıldığından ölçeğin üçlü likert olarak hazırlanması uygun görülmüştür. 809 öğrenciye uygulanan taslak ölçeği uygun doldurmayan 98 öğrenci çalışma dışına çıkarılarak 711 kişilik veri seti SPSS programında analizlere tabii tutulmuştur.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Öz düzenleme ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, toplam iç tutarlılık katsayısının .70 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

Sonuçta ortaya çıkan ölçeğin 5 boyut (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) ve 18 maddeden oluşmasına karar verilerek ölçeğe son şekli verilmiştir (Yılmaz, 2021).

Bu çalışmada ÖDÖ'nin genel olarak Cronbach Alpha güvenirliği $\alpha=0,925$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ise 0,556-0,782 arası değerler tespit edilmiştir. Buna göre,

ölçeğin genel olarak güvenilirliğinin mükemmel düzeyde ($0,90 < \alpha$) olduğu; alt boyutlarda ise en düşük değer olarak hedef belirleme ve planlama alt boyutunda kabul edilebilir ancak orta (0,50-0,60 arası) bir değer olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2020) (Tablo 13).

Tablo 12. Öz Düzenleme Ölçeği Güvenirlik Bulguları

	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öz-Düzenleme Ölçeği	36	18	0,925
Hedef Belirleme ve Planlama	36	3	0,556
Öğrenme Stratejileri	36	5	0,755
Çaba Harcama	36	3	0,645
Yardım Arama	36	3	0,695
Öz-Değerlendirme	36	4	0,782

3.3.3. Jigsaw Tekniği Görüşme Formu

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda görüşme formunun amacı ve kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca öğrencilerin kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı ve sonuçların bilimsel amaçlı kullanılacağına dair bir metne yer verilmiştir. İkinci kısımda ise; öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 12 açık uçlu sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur.

Görüşme formu hazırlanırken öğrenciler için anlaşılır olmasına ve alternatif sorular içermesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan soruların amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliği pilot uygulamanın yapıldığı 5.sınıf öğrencilerinden 13 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Jigsaw tekniği uygulanarak Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği 5.sınıf öğrencilerine ilk olarak dokuz sorudan oluşan Jigsaw tekniği görüşme formu uygulanmıştır. 13 öğrenciden alınan verilerin cevapları incelendiğinde 8.soruyu öğrencilerin yanlış anladığı gözlemlenmiştir. Bu soru revize edilerek anlaşılır hale getirilmiştir. Daha sonra ise esas uygulama için Akademik azim ve Öz düzenleme ölçeklerine yönelik sorular da eklenerek uzman görüşü alınmıştır. Bu taslak form için tecrübeli üç ilköğretim öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve alanında uzman bir öğretim üyesi görüşüne başvurulmuş düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Böylece akademik azim teması, öz düzenleme teması ve Etkinliklere yönelik temalar olmak üzere üç ana temadan oluşan 12 ana soru ve birinci soruya ait üç alt

soru olarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilen görüşme soruları 4.sınıftan iki öğrenci üzerinde pilot görüşme yapılmış öğrencilerin soruları anlaşılır bulması ile görüşme sorularının iyi çalıştığına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde Amasya Üniversitesi Etik Kurulundan ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Ek1, Ek2) ve verilerin izin doğrultusunda okul yetkilileri ve öğretmenlerle görüşülerek çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli zemin hazırlanmıştır. Ovasaray İlkokulu 4.sınıf öğrencileri deney grubu, Kayabaşı İlkokulu 4.sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplama amacıyla, araştırma öncesi aynı hafta içinde deney ve kontrol gruplarına Akademik Azim Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği uygulanarak ön test verileri toplanmıştır. Daha sonra “İnsanlar ve Yönetim” ile “Uzaktaki Arkadaşlarım” adlı üniteler alt başlıkları belirlenerek Jigsaw tekniği aşamaları sırasıyla uygulanarak işlenmiştir.

Deney grubu olan Ovasaray İlkokulu 4.sınıfa çalışmalar araştırmacı tarafından, kontrol grubu olan Kayabaşı İlkokulu 4.sınıfa çalışmalar mevcut sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. 8 haftalık çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarına Akademik Azim Ölçeği, Öz Düzenleme Ölçeği yeniden uygulanmış ve bu testlere ilişkin son test verileri toplanmıştır.

Öğrencilerin ölçeklere samimi ve rahat cevaplar vermesini sağlamak amacıyla çalışmalar esnasında öğrencilerden doldurulması istenen tutum ölçeklerinde isimlerin yazılması istenmiş, fakat isimlerin ve sonuçların herhangi bir yabancı kişiyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun Akademik Azim Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği sonuçları ön test, son test olarak gruplandırılmış ve veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubu içinden seçilen 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere görüşme sorularının yapısı, amacı ve içeriği hakkında genel bilgiler verilmiştir. Görüşmeler okulda yer alan boş ve başkasının olmadığı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ardından kayıtlar yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Deney Grubu İçin Jigsaw tekniğinin Uygulanması

“İnsanlar ve Yönetim” ünitesi ile “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi deney grubu için Jigsaw tekniği uygulanarak işlenmiştir. Tekniğin uygulama süreci aşağıdaki gibidir;

Birinci Hafta (3 ders saati)

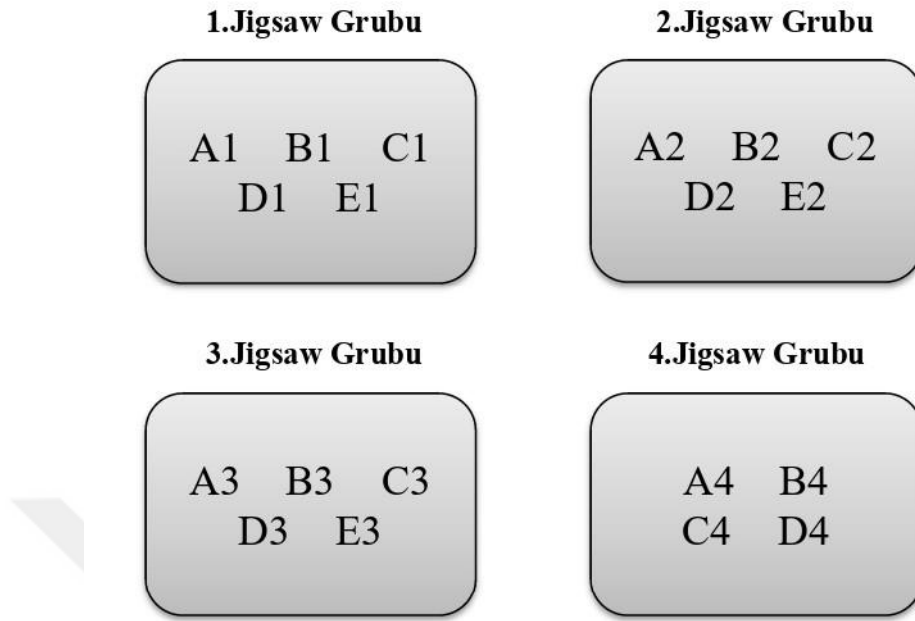
1. Öncelikle araştırmada kullanılan ölçekler öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerin soruları objektif bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Böylece ön test veri toplama işlemi araştırmanın başında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilere konunun işleneceği Jigsaw tekniğinin aşamaları hakkında etkileşimli tahta kullanılarak bilgi verilmiştir. Öğrencilerin akıllarına takılan sorular cevaplandırılmıştır. Öğrenciler dersi işleme süreci için motive edilerek “Birimiz hepimiz için hepimiz birimiz için” sloganı sınıfa coşkuyla tekrar ettirilmiştir.

2. Jigsaw tekniğinin uygulanması için gerekli olan asıl grupların oluşturulması aşamasında sınıf öğretmeninin de fikirleri alınarak akademik başarı ve cinsiyet ayrımları göz önünde bulundurularak öğrenciler 4 heterojen gruba ayrılmıştır. Sınıf mevcudunun 19 olması nedeniyle asıl grupların 3 tanesi 5 kişiden 1 tanesi ise 4 kişiden oluşmuştur.

3. Öğrencilerin sıraları küme şekline getirmeleri istenmiştir. Herkesin asıl gruplarda yerlerini almaları sağlanmıştır. Grup kaynaşmasının ve grup bilincinin gerçekleşmesi için her bir gruptan ortak karar alarak grup isimlerini belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca grup isimlerini renkli bir A4 kâğıdına yazarak süslemeleri ve grup kümelerine asmaları istenmiştir. Oluşturulan Asıl Gruplar şu şekildedir:

1. Asıl Grup(AG1): Ay Yıldızlar (A1-K, B1-E, C1-K, D1-E, E1-K)
2. Asıl Grup (AG2): Şimşekler (A2-E, B2-K, C2-E, D2-K, E2-E)
3. Asıl Grup (AG3): Kuzey Yıldızı (A3-K, B3-E, C3-E, D3-E, E3-E)
4. Asıl Grup (AG4): Dolunay (A4-K, B4-K, C4-E, D4-E)

Şekil 5.Asıl Jigsaw Grupları



4. Öğrenciler asıl gruplarında iken öğretmen tarafından Jigsaw tekniğinin aşamaları tekrar anlatılmıştır. Öğrenciler hedefleri ve grubun ortak amacı için hep birlikte çalışmaları birbirlerine destek olmaları gerektiği yönünde motive edilmiştir. “Birimiz hepimiz için, hepimiz birimiz için” sloganı coşkuyla tekrar edilmesi sağlanmıştır. Daha sonra ilk etkinlik olan “Başlıkları Tahmin Etme” etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlik için ilk önce işlenecek ünitenin ana başlığı tahtaya yazılmış ve öğrencilerin bu konu kapsamında neler öğreneceklerini tahmin etmeleri istenmiştir. Bütün grupların tahminleri alındıktan sonra ünite hakkında bilgilerin yer aldığı Çalışma Kâğıtları bütün gruplara dağıtılmıştır. Öğrencilerden çalışma kâğıtlarını inceleyerek gerçek başlıkları bulmaları ve etkinliğin ilgili bölümüne yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin işleyecekleri ünite hakkında ana ve alt başlıkları belirlemeleri sağlanmıştır. Bu da öğrencilerin üniteyi sınıflandırarak daha sistemli öğrenmelerine zemin hazırlamıştır.

5. Son olarak öğrencilerden ünite bilgilerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarını okumaları önemli yerlerin altlarını çizmeleri istenmiştir. Gereken yerlerde ise not alabilecekleri söylenmiştir. Ders saati bitiminde ise çalışma kâğıdındaki bilgileri iyice öğrenmeleri için ev ödevi verilmiştir.

İkinci Hafta (3 ders saati)

6. Öğrenciler asıl gruplarında ünite hakkında ön bilgi edindikten sonra, öğretmen “Ünitenin tamamına baktığınızda en çok dikkatinizi çeken üç bilgi ve bu bilgilerin size faydaları nelerdir?” sorusunun yazılı olduğu bir kâğıdı bütün gruplara dağıtmıştır. Böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar gözden geçirip çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır.

7. Öğretmen uzman gruplar için üniteyi bir plan doğrultusunda kazanımlara ayırmıştır. Öğrencilere geçen hafta yapılan diyagram etkinliği de hatırlatılarak ünitemizin dört alt başlıktan oluştuğu belirtilmiştir. Her başlığa 1-2-3-4 olarak numara verilir. Her grup için küçük kâğıtlara numaralar yazılarak öğrencilerin kâğıtları seçmeleri istenir. Beş kişilik gruplarda iki öğrencinin aynı konuyu alması için bir sayıdan iki adet yazılır. Hangi konu numarasının iki adet yazılacağı grupların akademik yeterliliklerine ve konunun içeriğine göre karar verilir. Konu seçimleri yapıldıktan sonra akademik düzeyleri aynı olan öğrencilere aynı konunun denk geldiği tespit edilirse nedeni açıklanarak düzeltmeler yapılır. Böylece her asıl gruptan bir kişinin oluşturduğu uzman grupların heterojen bir şekilde oluşması sağlanmış olur. Belirlenen konu isimleri şu şekildedir:

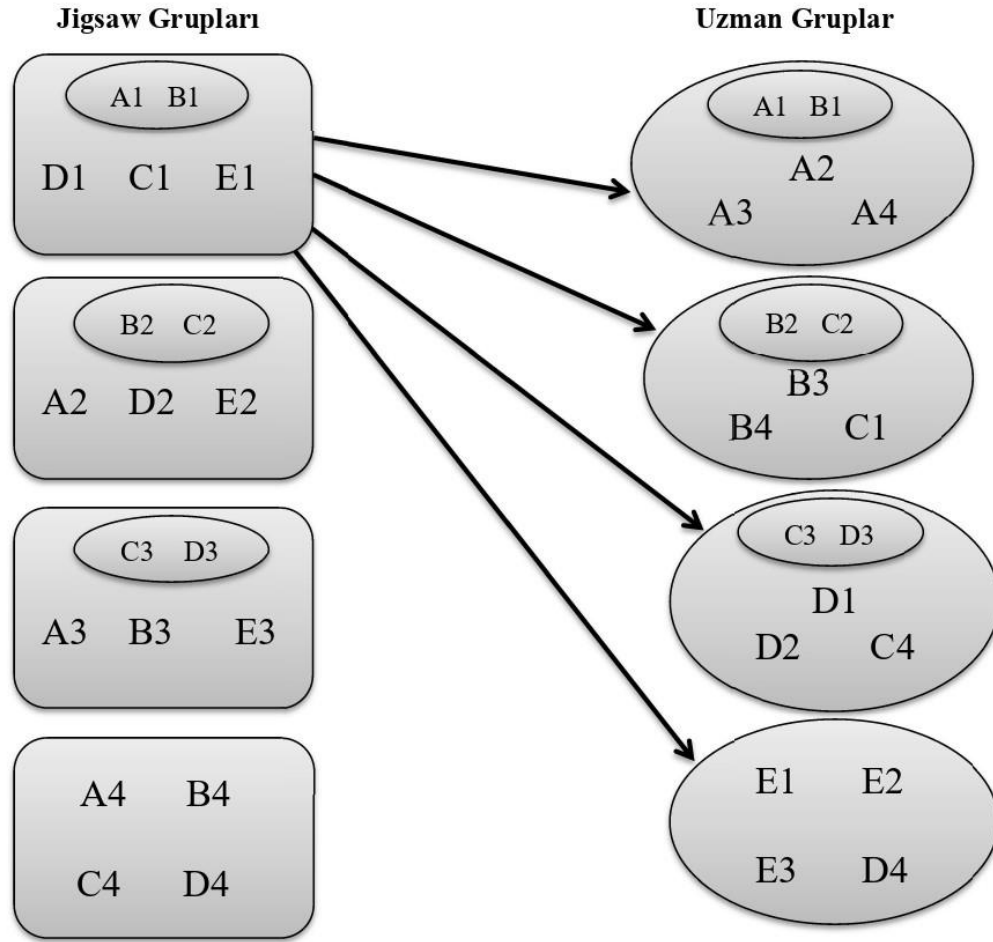
Uzman Grup 1 (UG1): Ben Çocuğum Haklarımla Varım

Uzman Grup 2 (UG2): Sorumluluk Üstleniyorum

Uzman Grup 3 (UG3): Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum

Uzman Grup 4 (UG4): Özgürlük ve Bağımsızlık

Şekil 6.Uzman Gruplar



8. Öğrencilerin oluşturulan uzman gruplara göre sınıfta yerlerini almaları söylenir. Öğrencilere uzman gruptaki görevleri hakkında kısaca bilgi verilir. Burada öğrendikleri yeni bilgileri asıl gruplarındaki arkadaşlarına anlatmakla görevli oldukları hatırlatılır. Bu nedenle konuyu anlatacak düzeyde öğrenmeleri gerektiği söylenerek slogan tekrar ettirilir “Birimiz hepimiz için hepimiz birimiz için”. Daha sonra uzman grupların ilk etkinliği olan KWL etkinliğine geçilir. “KWL Çalışma Kartları” etkinliğinde yer alan “Ne biliyorum?”, “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularını cevaplandırmaları istenerek uzmanlaşacakları konuları ile ilgili öğrencilerde merak uyandırılmıştır. Bu sorulara verdikleri cevapları etkinlikte yer alan kısma yazmaları istenmiştir. KWL tekniğinin üçüncü sorusuna geçmeden önce tüm gruplara konularıyla ilgili üç soru verilmiş ve bu soruların cevaplarını tahmin etmeleri istenmiştir. Gruplar birbirleriyle yardımlaşarak ve fikir üreterek soruların cevaplarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu sırada öğretmen de bazı ipuçları ile öğrencileri düşünmeye sevk etmiştir.

9. Uzman Gruplar için hazırlanan ve yeni bilgilerin yer aldığı çalışma kâğıtları

öğrencilere dağıtılarak merak edilen soruların cevaplarını görmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi konularında uzmanlaşmaları için zaman verilerek konuyu iyice öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca grup içinde birbirleriyle yardımlaşarak eksiklerini tamamlamaları için öğrenciler teşvik edilmiştir. Gruplar çalışırken her bir grubun yanına ara ara giderek “Yeni bilgi ne öğrendiniz?” sorusunu yöneltmek öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri ifade ederek fark etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşmalarının konu ile ilgili eksiklerini gidermelerinde faydalı olacağına vurgu yapılmıştır.

10. KWL etkinliğinin son aşaması olan “Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?” sorusunu alt kategorileri olan daha geniş bir etkinlik dağıtılarak öğrencilerin konuları ile ilgili Alt Başlıklar, Kavramlar, Önemli Günler, Kuruluşlar, En Çok İlğimi Çeken Bilgiler, Notlarım gibi kısımları doldurmaları istenmiştir. Böylece öğrencilere özet çıkarma ve not tutma becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrendikleri bilgileri nasıl organize etmeleri gerektiğini öğrenmeleri için fırsat oluşturulmuştur.

Üçüncü Hafta (3 ders saati)

11. Geçen hafta yarım kalan KWL tekniğinin son aşamasına devam edilerek öğrencilerin konularında iyice uzmanlaşmaları sağlanmıştır. Daha sonra her konu grubuna konusunu ilgilendiren öğrendiklerini hayata geçirmelerini sağlayan etkinlikler verilmiştir. Bu etkinlikler “Hikâye Tamamlama”, “Mektup Yazma”, “Sosyal Kulüp Tasarlama”, “Çocuk Hakları Konseyi Konuşmaları”dır. Bu etkinlikler sırasında her bir grubun tamamladığı etkinliği sınıfla paylaşması sağlanarak üst bilişsel düzeylerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

12. Her uzman gruba öğrendikleri bilgilerini pekiştirmelerini sağlayan boşluk doldurma, tamamlama, konu kavrama testi vb. etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde bilemedikleri takıldıkları yerlerde grup arkadaşlarından yardım almaları önerilmiştir. Böylece uzman grup üyelerinin konusunu iyice pekiştirmesi sağlanmıştır. Bu etkinliklerle uzman grup çalışması tamamlanmıştır.

13. Öğrencilerin asıl jigsaw gruplarına geri dönmeleri söylenerek sınıf düzeni tekrar düzenlenmiştir. Bu aşamada ise öğrencilerin uzman gruplarda öğrendikleri bilgileri asıl gruplarındaki arkadaşlarına öğretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Her bir öğrencinin kendi öğrendiği yeni bilgileri grup arkadaşlarına öğretmesi aynı zamanda onlardan da yeni bilgileri öğrenmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Öğrenciler bilgi alış verişi yaparken hem öğrenen hem de öğreten konumunda olmuşlardır. Bu sırada öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiştir.

Dördüncü Hafta (3 ders saati)

14. Asıl Jigsaw gruplarında her grup ünite ile ilgili sunum kartonu hazırlamışlardır. Daha sonra gruplar sıra ile sınıfa raporlarını sunarak, sınıfın sunum yapan gruba sorular sorarak eksik bilgilerini tamamlamaları sağlanmıştır. Daha sonra her asıl gruba ünitenin dört konusunu da içeren etkinlik kâğıtları verilmiştir. Her öğrenci uzman grupta hangi konu üzerinde çalıştıysa kendi konusu ile ilgili etkinliği tüm gruba yaptırmaları istenmiştir. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak takıldıkları yerlerde öğrencilere yol göstermiştir. Ünitenin daha iyi kavranması için gruplar arasında öğretmen eşliğinde bilgi yarışması yapılmış en yüksek puan alan grup belirlenmiştir. Böylece öğrenciler hem öğrenen hem de öğretken konumunda üniteyi daha kalıcı bir şekilde öğrenmişlerdir.

15. Son olarak öğrencilere asıl grupları dağıtarak sınıfı normal düzene getirmeleri söylenmiştir. Öğrencilere ünite ile ilgili 20 soruluk ünite kavrama testi yapılmıştır. Alınan puanlar asıl gruplar tahtaya yazılarak karşılıklarına yazılmıştır. Puanlar toplanarak grup birincisi seçilmiştir. Seçilen grup ödüllendirilmiştir. Böylece etkinlikler tamamlanmış “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan uygulama çalışması sona ermiştir.

Beşinci Hafta (3 ders saati)

16. Öğrencilere ünitenin işlenirken uygulanacağı Jigsaw tekniğinin aşamaları hakkında etkileşimli tahta kullanılarak kısa bilgi verilmiştir. Bir önceki etkinlikten teknik hakkında bilgilerinin taze olduğu düşünülerek bilgi verme süreci kısa tutulmuştur. Soruları olan öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Daha sonra yeni ünite için grupların heterojen olarak yeniden oluşturulması böylece öğrencilerin farklı kişilerle çalışma deneyimi edinmesi sağlanmıştır. Grup isimlerinin aynı kalması fakat isteyen grubun istediği ismi alması kararlaştırılmıştır. Grup başkanları da belirlendikten sonra jigsaw grupları oluşturulmuştur.

Asıl Grup(AG1): Ay Yıldızlar (A1-K, B1-E, C1-K, D1-E)

Asıl Grup (AG2): Dolunay (A2-E, B2-K, C2-K, D2-E, E2-E)

Asıl Grup (AG3): Şimşekler (A3-K, B3-E, C3-E, D3-K, E3-K)

Asıl Grup (AG4): Kuzey Yıldızı (A4-K, B4-E, C4-E, D4-E, E4-E)

17. İşlenecek ünitenin başlığı tahtaya yazılarak “Başlıkları Tahmin Etme” etkinliğine geçilmiştir. Öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtılarak bu ünitenin hangi alt başlıklardan oluştuğunu tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ünite ile ilgili tahmin ettikleri alt başlıkları yazmaları istenmiştir. Daha sonra “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinin özet bilgileri her gruba dağıtılarak gözden geçirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ünite ile ilgili konu başlıklarını görmeleri sağlanmıştır. Ünite başlıklarını tahmin etme etkinliğinin devamı gerçekleştirilerek ünitenin gerçek başlıkları çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir. Böylece

öğrencilerin ünitenin bütününü görmeleri sağlanmıştır.

18. Ünite konuları gözden geçirildikten sonra öğrencilerden başlıkları tahmin etme etkinliğinin arkasında yer alan “En çok dikkatinizi çeken 3 bilgiyi yazınız”, “Bu bilgilerin hayatınızda sizlere nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Böylece üniteyi öğrenme konusunda öğrencilerde motivasyon ve merakın oluşması sağlanmıştır. Aynı zamanda ileride oluşturulacak uzman gruplar için hangi konuyu seçecekleri, hangi konunun ilgilerini çektiğini belirlemiş olmuştur. Bu etkinliğin tamamlanmasıyla öğrencilerden ünite özetlerini notlar tutarak ve önemli yerlerin altlarını çizerek okumaları istenmiştir. Bu sırada araştırmacı ise öğrencilere rehberlik ederek, öğrencilerin bilmedikleri bir kavram veya ifade olursa sorularını cevaplandırmıştır. Böylece beşinci hafta ders etkinliği öğrencilere özet bilgileri evde çalışmaları istenerek bitirilmiştir.

Altıncı Hafta (3ders saati)

19. Öğrenciler asıl gruplarında ünite ile ilgili bilgilerini, dikkatini çeken yerleri, birbirleriyle paylaşımları istenmiştir. Tüm gruplara bir ders saati sürede ünite konularını gözden geçirmeleri için fırsat verilmiştir. Araştırmacı ise öğrencilere rehberlik ederek çalışma sırasında öğrencilerin not tutmaları, önemli yerlerin altlarını çizmeleri şeklinde uyarılarda bulunmuştur.

20. Öğretmen uzman gruplar için üniteyi bir plan doğrultusunda kazanımlara ayırmıştır. Öğrencilere geçen hafta yapılan diyagram etkinliği de hatırlatılarak ünitemizin beş alt başlıktan oluştuğu hatırlatılmıştır. Burada grup sayısı ile konu sayısının uyumlu olmadığı görülmüştür. Son iki konunun kazanımları benzerlik gösterdiği için bu konular birleştirilmiştir. Her başlığa 1-2-3-4-4 olarak numara verilmiştir. Son iki konunun numarası aynı atanmıştır. Her grup için küçük kağıtlara numaralar yazılarak öğrencilerin kağıtları seçmeleri istenir. Dört kişilik olan gruba sadece 1-2-3-4 rakamları verilmiştir. 4 rakamını seçen son iki konudan sorumlu olacaktır. Konu seçimleri yapıldıktan sonra akademik düzeylerine göre öğrencilere hangi konuların denk geldiği gözden geçirilerek uzman grupların heterojen oluşması için önlem alınmıştır. Eğer konu değişikliği yapılması gerekiyorsa nedeni açıklanarak öğrencinin isteği de dikkate alınarak değişiklik yapılmıştır. Belirlenen konu isimleri ve uzman gruplar şu şekildedir.

Uzman Grup 1 (UG1): Ülkeleri Tanıyalım

Uzman Grup 2 (UG2): Komşularımız

Uzman Grup 3 (UG3): Türk Cumhuriyetleri

Uzman Grup 4 (UG4): Farklı Kültürler – Ülkelerin Bize İlginç Gelen Kültürleri

Öğrencilere haftaya uzman grup çalışması yapacaklarını herkesin ünite özetlerinden haftaya kadar kendi konularına çalışmaları istenerek ders bitirilir.

21. Öğrencilere oluşturulan uzman gruplara göre sınıfta yerlerini almaları söylenir. Öncelikle uzman gruptaki görevleri hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Burada öğrendikleri yeni bilgileri asıl gruplarındaki arkadaşlarına anlatmakla görevli oldukları hatırlatılır. Bu nedenle konuyu arkadaşlarına anlatacak düzeyde öğrenmeleri gerektiği söylenerek slogan tekrar ettirilir. “Birimiz hepimiz için hepimiz birimiz için”. Daha sonra uzman grupların ilk etkinliği olan KWL etkinliğine geçilir. “KWL Çalışma Kartları” etkinliğinde yer alan “Ne biliyorum?”, “Ne öğrenmek istiyorum?”, sorularını cevaplandırmaları istenerek uzmanlaşacakları konuları ile ilgili öğrencilerde merak uyandırılmıştır. Bu sorulara verdikleri cevapları etkinlikte yer alan kısma yazmaları istenmiştir.

22. KWL etkinliğinin son sorusu cevaplandırılmadan önce uzman gruplar için hazırlanan ve yeni bilgilerin yer aldığı çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak merak edilen soruların cevaplarını görmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi konularında uzmanlaşmaları için zaman verilerek konuyu iyice öğrenmeleri istenmiştir. Ayrıca grup içinde birbirleriyle yardımlaşarak eksiklerini tamamlamaları için öğrenciler teşvik edilmiştir. Gruplar çalışırken her bir grubun yanına ara ara giderek “Yeni bilgi ne öğrendiniz?” sorusunu yönelterek öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri ifade ederek fark etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşımlarının konu ile ilgili eksiklerini gidermelerinde faydalı olacağına vurgu yapılmıştır. Uzman konularına evde çalışmaya devam etmeleri söylenerek ders bitirilmiştir.

Yedinci Hafta (3 ders saati)

23. Geçen hafta yarım kalan KWL tekniğinin son aşaması olan “Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?” sorusunu alt kategorileri olan daha geniş bir etkinlik dağıtılarak öğrencilerin konuları ile ilgili alt başlıklar, kavramlar, önemli günler, kuruluşlar, en çok ilgimi çeken bilgiler, notlarım gibi kısımları doldurmaları istenmiştir. Böylece öğrencilere özet çıkarma ve not tutma becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrendikleri bilgileri nasıl organize etmeleri gerektiğini öğrenmeleri için fırsat oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilere asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına derinlemesine öğrendikleri konuyu anlatırken kullanmaları için kısa bilgilerin yer aldığı not kâğıtları oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler bu notları oluştururken birbirleriyle yardımlaşıp fikir alış verişinde bulunmuşlardır.

24. Her uzman gruba öğrendikleri bilgilerini pekiştirmelerini sağlayan boşluk

doldurma, tamamlama, konu kavrama testi vb. etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde bilemedikleri takıldıkları yerlerde grup arkadaşlarından yardım almaları önerilmiştir. Böylece uzman grup üyelerinin konuyu pekiştirmeleri sağlanmıştır. Bu etkinliklerle uzman grup çalışması tamamlanmıştır.

25. Öğrencilerin asıl jigsaw gruplarına geri dönmeleri söylenerek sınıf düzeni tekrar düzenlenmiştir. Bu aşamada ise öğrencilerin uzman gruplarda öğrendikleri bilgileri asıl gruplarındaki arkadaşlarına öğretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Her bir öğrencinin kendi öğrendiği yeni bilgileri grup arkadaşlarına öğretmesi aynı zamanda onlardan da yeni bilgileri öğrenmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Öğrenciler bu aşamada hem öğrenen hem de öğretken konumunda olmuşlardır. Bu sırada öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiştir. Öğrencilere sloganımız hatırlatılarak haftaya tüm üniteyi evde tekrar etmeleri istenerek ders sonlandırılmıştır.

Sekizinci Hafta (3 ders saati)

26. Asıl gruplarında yerlerini alan öğrencilere ünite konularını gözden geçirerek eksiklerini tamamlamaları istenmiştir. bu ünite konularının yoğun olması nedeniyle akılda kalıcı olması için çeşitli pekiştirme etkinlikleri yapılmıştır. Bunlardan birinde her kıtanın ülke sınırlarının olduğu haritalar öğrencilere dağıtılarak her ülkeyi farklı renge boyaması istenmiştir. Etkileşimli tahtadan etkinliğin örneği açılmış, öğrencilerin ülkelerin yerlerini ve isimlerini daha iyi öğrenmeleri sağlanmıştır. Daha sonra bayrak etkinliğine geçilmiştir. Çeşitli ülke bayraklarının çizimleri olan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin ilk olarak bayrak şekillerine bakarak bayrağın hangi ülkeye ait olduğunu altına yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra ülkelerin bayrakları tek tek etkileşimli tahtadan açılarak aynı renge boyamaları istenmiştir. Etkinliğin son alanında içi boş olan bir bayrak bulunmaktadır. Öğrencilerden bu alana kendi bayraklarını tasarlamaları istenerek hayal güçleri harekete geçirilmiştir.

27. Daha sonra tüm ünite konularını içeren boşluk doldurma, tamamlama ve ünite testlerinin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılarak öğrencilerin uzman grupta hangi konu üzerinde çalıştıysa kendi konusu ile ilgili etkinliği tüm gruba yaptırması istenmiştir. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak takıldıkları yerlerde öğrencilere yol göstermiştir.

28. Her grubun ünite ile ilgili uzman gruplardan getirdikleri not kâğıtlarını birleştirerek ve eksik olan bilgileri tamamlayarak poster çalışması yapmaları istenmiştir. Sıra ile gruplar sunumlarını yapmışlardır. Böylece tüm sınıfın etkileşimi sağlanmış, öğrenciler ünite üzerinde diğer grupların nasıl çalıştığını görme fırsatı bulmuşlardır. Son olarak ise

jigsaw gruplarının yarıştığı ünite sorularından oluşan bilgi yarışması yapılmıştır. En yüksek puan alan grup belirlenmiştir. Öğrenciler bu etkinliklerle işbirliğinin önemini kavramış, ünite bilgileri de daha kalıcı hale gelmiştir.

29. Öğrencilere etkinliklerin sona erdiği söylenerek jigsaw gruplarını dağıtmaları sınıfı normal düzene getirmeleri söylenmiştir. Tüm sınıfa 20 soruluk ünite kavrama testi dağıtılarak bu testlerden aldıkları puanların bireysel değil grup olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Asıl gruplar tahtaya yazılarak testten alınan puanlar grup üyelerinin karşısına yazılmış, puanlar toplanarak grup birincisi seçilmiştir. Seçilen grup ödüllendirilmiştir. Bu etkinliklerle “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi Jigsaw tekniği uygulanarak yapılan ders etkinlikleri sona ermiştir. Uygulama sonunda deney grubuna son test uygulaması yapılarak veriler toplanmıştır.

Sekiz hafta süren deneysel çalışmanın başında ve sonunda kontrol grubuna da deney grubuyla aynı hafta ön test ve son test uygulaması yapılarak veriler toplanmıştır. Böylece araştırmanın deneysel bölümü sona ermiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 27 programından faydalanılmıştır. Katılımcılara ilişkin tanıtıcı bulguların tespitinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans analizi gibi betimsel (tanımlayıcı) istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grubu karşılaştırmaları için bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi kullanılırken, gruplardaki ön test - son test puanı karşılaştırmaları için bağımlı gruplar (ilişkili örneklem) t-testi kullanılmıştır.

Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Bulunan anlamlı farklılıkların büyüklüğünü değerlendirmek için ise Field (2009) tarafından önerilen Cohen $d = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + sd}}$ formülü kullanılmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda elde edilen değerler, 0,1 veya buna yakın olduğunda küçük, 0,3 veya buna yakın olduğunda orta ve 0,5 veya daha büyük olduğunda büyük ölçüde farklılık olarak yorumlanmıştır (Field, 2009: 170 ve 332).

Ayrıca, parametrik özellikler gösteren bu testlerin kullanılabilmesi için bu testlere dâhil edilen değişkenlere ait ölçümlerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, ilgili ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13'te görüldüğü üzere, çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamı $\pm 2,00$

aralığında bulunmaktadır. George ve Mallery (2020) bu değerlerin $\pm 2,00$ aralığında olmasını normal dağılımın göstergesi olarak belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmada normal dağılım şartının sağlandığı kabul edilmiş ve parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 13. Ölçek Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puan	n	Çarpıklık	Basıklık
Akademik azim (Ön Test)	36	-0,850	0,055
Öz-Düzenleme (Ön Test)	36	-0,086	-1,441
Hedef Belirleme ve Planlama (Ön Test)	36	-0,442	-0,867
Öğrenme Stratejileri (Ön Test)	36	0,211	-1,086
Çaba Harcama (Ön Test)	36	0,063	-1,285
Yardım Arama (Ön Test)	36	-0,097	-1,442
Öz-Değerlendirme (Ön Test)	36	-0,880	-0,363
Akademik azim (Son Test)	36	-1,290	1,034
Öz-Düzenleme (Son Test)	36	-0,700	-0,238
Hedef Belirleme ve Planlama (Son Test)	36	-1,494	1,449
Öğrenme Stratejileri (Son Test)	36	-0,552	-0,321
Çaba Harcama (Son Test)	36	-1,152	0,642
Yardım Arama (Son Test)	36	-1,213	1,144
Öz-Değerlendirme (Son Test)	36	-1,149	0,269

Nitel verilerin analizinde, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu yöntem, güvenilir ve kesin çıkarımlar yapmak için metinlerin analiz edilmesini içermektedir. Temel amacı, yazılı, işitsel, görsel ya da sembolik ve anlamlı bilgi aktaran diğer içeriklerin altında yatan anlamları ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi, kelimelerin, sembollerin, anlamların, temaların, düşüncelerin, mesajların ve kategorilerin tanımlanmasını sağlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2004). Bu yaklaşımın nihai amacı, verileri betimleyerek içlerindeki gizli gerçekleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi, verileri belirli tema ve kavramlara göre kodlayarak araştırma sorularını ele alan anlamlı bir çıktı üretmeye çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tümevarımsal verilere

dayalı bir yaklaşım, özelden genele doğru hareket eder, böylece belirli örnekler gözlemlenir ve daha sonra daha büyük bir bütün veya genel ifade halinde birleştirilir (Chinn ve Kramer 1999). Tüm içerik çözümlemelerinin temel özelliği, metnin birçok kelimesinin çok daha küçük içerik kategorilerinde sınıflandırılmasıdır (Burnard 1996; Weber 1990). Tümevarımsal içerik analizi yaklaşımında, konular ve kategoriler kaynaklarını veri setlerinden alır (Zhang ve Wildemuth, 2009). Yani kodlar, katılımcıların sözlerinden ortaya çıkar ve anlamsal cümleler oluşturabilir. Bu analiz süreci, açık kodlama, kodlardan kategoriler oluşturma ve temaları özetlemeyi içerir. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan analiz süreci uygulanmıştır.

Verilerin kodlanması: Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Temaların belirlenmesi: Önce belirlenen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve bulunan ortak yönler dâhilinde verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategorilerde toplayabilen temalarla eşleştirilmiştir.

Verilerin kodlara, temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşamada araştırmacı tarafından elde edilen verileri düzenlenmiştir. Verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur.

Bulguların yorumlanması: Araştırmacı tarafından son aşamada, toplanılan verilere anlam kazandırmak için bulgular arası ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Doküman analizleri ve görüşmelerin analizi tamamlandıktan sonraki aşamada yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanılarak hazırlanan tablolarla ilgili diğer bulgular ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

İçerik analizi süreci için MAXQDA 2020 paket programından yararlanılmıştır. Bu program, nitel ve karma yöntem analizindeki etkinliği ile tanınmaktadır. Hem Windows hem de Mac bilgisayarlarda benzer özellikler sunması avantajlıdır, bu da kullanımını artırmaktadır. Ayrıca, program geniş bir araştırma imkânına sahiptir. MAXQDA yazılımı, temellendirilmiş teori, literatür taramaları, keşifsel pazar araştırması, nitel metin analizi ve karma yöntem yaklaşımları gibi çeşitli nitel araştırma türleri için uygundur. Bu program, Creswell ve Miller (2013) tarafından belirtildiği üzere, araştırmacıların nitel verileri metodik olarak analiz etmelerini ve anlamalarını sağlayarak teorilerin test edilmesi ve geliştirilmesi için temel oluşturmaktadır (Creswell ve Miller, 2013). Program, verilerin analiz edilmesi için

üç başlık altında araştırmacılara çeşitli seçenekler sunmaktadır. Seçeneklerden betimsel bulgular, karşılaştırmalı bulgular ve ilişkisel bulgulardır.

- Betimsel bulgular seçeneğinde istenilen veriler kodlandıktan ve düzenlendikten sonra frekans tablosu, kod alt kod bölümler modeli ve kod bulutu kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

- Karşılaştırmalı ve ilişkisel bulgular seçeneğinde belgeler için değişken olarak kodlanan kodlar çapraz tablo, kod matris tarayıcısı, belge karşılaştırma tablosu ve iki vaka modeli kullanılarak nitel analiz yapılmıştır.

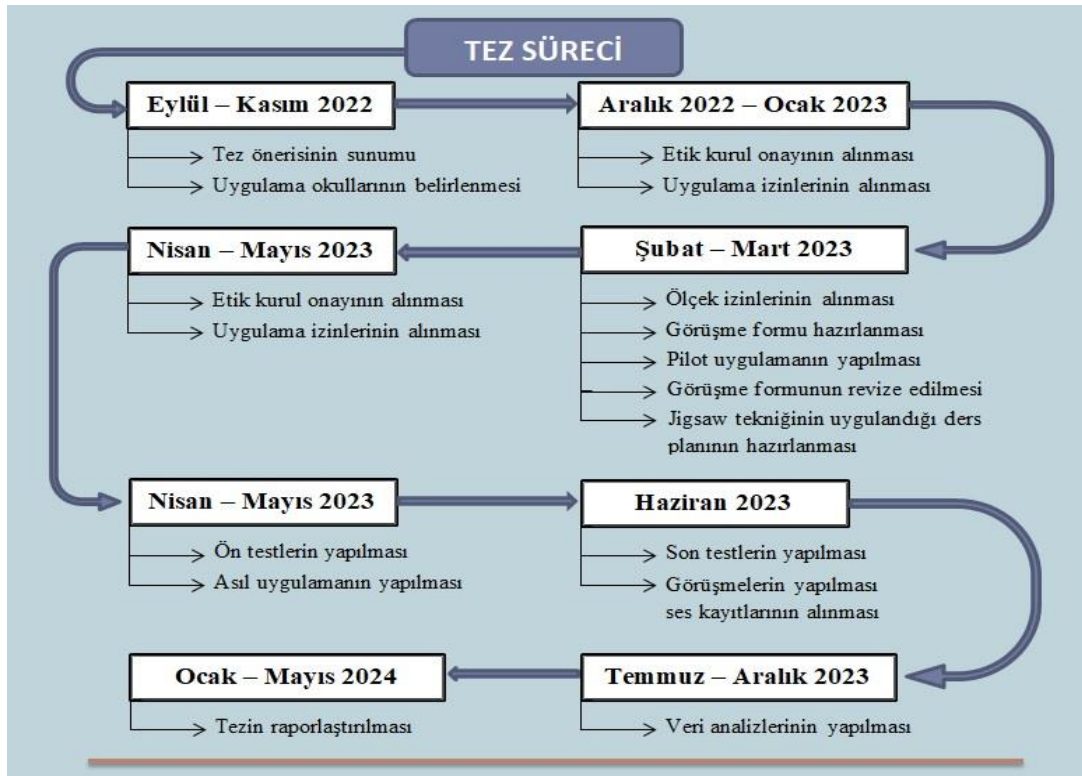
3.6. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Bu kapsamda yüksek lisans tezi olarak seçtiği Jigsaw öğretim tekniğini alanında eğitim aldığı Sosyal bilgiler dersi seçilmiştir. Kontrol grubu öğretmeni 22 yıl meslek hayatında olan tecrübeli, ders içi katılıma önem veren, sosyal bilgiler dersinin yansıtıcı düşünce yaklaşımına uygun ders içeriği kullanan ve hazırlanan MEB ders kitabındaki etkinlikleri ve ödevleri öğrencilerine uygulatma noktasında etkili olan bir öğretmendir.

Tezin uygulamaları öncesinde araştırmacı, uygulamanın yürütüleceği okul müdürleri ve deney grubu ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleriyle görüşmeler sağlanmıştır. Uygulamanın işleyişi, zamanı ve ders saatleri kararlaştırılarak okul müdürü bilgilendirilmiştir. Deney grubu ders etkinliklerinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Etkinliklerin başında Jigsaw gruplarının heterojen olarak oluşturulmasında deney grubu sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır. Yine süreçte karşılaşılan sorunlar olursa sınıf öğretmeninden fikir alınarak giderilmeye çalışılmıştır. Her iki grubun da ön testleri bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunun dersleri araştırma boyunca sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubu sınıf öğretmeniyle sürekli görüşme halinde olarak seçilen iki ünitenin işlenip bittiği sekizinci hafta sonunda son test uygulaması yine araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test verilerinin de toplanması ile araştırmanın deneysel boyutu sonlandırılmıştır.

Tezin öneri aşamasından uygulamaların tamamlanması ve raporlaştırılmasına kadar olan sürece ait akış planı yaklaşık tarihler çerçevesinde sunulmuştur.

Şekil 7. Tez Akış Planı



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına dayalı olarak toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini tespit edebilmek için öncelikle grupların ilgili ön test puanları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Akademik azim Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının Akademik azim ön test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Akademik azim (Ön Test)	Kontrol	18	45,28	3,92	3,858	25,071	<0,001
	Deney	18	37,33	7,81			

Buna göre, kontrol grubunun akademik azim ön test puanlarının ortalaması $45,28 \pm 3,92$ ve deney grubunun akademik azim ön test puanlarının ortalaması $37,33 \pm 7,81$ ’dir. Karşılaştırma sonucunda, kontrol grubunun ön test puanlarının deney grubunun ön test puanlarından 7,95 puan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(25,071)=3,858$; $p<0,01$). Dolayısıyla uygulamalar öncesinde, kontrol grubunun akademik azim düzeyinin deney grubundan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda ise etki büyüklüğü değeri $d=0,61$ olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki fark büyük düzeyde değerlendirilmiştir.

4.1.2. Öz Düzenleme Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme ön test puanlarının karşılaştırılması için yine bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Öz-Düzenleme (Ön Test)	Kontrol	18	46,72	4,52	9,259	34	<0,001
	Deney	18	30,28	6,03			
Hedef Belirleme ve Planlama (Ön Test)	Kontrol	18	8,22	0,94	5,838	34	<0,001
	Deney	18	5,89	1,41			
Öğrenme Stratejileri (Ön Test)	Kontrol	18	12,06	1,89	8,595	34	<0,001
	Deney	18	7,28	1,41			
Çaba Harcama (Ön Test)	Kontrol	18	7,50	1,38	4,757	34	<0,001
	Deney	18	5,00	1,75			
Yardım Arama (Ön Test)	Kontrol	18	8,00	1,03	10,210	34	<0,001
	Deney	18	4,39	1,09			
Öz- Değerlendirme (Ön Test)	Kontrol	18	10,94	1,00	5,221	22,621	<0,001
	Deney	18	7,72	2,42			

Buna göre, kontrol grubunun Öz düzenleme ön test puanlarının ortalaması $46,72 \pm 4,52$ ve deney grubunun Öz düzenleme ön test puanlarının ortalaması $30,28 \pm 6,03$ 'tür. Karşılaştırma sonucunda, kontrol grubunun ön test puanlarının deney grubunun ön test puanlarından 16,44 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(34)=9,259$; $p<0,01$). Dolayısıyla uygulamalar öncesinde, kontrol grubunun öz-düzenleme düzeyinin deney grubundan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda ise etki büyüklüğü değeri $d=0,85$ olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki fark büyük düzeyde değerlendirilmiştir.

Ayrıca Öz düzenleme alt boyutları incelendiğinde; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme olarak adlandırılan Öz düzenleme alt boyutlarının (bileşenlerinin) kontrol ve deney grupları arasında ön test puanları

açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Kontrol grubunun hedef belirleme ve planlama ön test puan ortalaması ($\bar{x}=8,22$) deney grubununkinden ($\bar{x}=5,89$) 2,33 puan olmak üzere anlamlı şekilde daha yüksektir ($t(34)=5,838$; $p<0,01$). Bu durum, kontrol grubunun uygulamalar öncesinde daha iyi hedef belirleme ve planlama becerilerine sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun öğrenme stratejileri ön test puan ortalaması ($\bar{x}=12,06$) deney grubununkinden ($\bar{x}=7,28$) belirgin şekilde (4,78 puan) daha yüksektir ($t(34)=8,595$; $p<0,01$). Bu da kontrol grubunun uygulamalar öncesinde öğrenme sürecinde daha etkili stratejiler kullandığını işaret etmektedir.

Ayrıca kontrol grubunun çaba harcama ön test puan ortalaması ($\bar{x}=7,50$) deney grubununkinden ($\bar{x}=5,00$) anlamlı olarak daha yüksektir ($t(34)=4,757$; $p<0,01$). Bu sonuç, kontrol grubunun uygulamalar öncesinde daha fazla çaba gösterme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Kontrol grubunun yardım arama ön test puan ortalaması ($\bar{x}=8,00$) deney grubununkinden ($\bar{x}=4,39$) önemli ölçüde (3,61 puan) daha yüksektir ($t(34)=10,210$; $p<0,01$). Bu da kontrol grubunun daha fazla yardım arama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Son olarak kontrol grubunun Öz düzenleme ön test puan ortalaması ($\bar{x}=10,94$) deney grubununkinden ($\bar{x}=7,72$) anlamlı şekilde daha yüksektir ($t(22,621)=5,221$; $p<0,01$). Kontrol grubunun, uygulamalar öncesinde kendi performanslarını daha doğru bir şekilde değerlendirdiği görülmektedir.

Bu bulgular, öz düzenleme becerilerinin farklı alt boyutlarının kontrol ve deney grupları arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ve kontrol grubunun uygulamalar öncesinde genel olarak daha yüksek Öz düzenleme düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Gruplarda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulamalar öncesinde grupların ön test puanlarının karşılaştırılmasından sonra, Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini tespit edebilmek için bu aşamada gruplarda ayrı ayrı olmak üzere ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Deney Grubunda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda Akademik azim ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun Akademik Azim Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Akademik azim	Son Test	18	45,50	3,99	3,596	17	0,002
	Ön Test	18	37,33	7,81			

Buna göre, deney grubunun akademik azim ön test puanlarının ortalaması $37,33 \pm 7,81$ iken, son test puanlarının ortalaması $45,50 \pm 3,99$ 'dur. 8,17 puanlık bir artış gözlenmiştir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(17)=3,596$; $p<0,01$). Bu sonuç, Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının deney grubundaki öğrencilerin akademik azim düzeyini anlamlı olarak artırdığını göstermektedir. Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda ise etki büyüklüğü değeri $d=0,66$ olarak bulunmuştur. Buna göre ölçümler arasındaki fark büyük düzeyde değerlendirilmiştir.

Tablo 17'de ise deney grubunda Öz-düzenleme ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubunun Öz Düzenleme Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Öz-Düzenleme	Son Test	18	48,72	3,41	11,278	17	<0,001
	Ön Test	18	30,28	6,03			
Hedef Belirleme ve Planlama	Son Test	18	8,72	0,57	7,430	17	<0,001
	Ön Test	18	5,89	1,41			
Öğrenme Stratejileri	Son Test	18	13,00	1,37	12,965	17	<0,001
	Ön Test	18	7,28	1,41			
Çaba Harcama	Son Test	18	8,11	1,02	7,039	17	<0,001
	Ön Test	18	5,00	1,75			
Yardım Arama	Son Test	18	8,06	1,00	14,342	17	<0,001
	Ön Test	18	4,39	1,09			
Öz-Değerlendirme	Son Test	18	10,83	1,15	4,814	17	<0,001
	Ön Test	18	7,72	2,42			

Buna göre deney grubunun Öz düzenleme ön test puanlarının ortalaması $30,28 \pm 6,03$ iken, son test puanlarının ortalaması $48,72 \pm 3,41$ olarak bulunmuştur. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin puanları 18,44 puan artmış ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(17)=11,278$, $p<0,01$). Bu sonuç, Jigsaw tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme düzeyini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda ise etki büyüklüğü değeri $d=0,94$ olarak bulunmuştur. Buna göre ölçümler arasındaki fark büyük düzeyde değerlendirilmiştir.

Ayrıca Öz-düzenleme alt boyutları incelendiğinde; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında da benzer sonuçlar gözlemlenmektedir. Alt boyutların tamamında deney grubunun ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artışlar bulunmuştur ($p<0,01$).

Sonuç olarak, Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının deney grubundaki öğrencilerin Öz düzenleme, hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.

4.3. Kontrol Grubunda Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunda Akademik azim ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol Grubunun Akademik Azim Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Akademik azim	Son Test	18	46,06	4,52	0,574	17	0,573
	Ön Test	18	45,28	3,92			

Kontrol grubunda, Akademik azim ön test puanlarının ortalaması $45,28 \pm 3,92$ iken, son test puanlarının ortalaması $46,06 \pm 4,52$ olarak belirlenmiştir. Aradaki artış 0,78 puan olarak hesaplanmıştır. Ancak, bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(17)=0,574$, $p>0,05$).

Bu bulgular, kontrol grubunda Akademik azim düzeyinin ön test ile son test arasında anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymakta, kontrol grubunda Jigsaw tekniğinin uygulanmaması nedeniyle Akademik azim düzeyinde herhangi bir iyileşme veya değişimin

olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 19’da ise deney grubunda Öz düzenleme ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 19. Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Öz-Düzenleme	Son Test	18	47,89	4,06	0,834	17	0,416
	Ön Test	18	46,72	4,52			
Hedef Belirleme ve Planlama	Son Test	18	8,67	0,49	1,810	17	0,088
	Ön Test	18	8,22	0,94			
Öğrenme Stratejileri	Son Test	18	12,94	1,55	1,641	17	0,119
	Ön Test	18	12,06	1,89			
Çaba Harcama	Son Test	18	8,33	0,84	2,185	17	0,043
	Ön Test	18	7,50	1,38			
Yardım Arama	Son Test	18	7,06	1,76	-2,189	17	0,043
	Ön Test	18	8,00	1,03			
Öz-Değerlendirme	Son Test	18	10,89	1,71	-0,136	17	0,893
	Ön Test	18	10,94	1,00			

Buna göre kontrol grubunda; Öz düzenleme ön test puanlarının ortalaması $46,72 \pm 4,52$ iken, son test puanlarının ortalaması $47,89 \pm 4,06$ olarak belirlenmiştir. 1,17 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Ancak bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(17)=0,834$, $p>0,05$). Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme düzeyinde ön test ile son test arasında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Ayrıca hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve öz değerlendirme alt boyutlarında da benzer şekilde kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklar bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Ancak çaba harcama ve yardım arama alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Çaba harcama alt boyutunda anlamlı artış, yardım arama alt boyutunda ise anlamlı azalma olmuştur. Her iki fark da $d=0,47$ ile büyük ölçüde bulunmuştur.

Bu bulgular, kontrol grubunda Jigsaw tekniğinin uygulanmamasıyla öğrencilerin Öz düzenleme ve diğer becerilerinde genel olarak önemli bir değişim olmadığını göstermektedir.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının

Karşılaştırılması

Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini tespit edebilmek için son olarak grupların ilgili son test puanları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Akademik azim Son Test Puanları

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının Akademik azim son test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Akademik azim (Son Test)	Kontrol	18	46,06	4,52	0,391	34	0,698
	Deney	18	45,50	3,99			

Buna göre kontrol grubunda, Akademik azim son test puanlarının ortalaması $46,06 \pm 4,52$ iken, deney grubunda bu değer $45,50 \pm 3,99$ olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki fark 0,56 puan olup, bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(34) = 0,391$, $p > 0,05$).

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının Akademik azim son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan fark kapanmıştır.

4.4.2. Öz Düzenleme Son Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının Öz düzenleme son test puanlarının karşılaştırılması için yine bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Buna göre kontrol grubunda, Öz düzenleme son test puanlarının ortalaması

47,89±4,06 iken, deney grubunda bu değer 48,72±3,41 olarak belirlenmiştir. Deney grubu, kontrol grubunu 0,83 puan geçmiştir ancak bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(34)=-0,667$, $p>0,509$). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının Öz düzenleme son test puanları açısından birbirinden belirgin şekilde farklılık göstermediğini göstermektedir. Uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan fark kapanmıştır.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenleme Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Öz-Düzenleme (Son Test)	Kontrol	18	47,89	4,06	-0,667	34	0,509
	Deney	18	48,72	3,41			
Hedef Belirleme ve Planlama (Son Test)	Kontrol	18	8,67	0,49	-0,313	34	0,756
	Deney	18	8,72	0,57			
Öğrenme Stratejileri (Son Test)	Kontrol	18	12,94	1,55	-0,114	34	0,910
	Deney	18	13,00	1,37			
Çaba Harcama (Son Test)	Kontrol	18	8,33	0,84	0,712	34	0,481
	Deney	18	8,11	1,02			
Yardım Arama (Son Test)	Kontrol	18	7,06	1,76	-2,092	26,870	0,046
	Deney	18	8,06	1,00			
Öz-Değerlendirme (Son Test)	Kontrol	18	10,89	1,71	0,114	34	0,910
	Deney	18	10,83	1,15			

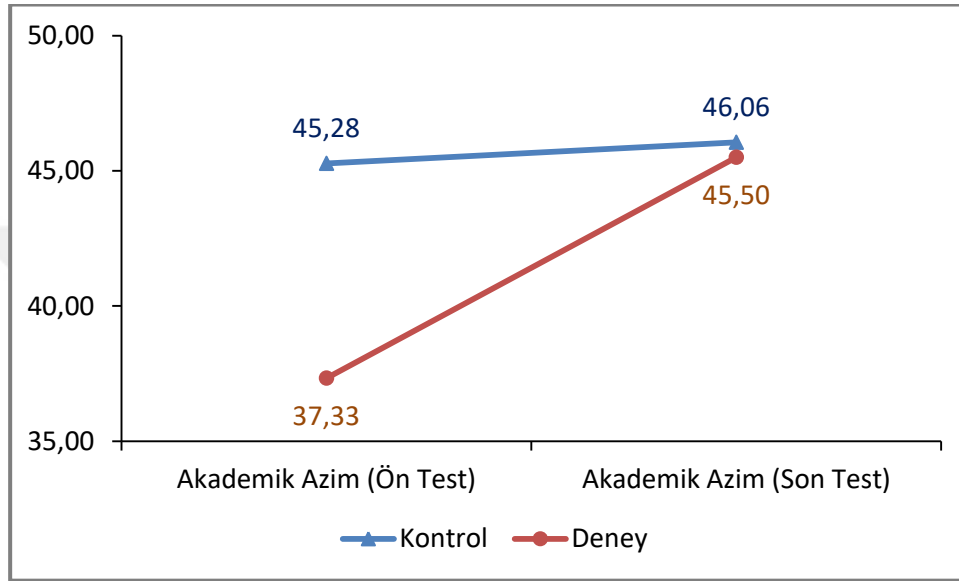
Ayrıca Öz düzenleme alt boyutlarında; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve Öz değerlendirme boyutlarında da benzer şekilde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan farklar kapanmıştır.

Ancak, yardım arama alt boyutunda kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{x}=7,06$) deney grubununkinden ($\bar{x}=8,06$) 1 puan daha düşüktür ($t(26,870)=-2,092$, $p<0,05$). Bu sonuç, uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan farkın kapanmakla kalmayıp, bunun da ötesine geçerek deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığını göstermiştir.

4.5. Jigsaw Tekniğinin Etkisinin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini genel olarak değerlendirmek için öncelikle Akademik azim puanlarındaki değişim Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Azim Puanlarının Değişimi



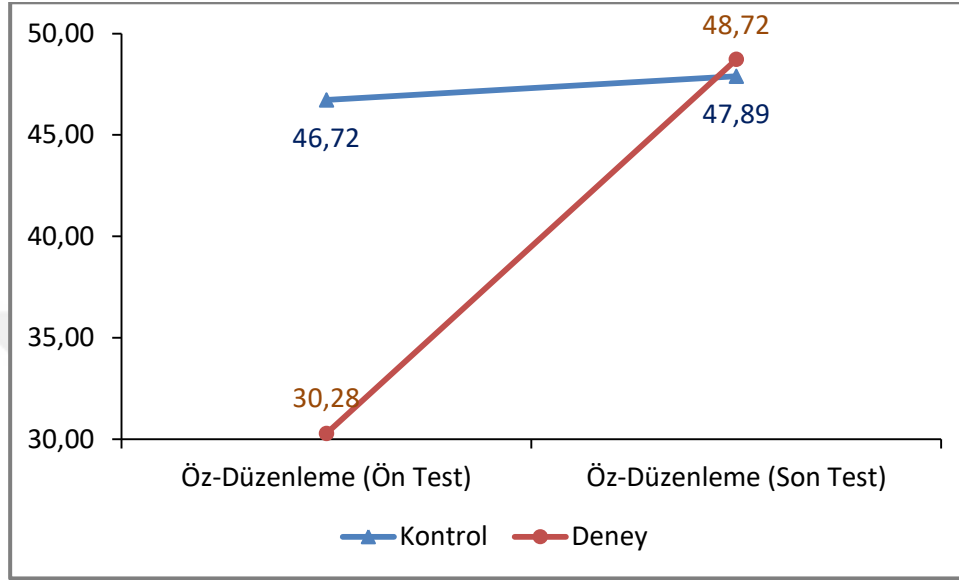
Şekil 8’de görüldüğü üzere Jigsaw tekniği uygulamaları öncesinde kontrol grubunun akademik azim puanı 7,95 puan daha yüksektir. Önceki başlıklar altında bu fark anlamlı bulunmuştur. Uygulama aşamasında, deney grubunda %21,9 oranında anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda %1,7 oranında anlamlı olmayan artış olmuştur. Bunun sonucu olarak, uygulamalar sonrasında gruplar arasındaki fark 0,56 puana düşmüş ve anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim düzeylerini arttırmada önemli bir başarıya sahip olduğunu göstermiştir.

Şekil 9’da ise Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Öz düzenleme puanlarındaki etkisi gösterilmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü üzere Jigsaw tekniği uygulamaları öncesinde kontrol grubunun Öz düzenleme puanı 16,44 puan daha yüksektir ve önceki başlıklar altında bu fark anlamlı bulunmuştur. Uygulama aşamasında, deney grubunda %60,9 oranında anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda %4,3 oranında anlamlı olmayan artış olmuştur. Bunun sonucunda da uygulamalar sonrasında deney grubu kontrol grubunun 0,83 puan üstüne çıkmıştır.

Gruplar arasındaki fark anlamsız dönmüştür. Bu bulgular Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Öz düzenleme düzeylerini arttırmada oldukça yüksek bir başarıya sahip olduğunu göstermiştir.

Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Puanlarının Değişimi



4.6. Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.6.1. Uygulanan Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Jigsaw Görüşme Formunda yer alan ilk soru ve bu soruya bağlı alt sorular şu şekildedir: “Uygulanan etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz? i) Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde en çok beğendiğin çalışma hangisidir? ii)Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde hoşlanmadığın çalışma hangisidir? iii) Jigsaw tekniğinde en zorlandığın etkinlik ya da konu nedir? Açıklar mısın?” Sorularının analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 22 ve Şekil 10’da verilmiştir.

Tablo 22. Uygulanan Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

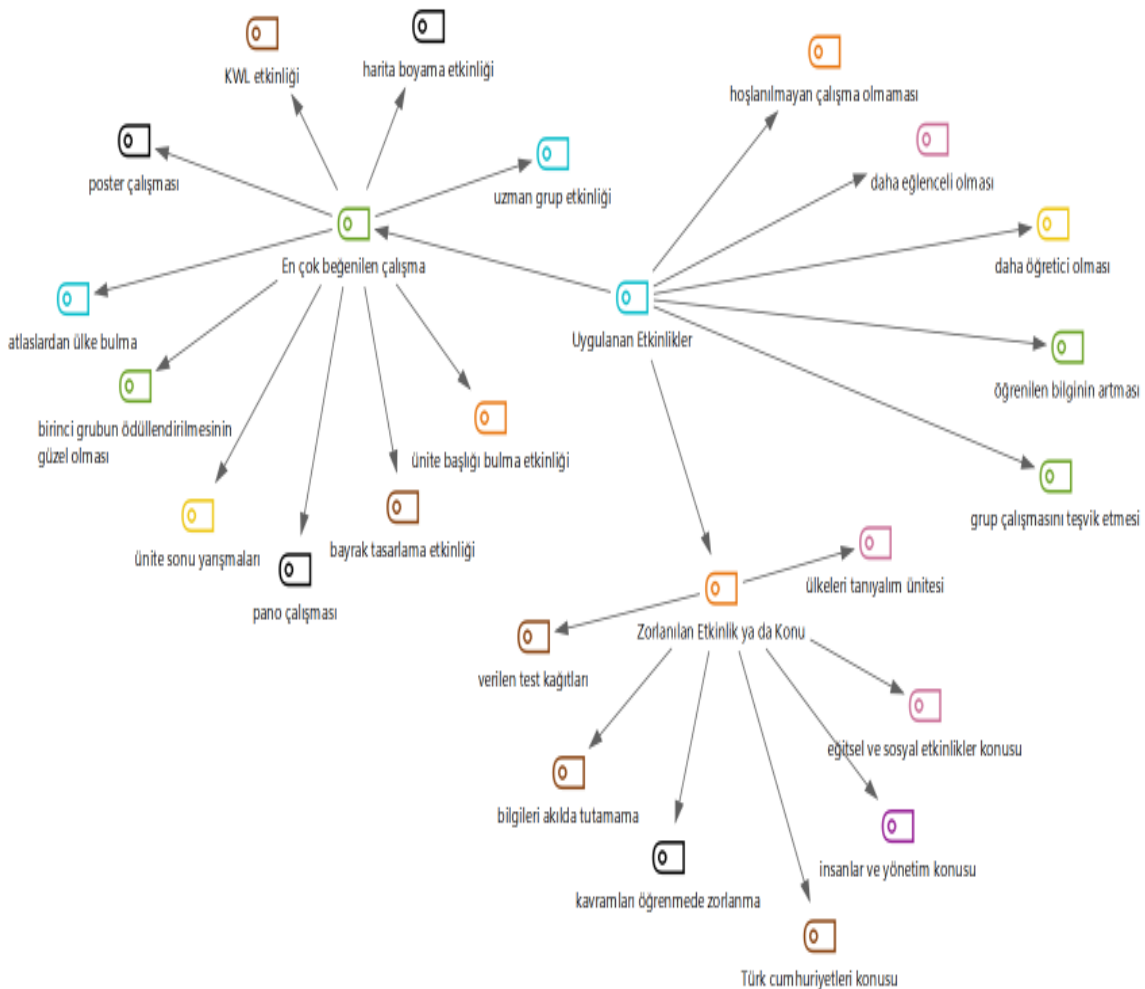
Temalar	Kodlar	N	Katılımcılar
Etkinliklerin beğenilmeme durumu	-Hoşlanılmayan çalışma olmaması	10	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
En çok beğenilen çalışma	-Ünite sonu yarışmaları	4	K3, K4, K8, K10
	-Pano çalışması	3	K5, K9, K10
	-Uzman grup etkinliği	3	K1, K2, K6
	-Birinci olan grubun ödüllendirilmesinin güzel olması	2	K4, K8
	-Bayrak tasarlama etkinliği	1	K7
	-Harita boyama etkinliği	2	K7, K9
	-KWL etkinliği	1	K3,
	-Ünite başlığı bulma etkinliği	2	K7, K8
	-Atlaslardan ülke bulma	1	K4
	-Poster çalışması	1	K1
Zorlanılan Etkinlik ya da Konu	-Bilgileri akılda tutamama	6	K1, K2, K7, K8, K9, K10
	-Ülkeleri tanıyalım ünitesi	5	K1, K6, K8, K9, K10
	-Kavramları öğrenmede zorlanma	3	K1, K2, K3,
	-İnsanlar ve yönetim konusu	1	K3
	-Verilen test kâğıtları	1	K7
	-Eğitsel ve sosyal etkinlikler konusu	1	K5
	-Türk Cumhuriyetleri konusu	1	K4
Jigsaw tekniğinin kazanımı	-Daha eğlenceli olması	7	K2, K3, K6, K7 K8, K9, K10
	-Grup çalışmasını teşvik etmesi	4	K5, K6, K7, K9
	-Öğrenilen bilginin artması	5	K1, K2, K5, K6, K8, K9
	-Daha öğretici olması	4	K2, K4, K5, K7

Uygulanan etkinlikler alt teması ile ilgili kodlar; hoşlanılmayan çalışma olmaması, en çok beğenilen çalışma, zorlanılan etkinlik ya da konu, daha eğlenceli olması, grup çalışmasını teşvik etmesi, öğrenilen bilginin artması, daha öğretici olması şeklindedir.

En çok beğenilen çalışma kodu altında; ünite sonu yarışmaları, pano çalışması, uzman grup etkinliği, harita boyama etkinliği, KWL etkinliği, ünite başlığı bulma etkinliği, atlaslardan ülke bulma ve poster çalışması alt kodları bulunmaktadır.

Zorlanılan etkinlik ya da konu kodu altında; bilgileri akılda tutamama, ülkeleri tanıyalım ünitesi, kavramları öğrenmede zorlanma, insanlar ve yönetim konusu, verilen test kâğıtları, eğitsel ve sosyal etkinlikler konusu ve Türk Cumhuriyetleri konusu alt kodları bulunmaktadır.

Şekil 10. Uygulanan Etkinlikler Tema Ve Alt Temalara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Katılımcıların tamamı hoşlanılmayan çalışma olmadığından bahsetmektedir. Sekiz katılımcı ise daha eğlenceli olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda katılımcılar şunları söylemiştir:

K7: “Çok güzel şeyler öğrendim. Grupla çalışmayı öğrendim. Eğlenceliydi.”

K8: “Bilgi anlamında çok güzel şeyler öğrendik. Ama bu öğrencilerimiz bilgileri eğlenerek öğrendik.”

K10: “Çok çalışmamızı ve çok çabalamamızı sağladı. Etkinliklerle ders işlemek çok eğlenceli ve güzeldi.”

4.6.2. Jigsaw Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

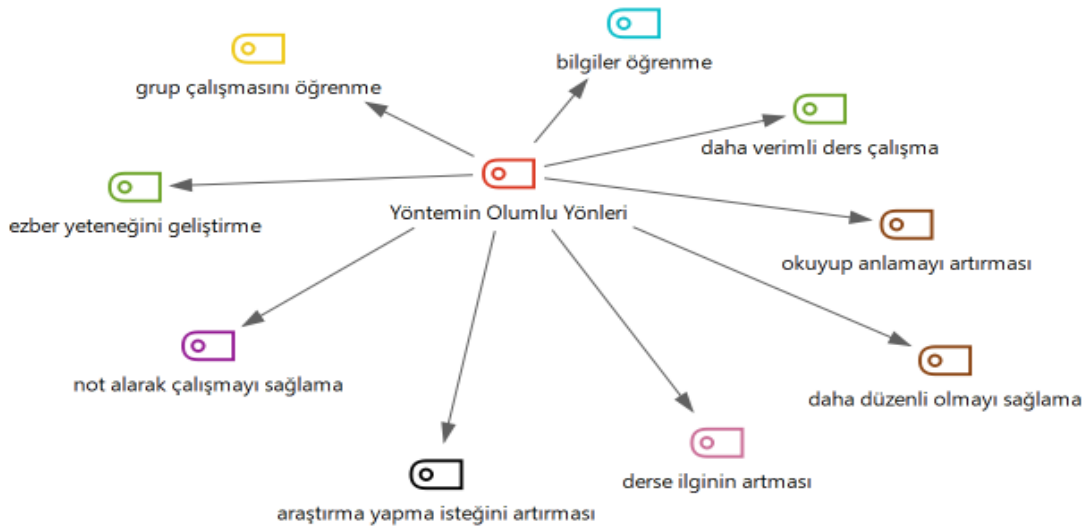
“Jigsaw tekniğinin size kattığı olumlu yönleri nelerdir?”, “Jigsaw tekniğinin olumsuz yönlerinin olduğunu düşünüyor musunuz?” Soruları öğrencilere sorulmuş, verilen cevapların analiz sonuçları Tablo 23, Şekil 11 ve Şekil 12’de sunulmuştur.

Tablo 23. Jigsaw Tekniğinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	N	Katılımcılar
Jigsaw tekniğinin	-Grup çalışmasını öğrenme	5	K5, K6, K7, K8, K10
Olumlu Yönleri	-Bilgiler öğrenme	4	K2, K4, K9, K10
	-Ezber yeteneğini geliştirme	3	K2, K9, K10
	-Not alarak çalışmayı sağlama	3	K1, K6, K8
	-Daha verimli ders çalışma	3	K1, K4, K6
	-Derse ilginin artması	2	K2, K5
	-Araştırma yapma isteğini artırması	2	K3, K5
	-Okuyup anlamayı artırması	1	K3
	-Daha düzenli olmayı sağlama	1	K4
Jigsaw tekniğinin	-Olumsuz Yönleri yoktur	10	K1, K2, K3, K4, K5,
Olumsuz Yönleri			K6, K7, K8, K9, K10

Yöntemin olumlu yönleri alt teması ile ilgili kodlar; grup çalışmasını öğrenme, bilgiler öğrenme, ezber yeteneğini geliştirme, not alarak çalışmayı sağlama, daha verimli ders çalışma, derse ilginin artması, araştırma yapma isteğini artırması, okuyup anlamayı artırması, daha düzenli olmayı sağlama şeklindedir.

Şekil 11. Yöntemin Olumlu Yönleri Alt Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Beş katılımcı grup çalışmasını öğrendiklerini ve dört katılımcı bilgiler öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu konuda katılımcıların cevapları şu şekildedir:

K3: “Beyin gücümü artırdı. Okuyup anlamamı artırdı. Araştırma ve merak duygumu artırdı.”

K5: “Olumlu yönleri daha çok derslere katıldım. Birlikte çalışma yeteneğini kazandım. Grup çalışmasını öğrendim. Birlikte çalışırsak daha başarılı olacağımızı öğrendim.”

K9: “Yeni bilgiler öğrenmek. Etkinliklerle öğrenmeyi öğrendik. Bilgileri etkinliklerle yaptığımız için daha iyi hatırlamamızda kaldı. Pano çalışmasını yaparken özellikle çok eğlendik. Bütün bilgileri birleştirip bizim de o bilgileri tekrar okumamız öğrenmemize katkı sağladı.”

Şekil 12. Yöntemin Olumsuz Yönleri Alt Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Yöntemin olumsuz yönleri alt teması ile ilgili kodlar; olumsuz yönü olmamasıdır. Tüm katılımcılar Jigsaw tekniğinin olumsuz yönü olmadığını ifade etmektedir. Bu konuda K2'nin cevabı şu şekildedir:

K2: “Olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum.”

4.7. Bireysel ve Sosyal Gelişmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.7.1. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular

“Jigsaw tekniği bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağladı mı?” Sorusuna yönelik öğrenci görüşlerinin analizinden oluşturulan kodlar ve bulgular Tablo 24 ve Şekil 13’de yer almaktadır.

Tablo 24. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkıları	-Bilgi öğrenmeyi artırma	6	K2, K3, K4, K6, K7, K9
	-İletişim yeteneğini geliştirme	5	K1, K3, K4, K9, K10
	-Diğer kişilerden öğrenmeyi sağlama	4	K5, K6, K7, K9
	-Çalışma isteğini artırma	4	K7, K8, K9, K10
	-Grup çalışmasının önemini kavrama	3	K3, K5, K7

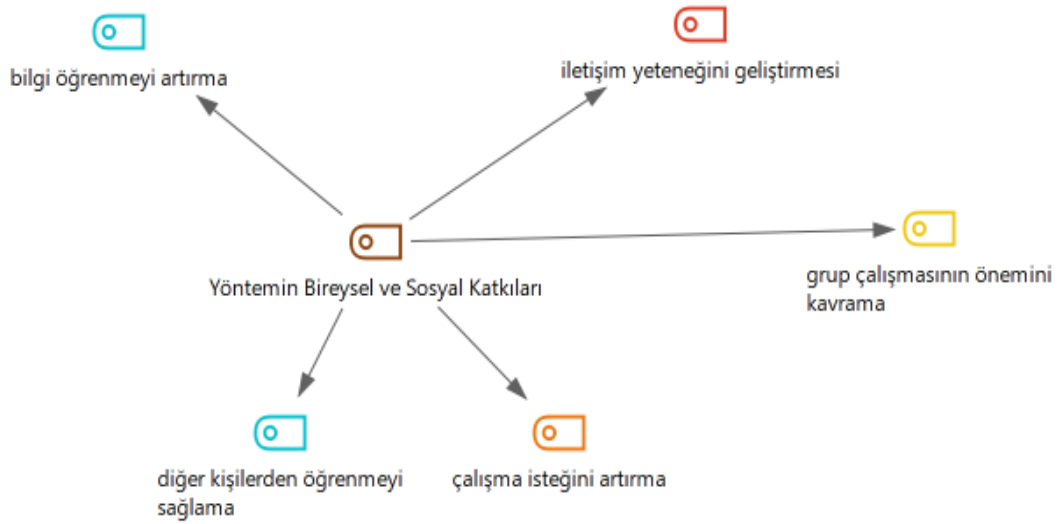
Yöntemin bireysel ve sosyal gelişime katkıları alt teması ile ilgili kodlar; bilgi öğrenmeyi artırma, iletişim yeteneğini geliştirme, diğer kişilerden öğrenmeyi sağlama, çalışma isteğini artırma, grup çalışmasının önemini kavrama şeklindedir. Altı katılımcı bilgi öğrenmeyi artırdığını ifade etmektedir. Beş katılımcı ise iletişim yeteneğini geliştirdiğinden bahsetmektedir. Bu konuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K3: “Empati yeteneğimi geliştirdi. Gruplarda çok çalışmam gerektiğini öğrendim. Kendime katkısı da çok bilgi öğrendim.”

K5: “Sosyal gelişime katkı sağladı. Herkes birbirinden öğrendi. Grupla da çalışınca daha iyi öğreneceğimi gördüm. Özellikle ülkeler konusunda çok yardımlaşık.”

K7: “Grup çalışması yapmak ve birlikte öğrenmenin ne olduğunu öğrendim. Kendi kendime ders çalışıp notlar almayı daha da ilerlettim. Bol bol okuma yaptık anlamam gelişti. Önemli yerleri hemen bulmayı öğrendim.”

Şekil 13. Jigsaw Tekniğinin Bireysel ve Sosyal Gelişime Katkılarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.7.2. Jigsaw tekniğinin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Sosyal Bilgiler Dersi Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Jigsaw tekniği ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi ile bu teknikle işlenmeyen diğer Sosyal bilgiler derslerini karşılaştırır mısın?” sorusu yöneltilerek bulgular elde edilmiştir. Tablo 25 ve Şekil 14’de öğrencilerin cevaplarına ait Jigsaw ile işlenen ve işlenmeyen sosyal bilgiler dersi farklarına ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 25. Jigsaw İle İşlenen Ve İşlenmeyen Sosyal Bilgiler Dersi Farkları Alt Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Jigsaw tekniğinin uygulandığı ve uygulanmadığı Sosyal bilgiler dersi farklılığı	-Daha eğlenceli olması	9	K1,K2,K4,K5,K6, K7,K8,K9,K10
	-Önceki derslerin sıkıcı/verimsiz olması	4	K1, K5, K9,K10
	-Daha iyi anlamayı sağlama	4	K3,K6,K7,K10
	-Grup çalışmalarının daha verimli olması	3	K4,K5,K6
	-Çok fazla etkinlik yapılması	3	K2,K8,K9

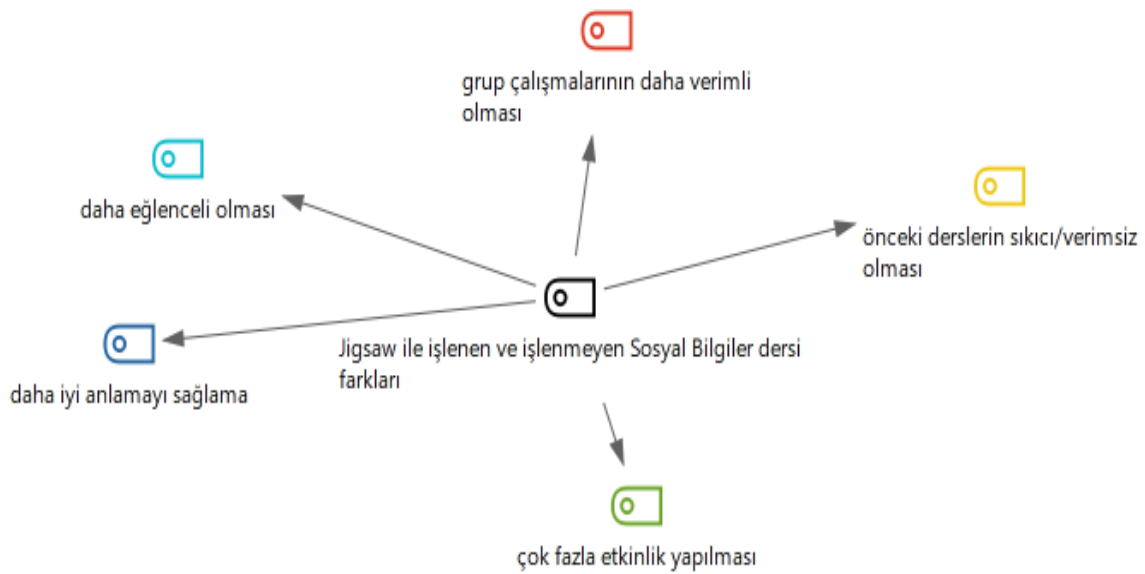
Jigsaw tekniği ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi ile Jigsaw tekniğinin uygulanmadığı Sosyal Bilgiler dersi arasındaki farklar alt teması ile ilgili kodlar; daha eğlenceli olması, önceki derslerin sıkıcı/verimsiz olması, daha iyi anlamayı sağlama, grup çalışmalarının daha verimli olması, çok fazla etkinlik yapılması şeklindedir. Jigsaw tekniği ile öğrenciler derslerin daha eğlenceli olduğunu, Jigsaw tekniği öncesinde Sosyal Bilgiler derslerinin sıkıcı ve verimsiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuda şunları söylemiştir:

K3: “Bu teknikle işlenen sosyal bilgiler dersi daha güzeldi. Çünkü bizim araştırmamızı okumamızı daha iyi anlamamızı sağladı.”

K8: “Eski Sosyal Bilgiler dersi fazla eğlenceli değildi. Bu yöntemle işlediğimiz derslerde bugün neler yapacağız acaba diye geliyoruz her ders farklı etkinlikler yapmak çok hoşuma gitti.”

K10: “Şimdiki Sosyal Bilgiler dersi etkinlikler fazla olduğu için daha eğlenceliydi. Eski Sosyal Bilgiler dersinde soru cevap yapıyorduk sadece. İkisini de çok sevdim ama öğrenme konusunda bu işlediğimiz yöntem daha etkili oldu.

Şekil 14. Jigsaw İle İşlenen Ve İşlenmeyen Sosyal Bilgiler Dersi Farklarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.7.3. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere araştırma kapsamında “Nasıl bir etkinlik yapılsaydı daha verimli çalışırdın? Ne olsaydı? Neye ihtiyaç duydun bu etkinliklerde?” Sorusu yöneltilerek verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 27 ve Şekil 15’de sunulmuştur.

Tablo 26. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Etkinlikler için öneriler	-Eksiklik olmaması	3	K6, K7,K8
	-Yarışmaların daha çok olması isteği	3	K1,K4,K10
	-Ülkeler ile ilgili oyun isteği	2	K4, K9
	-Oyun, bulmaca vb. Etkinliklerin daha fazla olmasını isteme	2	K2, K4
	-Yarışmalardan sonra ödül olması gerektiği	2	K1, K10
	-Çalışmaların uygulamalarının da yapılması	1	K5

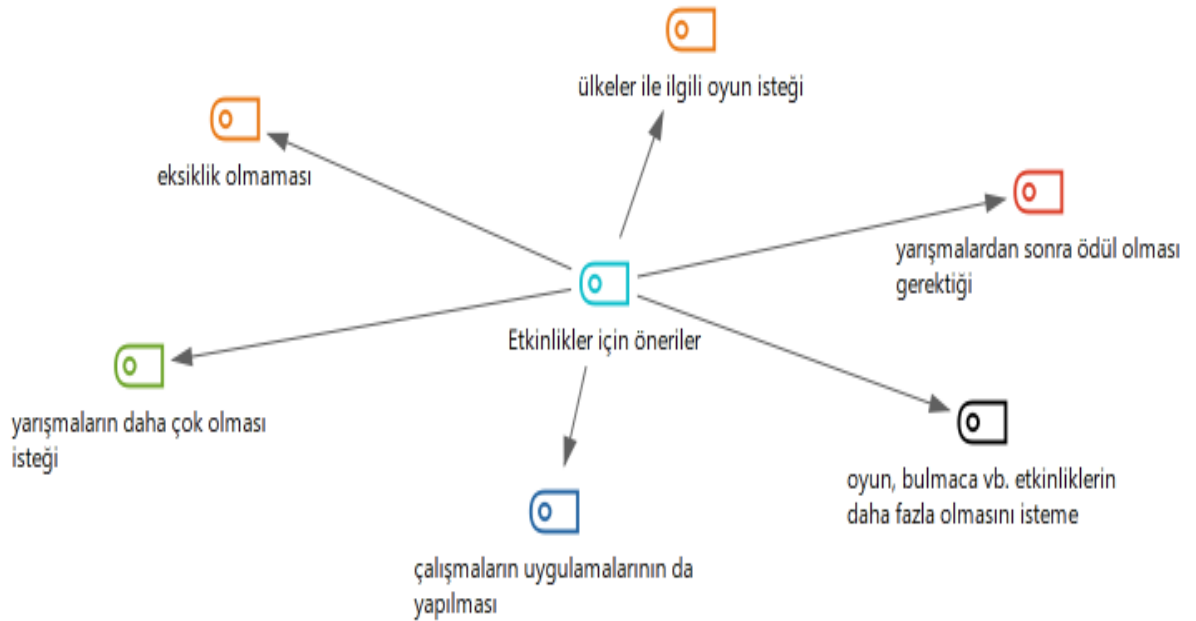
Etkinlikler için öneriler alt teması ile ilgili kodlar; eksiklik olmaması, yarışmaların daha çok olması isteği, ülkeler ile ilgili oyun isteği, oyun, bulmaca vb. etkinliklerin daha fazla olmasını isteme, yarışmalardan sonra ödül olması gerektiği, çalışmaların uygulamalarının da yapılması şeklindedir. Üç katılımcı Jigsaw tekniği ve Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde eksiklik olmadığını ifade etmektedir. Üç öğrenci ise yarışmaların daha fazla olmasını istemektedir. Bu konuda katılımcılar şunları söylemektedir:

K1: “Her ünitenin sonunda yaptığımız yarışmaların daha uzun olmasını isterdim her ünite sonunda ödül olsaydı. Bir de yarışmalar daha uzun olsaydı hoşuma giderdi.”

K4: “Gruplar halinde oyun ve yarışmalar olsaydı güzel olurdu. Ülkeler konusuyla ilgili özellikle daha çok oyunlar oynasaydık güzel olurdu.”

K9: “Ülkelerle ilgili konuda harita etkinliği biraz daha fazla olsaydı iyi olurdu. Zor konularda etkinliklerin daha fazla olmasını isterdim.

Şekil 15. Öğrencilerin Etkinlikler İçin Önerilerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.8. Öz Düzenlemeye İlişkin Bulgular

4.8.1. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Bulgular

Öğrencilere Jigsaw Görüşme Formunda yer alan “Bu teknikle ders işlemek derse karşı tutumunu nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilerek verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 27 ve Şekil 16’da verilmiştir.

Tablo 27. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Ders tutumuna katkı	-Derse ilgiyi artırma	5	K4, K5, K6, K9, K10
	-Dersi daha fazla sevme	4	K1, K3, K5, K7
	-Daha hızlı öğrenmeyi sağlama	3	K6, K8, K10
	-Dersin nasıl çalışılacağını öğrenme	2	K2, K9
	-Yazma yeteneğini geliştirme	2	K4, K7

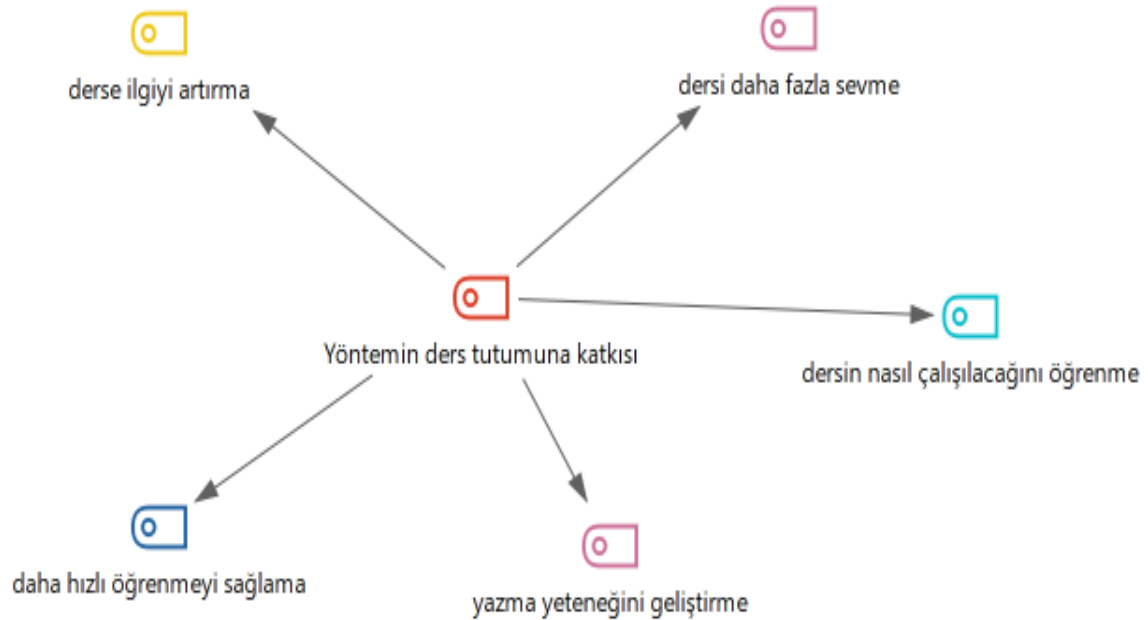
Yöntemin ders tutumuna katkısı alt teması ile ilgili kodlar; derse ilgiyi artırma, dersi daha fazla sevme, daha hızlı öğrenmeyi sağlama, dersin nasıl çalışılacağını öğrenme, yazma yeteneğini geliştirme şeklindedir. Beş katılımcı Jigsaw tekniğinin derse ilgiyi artırdığını söylemektedir. Beş katılımcı dersi daha fazla sevdirdiğini ifade etmektedir. Katılımcılar şu şekilde cevap vermişlerdir:

K1: “Sosyal Bilgiler dersini eskiden sevmiyordum şimdi sevdiğim bir ders haline geldi.”

K3: “Sosyal Bilgiler dersini pek sevmiyordum. Ama etkinlikle işlediğimiz için çok sevdim.”

K4: “Derslere ilgim arttı. Gruplar halinde çalışmayı öğrenince daha etkili oluyor. Ayrıca yazım daha da güzelleşti. Yazma yeteneğim arttı.”

Şekil 16. Jigsaw Tekniğinin Ders Tutumuna Katkısına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.8.2. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Bulgular

Jigsaw görüşme formunda yer alan “Bu tekniğin ders çalışma yöntemine etkisi oldu mu?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların analizi Tablo 28 ve Şekil 17’de sunulmuştur.

Tablo 28. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Ders çalışma yöntemine etkisi	-Not tutmayı sağlama	5	K1, K3, K4, K6, K7
	-Anlayarak çalışmayı sağlama	3	K4, K6, K10
	-Araştırma yapmayı öğretme/artırma	2	K3, K5,
	-Proje yapmayı öğrenme	2	K2, K3
	-Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	K2, K9,
	-Ders çalışmayı eğlenceli hale getirmesi	1	K8

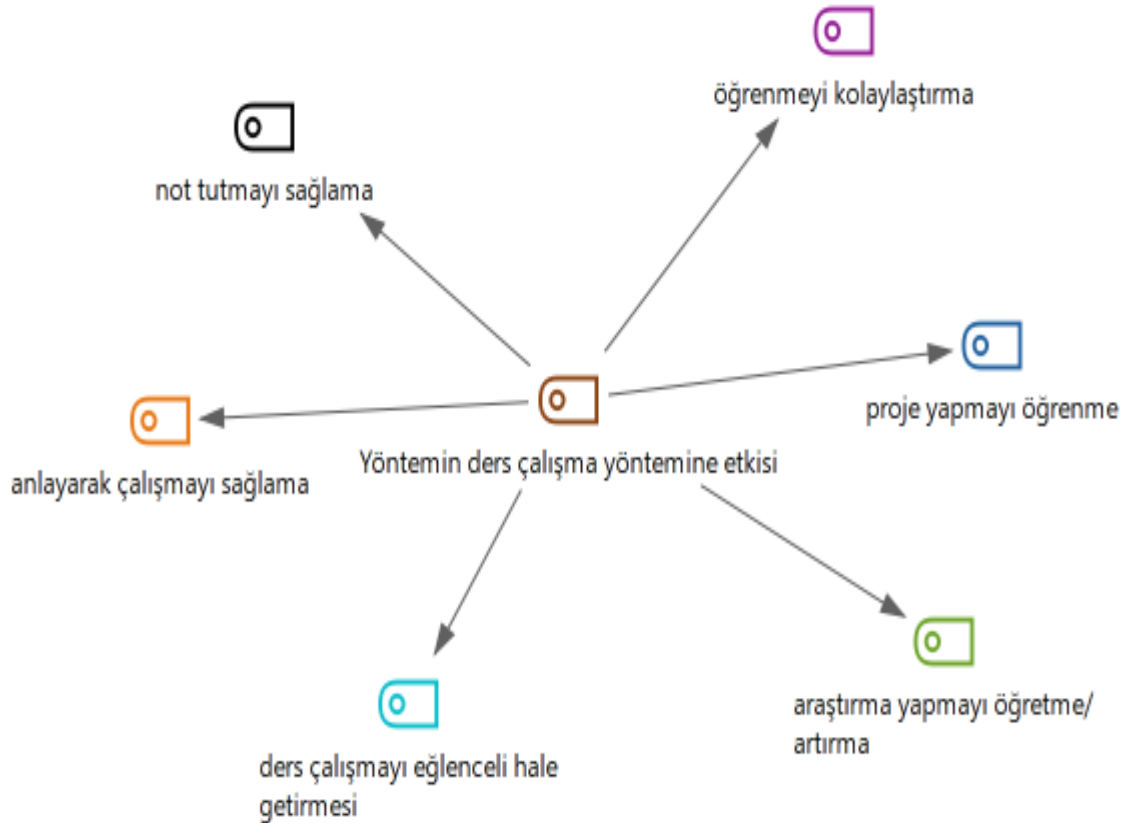
Jigsaw tekniğinin ders çalışma yöntemine etkisi alt teması ile ilgili kodlar; not tutmayı sağlama, anlayarak çalışmayı sağlama, araştırma yapmayı öğretme/artırma, proje yapmayı öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma, ders çalışmayı eğlenceli hale getirmesi şeklindedir. Beş katılımcı Jigsaw tekniğinin ders çalışmaya katkısı olarak not tutmayı sağladığını söylemektedir. Üç öğrenci ise anlayarak çalışmayı sağladığını ifade etmektedir. Katılımcılar şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

K4: “Artık daha iyi çalışıyorum çalıştıklarımı not alıyorum not aldıklarımı okuyorum ve daha iyi anlıyorum”

K9: “Önceden öğretmenin verdiği ders çalışma fotokopilerini konulara göre ayırmadan direk okurdum. Ama şimdi konulara göre ayırmayı öğrendim. Başlıkları hazırlıyorum ve ona göre sırayla çalışıyorum.”

K10: “Bu derste arkadaşımıza da anlatma sorumluluğu olduğu için daha fazla çalışmayı iyice kavramayı öğrendim. Öğrenmeden bir konuyu geçmemeye çalıştım. Bu yöntemi de diğer derslerimde de uyguladım.”

Şekil 17. Jigsaw Tekniğinin Ders Çalışma Yöntemine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.8.3. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğrencilere yöneltilen “Bu teknikle ders çalıştıktan sonra eski ders çalışmanla şimdiki ders çalışman arasında fark oluştu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevapların analizine Tablo 29 ve Şekil 18’de yer verilmiştir.

Tablo 29. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Uygulamalardan sonra ders çalışmadaki farklar	-Önceden çalışmanın verimsiz olması	6	K2, K3, K4, K6, K9, K10,
	-Daha anlayarak çalışma	5	K1, K2, K7, K9, K10
	-Daha istekli ders çalışmayı sağlama	4	K1, K8, K9, K10,
	-Altını çizerek çalışmayı sağlama	3	K3,K5,K10
	-Yazarak ders çalışmayı sağlama	3	K3, K5, K7
	-Daha planlı çalışmayı sağlama	1	K6

Yöntemin uygulamasından sonra ders çalışmadaki farklar teması ile ilgili kodlar; önceden çalışmanın verimsiz olması, daha anlayarak çalışma, daha istekli ders çalışmayı sağlama, altını çizerek çalışmayı sağlama, yazarak ders çalışmayı sağlama, daha planlı çalışmayı sağlama şeklindedir. Altı öğrenci Jigsaw tekniği öncesinde çalışmanın verimsiz olduğunu söylemektedir. Beş öğrenci daha anlayarak çalıştıklarını ifade etmektedir. Katılımcılar bu konuda şunları söylemektedir:

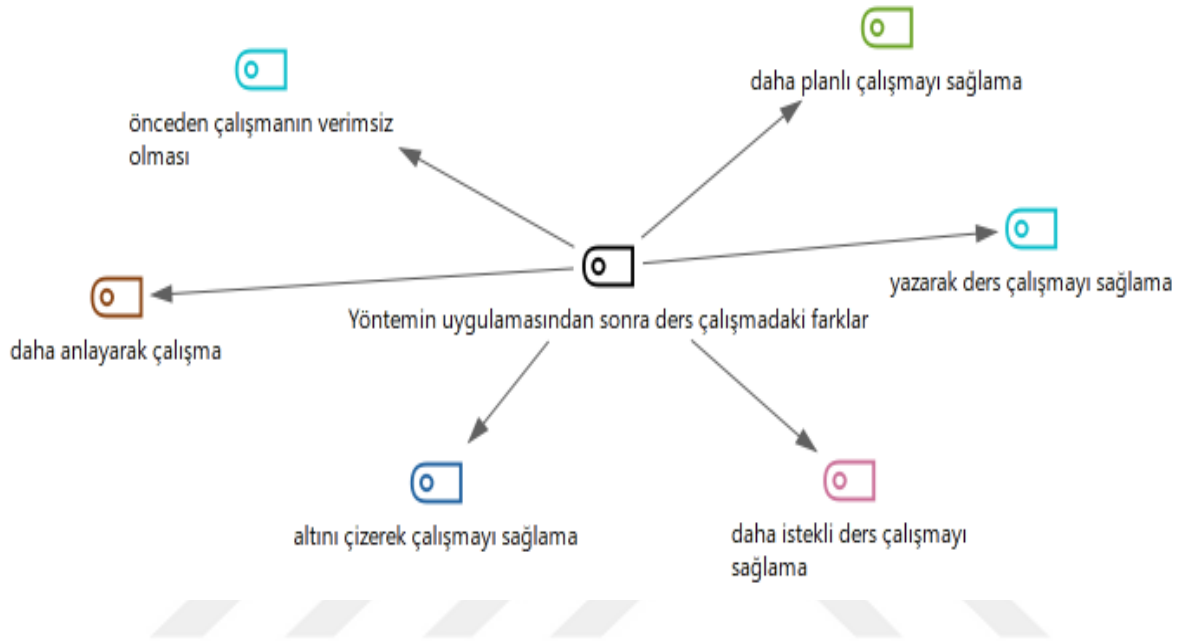
K1: “Fark oluştu. En büyük fark ben derslerime sadece kitaptan çalışırdım. Şimdi daha fazla kaynaktan ders çalışmaya alıştım. Bir de başkasına ders anlatacağım için daha fazla çalıştım.”

K5: “Biraz fark var. Önceden özet çıkarmada ve not tutmada iyi değildim. Şimdi ise bir konudaki önemli yerleri çizebilmeyi öğrendim. Sözel derslerde gayretim azdı şimdi daha fazla.”

K7: “Eskiden fazla not almadan çalışırdım. Şimdi daha fazla not alıyorum. Önceden

anlamadığım soruları hemen geçerdim. Şimdi daha çok uğraşıp onun cevabını bulmaya çalışıyorum. Okuma ve anlama becerim daha çok gelişti.”

Şekil 18. Jigsaw Tekniğinin Uygulamasından Sonra Ders Çalışmadaki Farklara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.9. Akademik Azime İlişkin Bulgular

4.9.1. Dersteki Zorluklarla Baş Edebilmende Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Bulgular

Jigsaw görüşe formunda yer alan “Derslerde karşılaştığın zorluklarla baş edebilmende bu tekniğin etkisi oldu mu?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların analizi Tablo 30 ve Şekil 19’da yer almaktadır.

Tablo 30. Dersteeki Zorluklarla Baş edebilmede Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Dersteeki Zorluklarla baş edebilme	-Zorlukların üzerine gitmeyi sağlama	8	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9
	-Daha çok anlamaya çalışma	5	K1, K2, K5, K6, K7
	-Araştırma yapmayı artırma	2	K5, K7
	-Derse ilgiyi artırma	2	K3, K10
	-Not tutarak çalışma	2	K1, K4,

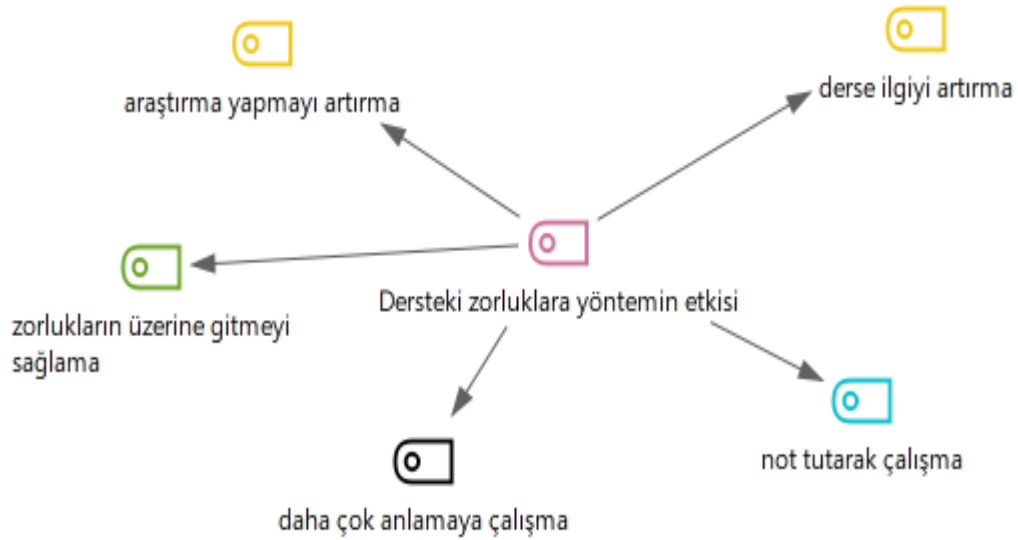
Dersteeki zorluklara Jigsaw tekniğinin etkisi teması ile ilgili kodlar; zorlukların üzerine gitmeyi sağlama, daha çok anlamaya çalışma, araştırma yapmayı artırma, derse ilgiyi artırma, not tutarak çalışma şeklindedir. Sekiz öğrenci Jigsaw tekniği ile derslerde karşılaştıkları zorluklardan kaçmak yerine üzerine gitmeyi öğrendiklerini ifade etmektedir. Beş öğrenci ise Jigsaw tekniği sonrasında artık daha fazla anlamaya çalıştıklarını söylemektedir. Bu konuda katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: “Bu teknikle öğrenmeseydik bilgileri sadece okuyup geçecektim ve sonrasında unutacaktım. Bu teknik kodlamalar yaparak not tutarak çalışmamı sağladığı için bu yöntemleri diğer derslerimde de uyguladım. Böylece zorlandığım dersleri daha zevkli öğrendim.”

K9: “Mesela matematik problemlerinde çok zorlanıp hemen bırakıyordum. Şimdi daha fazla üzerine girmeyi öğrendim. Çünkü sosyal bilgiler etkinliklerini yaparken gayret etmeyi konuya hazırlanmayı öğrendim.”

K10: “Eskiden derslerde zorlanıyordum. Öğretmenin sorduğu sorulara fazla cevap veremiyordum. Sizinle dersi işledikten sonra bu konuyla ilgili diğer öğretmenimiz soru sordu çok güzel cevapladım. Bu da benim çalışma hevesimi artırdı.”

Şekil 19. Dersteki Zorluklarla Baş Edebilmede Jigsaw Tekniğinin Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.9.2. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Bulgular

Bu başlığa ait olan “Ödevlerini yapma sorumluluğunu alma konusunda bu teknik seni geliştirdi mi?” Sorusu öğrencilere yöneltilmiş verilen cevaplar sonucunda analizler yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 31 ve Şekil 20’de verilmiştir.

Tablo 31. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Ödev yapma sorumluluğuna etkisi	-Görev yapmaya zorlaması	4	K1,K5,K6,K840,00
	-Ödev yapma tekniği geliştirme	3	K3, K4,K9, 30,00
	-Ödevleri zamanında yapmayı sağlama	3	K2,K3,K5,30,00
	-Ödevlerde daha özenli davranma	3	K5, K7, K1030,00
	-Günlük ders çalışmayı sağlama	2	K2, K1020,00
	-Not alarak çalışma	2	K3, K720,00

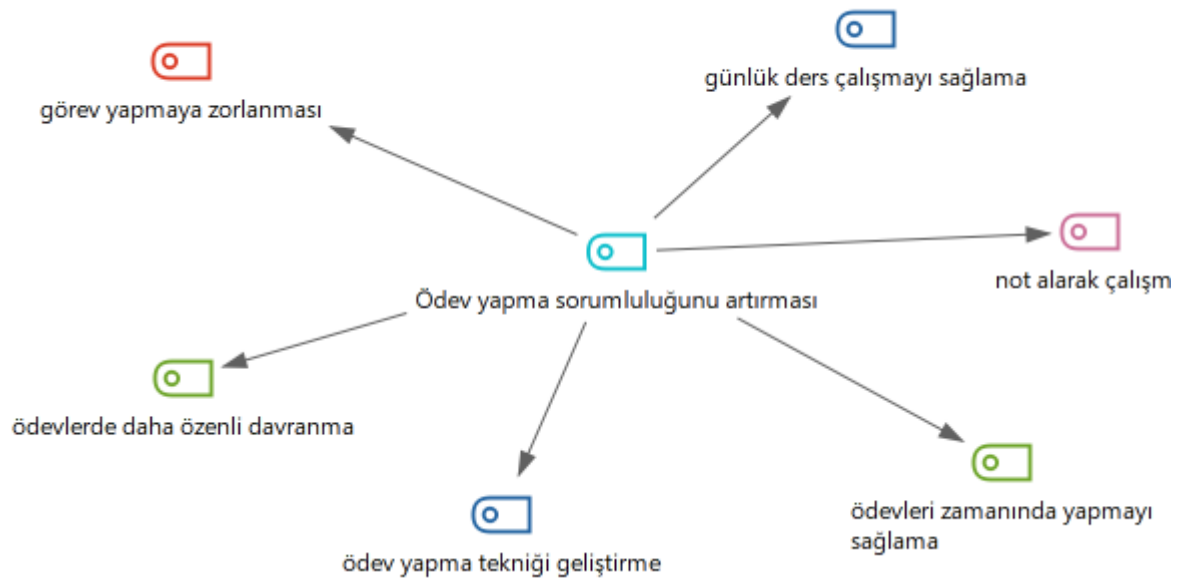
Jigsaw tekniğinin ödev yapma sorumluluğuna etkisi teması ile ilgili kodlar; görev yapmaya zorlanması, ödev yapma tekniği geliştirme, ödevleri zamanında yapmayı sağlama, ödevlerde daha özenli davranma, günlük ders çalışmayı sağlama, not alarak çalışma şeklindedir. Dört öğrenci ödev yapma konusunda olumlu etkilediğini ve görev yapma konusundan zorladığı ifade etmektedir. Üç öğrenci ise ödev yapma tekniğini geliştirdiğini söylemektedir. Katılımcılar ödev yapmaya zorlaması konusunu şu şekilde açıklamalar yapmıştır:

K1: “Evet bu konuda katkısı oldu. Ödev yaparken bazı zorlandığım soruları bırakıyordum. Şimdi daha çok üstüne giderek yapmaya çalışıyorum. Çünkü bu teknikte bize her hafta sorumluluk verildi. Ve biz bu görevleri yapmak zorundaydık.”

K7: “Ödevlerimi yaparken notlarıma pek fazla bakmazdım. Şimdi aldığım notlara bakmayı ve ödevimi daha doğru yapmaya çalışıyorum. Çünkü bu teknikte arkadaşlarımıza da öğrettik. Ödevimi doğru yaparsam daha doğru öğretirim.”

K8: “genelde ödevlerimi yaparım. Ama bu yöntemle sosyal bilgilerden çok görevimiz olunca ödevlerim bitse de Sosyal Bilgiler dersine hazırlanmaya devam ettim. Daha fazla neler yaparım diye düşündüm.”

Şekil 20. Jigsaw Tekniğinin Ödev Yapma Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.9.3. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular

Jigsaw Görülme Formunun son sorusu olan “Bu tekniğin yapacağın işleri ödevleri planlama ve sonuca ulaşma sürecine etkisi oldu mu?” sorusu öğrencilere yönlendirilmiştir. Verilen cevaplara ait bulgular Tablo 32 ve Şekil 21’de sunulmuştur.

Tablo 32. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar
Ödev planlama ve sonuca ulaşma	-Daha planlı çalışmayı sağlama	9	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10
	-Daha fazla ders çalışma	6	K1, K2, K7, K8, K9, K10
	-Kitap okumayı artırma	2	K7, K10

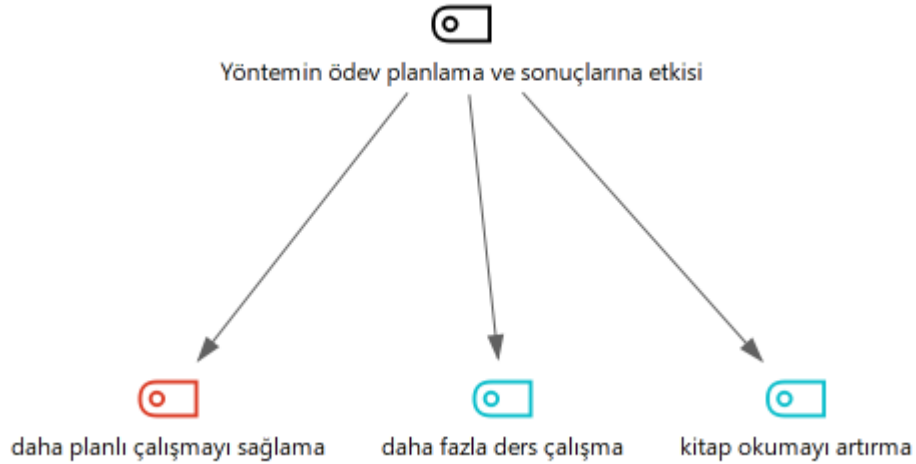
Yöntemin ödev planlama ve sonuçlarına etkisi teması ile ilgili kodlar; daha planlı çalışmayı sağlama, daha fazla ders çalışma, kitap okumayı artırma şeklindedir. Dokuz öğrenci yöntem sayesinde daha planlı çalışmaya başladığını söylemektedir. Altı öğrenci ise daha fazla ders çalışmaya başladığını ifade etmektedir. Katılımcılar Jigsaw tekniğinin sonuçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K7: “Önceden de plan yapıyordum. Ama bu yöntemle daha fazla etkinlik yaptığımız için daha basit planlamalar yerine daha fazla planlama yapmayı öğrendim. Ödevlerim bitse de okumaya incelemeye devam ettim. Sosyal bilgiler dersi gelene kadar daha fazla neler yaparım bunları düşündüm.”

K8: “Önceden plan yapmıyordum. Ama Sosyal bilgiler dersine hazırlanmak gerektiği için plan yapmaya başladım. Çok öğrenirsem daha iyi öğretirim diye düşündüm.”

K9: “Önceden planlama yapmıyordum. Şimdi bir kâğıt alıyorum elim neler yapacağımı yazıyorum. Eskiden bazen de ödevlerim akşama kalıyordu. Onun için yazdığım kâğıttaki plana göre ödevlerimi yapıyorum ve yaptıkça artı koyuyorum. Boş kalan zamanım olunca da konuların üzerinden geçiyorum.”

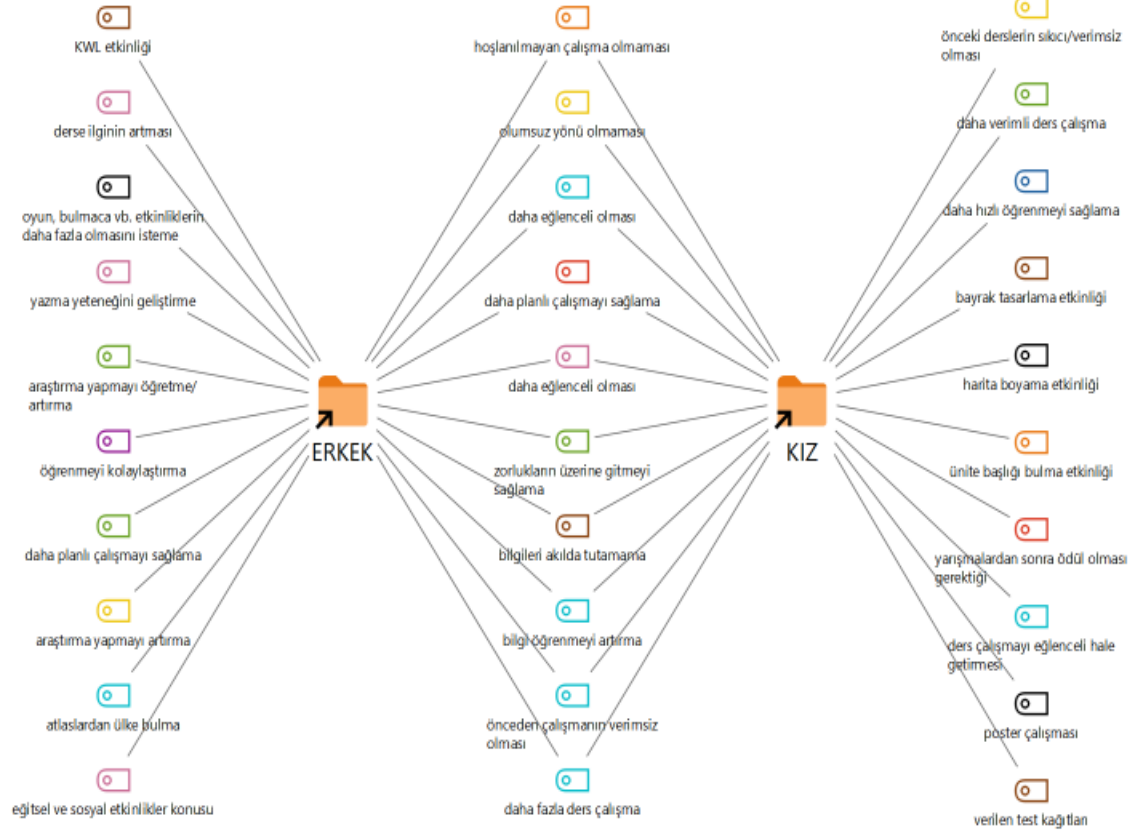
Şekil 21. Jigsaw Tekniğinin Ödevi Planlama Ve Sonuca Ulaşmaya Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.10. Katılımcıların Verdikleri Cevaplardan Oluşan Tema ve Alt Kodlara İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin tema ve alt kodlara ilişkin bulgular Şekil 22’de verilmiştir.

Şekil 22. Katılımcıların Verdikleri Cevaplardan Oluşan Tema ve Alt Kodlara İlişkin Bulgular



Şekil 22’de görüldüğü üzere, katılımcıların ortak olarak Jigsaw tekniğinde hoşlanılmayan çalışma olmadığını, yöntemin olumsuz yönünün olmadığını, daha eğlenceli şekilde sosyal bilgiler dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Jigsaw tekniği sonrasında daha planlı çalışmaya başladıklarını, derslerin artık daha eğlenceli olduğunu, Jigsaw tekniği sayesinde zorlukların üzerine gitmeye başladıklarını, Jigsaw tekniği öncesinde bilgileri akıllarında tutamadıklarını, bilgi öğrenmeyi artırdığını söylemektedirler. Ayrıca katılımcılar Jigsaw tekniği öncesinde çalışmalarının verimsiz olduğunu ve Jigsaw tekniği sonrasında daha fazla ders çalışmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

4.11. Katılımcıların Görüşlerinden Oluşturulan Kod Bulutu Dağılımı

Görüşmeye katılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların dağılımı Şekil 23'te gösterilmiştir.

Şekil 23. Katılımcıların Görüşlerinden Oluşturulan Kod Bulutu Dağılımı



Araştırmada en sık kullanılan kod “hoşlanılmayan çalışma olmaması” ve “daha eğlenceli olması” şeklindedir. Katılımcılar Jigsaw tekniğinin uygulanmasında hoşlanmadıkları bir çalışma olmadığı, tüm çalışmalardan hoşlandıklarını ve Jigsaw tekniği ile Sosyal Bilgiler dersinin daha eğlenceli olduğunu ifade etmektedir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının geleneksel yöntemle işlenen sosyal bilgiler dersine göre öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel etkinliklerden sonra deney grubundan seçilen öğrencilerle Jigsaw tekniğine yönelik görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgularla, deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın kapsamında tartışılarak sonuca varılmış ardından bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “deney ve kontrol grubunun Akademik azim Ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ait veriler incelendiğinde; kontrol grubunun ön test puanlarının deney grubunun ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıflarda Jigsaw tekniğinin farklı değişkenlerle uygulandığı çalışmalarda (Alicı, 2019; Avşar ve Alkış, 2007; Kandemir, 2017; Sancı, 2011; Yıldız, 2015). Deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak bu sonuç deneysel çalışmayı etkilememektedir. Bu sonucun deney grubuna uygulanacak Jigsaw tekniğinin etkililiğini daha iyi ölçmemize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci alt problem olan “deney ve kontrol grubunun akademik azim son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubu akademik azim son test puanları birbirine yakın bir değerde olduğu görülmüştür. Fakat uygulama öncesinde Akademik azim ön test puanları arasında kontrol grubu lehine olan fark istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ortadan kalkmıştır. Literatürdeki Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde ortaokul düzeyinde kullanıldığı ve farklı değişkenlerin ölçüldüğü bazı çalışmalarda (Demir, 2021; Durna, 2019; Yalman ve Çiftçi, 2019; Yılar ve Şimşek, 2016) deney ve kontrol grubu bağımlı değişkenlere göre deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmadaki bu sonucun literatür ile aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür. Ancak ikinci problemle ilgili ortaya çıkan bu değerlerin Jigsaw tekniğinin Akademik azimi anlamlı düzeyde olmasa da artırdığı yönünde yorumlanabilir.

Üçüncü alt problemde “deney grubunun akademik azim ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu yer almaktadır. Bu problemin bulgularında 8,17 puanlık bir artış gözlenmiş ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının deney grubundaki öğrencilerin akademik azim düzeyini anlamlı olarak artırdığını göstermektedir. Alanyazında akademik azim ölçeğinin öğretim teknikleri ile kullanıldığı az sayıda çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalarda ise genellikle akademik azim ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir (Altıntaş, 2023; Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2020; Eryiğit, 2022; Işıktaş, 2022; Soysal Işıkcı, 2022; Acari2021; Vidhu ve Jaiprabh, 2021; Clark ve Malecki, 2019). Jigsaw tekniklerinin kullanıldığı çoğu çalışmalarda ise genellikle öğrencilerin akademik başarıları ölçülmüştür (Akkuş, 2013; Bektaş, 2012; Demir, 2021; Dirlikli, 2015; Durna, 2019; Gök vd., 2009; Seyhan, 2017; Kılınç ve Güven 2015; Kızılkaya, 2019; Koç, 2009; Sancı ve Kılıç, 2011; Turaçoğlu vd., 2013). Tüm bunlardan yola çıkarak öğrencilerin öğrenmeye gayret etme, plan yapma, ödevi veya görevi tamamlama, başarısız olsa bile denemeye devam etme gibi Akademik azimi oluşturan pek çok özelliği geliştirmeye çalışmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının da etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “kontrol grubunun Akademik azim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında aradaki artış 0,78 puan olarak hesaplanmıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular Jigsaw tekniklerinin kullanıldığı ve geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı pek çok çalışmanın sonucu ile aynı doğrultudadır (Akkuş, 2013; Bektaş, 2012; Gök vd., 2009; Seyhan, 2017; Demir, 2021; Durna, 2019; Kızılkaya, 2019; Dirlikli, 2015; Kılınç ve Güven 2015; Koç, 2009; Sancı ve Kılıç, 2011; Turaçoğlu vd., 2013). Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin Akademik azim özelliklerini geliştiren bir etkiye sahip olmadığı bu nedenle ders içerikleri işlenirken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Beşinci alt problemde “deney ve kontrol grubunun Öz düzenleme ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında kontrol grubunun Öz düzenleme ön test puanlarının deney grubunun ön test puanlarından 16,44 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasındaki fark büyük düzeydedir. Öz düzenleme alt boyutları incelendiğinde ise; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme olarak adlandırılan Öz-düzenleme alt boyutlarının kontrol

grubu ön test puanlarının deney grubu ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum kontrol grubunun uygulamalar öncesinde daha yüksek Öz düzenleme düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç literatürdeki Jigsaw tekniğinin uygulandığı bilgilerin kalıcı bir şekilde üst bilinçte kalmasını artırdığı ve öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalarda (Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2016; Bektaş, 2012; Gök vd., 2009; Kılınç ve Güven, 2015; Yıldırım ve Girgin, 2012;) deney ve kontrol grubu ön test puanlarıyla aynı doğrultuda değildir. Bu çalışmalarda ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada elde edilen bulgular deneysel çalışma için engel teşkil etmemektedir. Öz düzenleme ve Öz düzenleme alt boyutlarının kontrol grubu lehine anlamlı olması çalışma öncesi kullanılan yöntem ve tekniklerin kontrol grubu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Altıncı alt problem olan “deney ve kontrol grubunun öz düzenleme son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ait verilere bakıldığında, deney grubu, kontrol grubunu 0,83 puan geçmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının Öz düzenleme son test puanları açısından birbirinden belirgin şekilde farklılık olmadığını gösterir. Uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan fark istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde uygulama sonrası ortadan kalkmıştır. Öz düzenleme ölçeği hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve Öz değerlendirme alt boyutlarında da deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Yine aynı şekilde uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan fark istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ortadan kalkmıştır. Ancak, yardım arama alt boyutunda kontrol grubunun son test puan ortalaması deney grubununkinden bir puan daha düşüktür. Bu sonuç, uygulamalar öncesinde kontrol grubu lehine olan farkın yardım arama alt boyutunda anlamlı bir şekilde ortadan kalkmakla kalmayıp deney grubu lehine anlamlı olarak arttığını göstermiştir. Tüm bu sonuçlardan Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini yükselttiğini, müfredat merkezli öğretim yönteminin ise öğrencilerin Öz düzenleme becerilerine etki etmediği yönünde fikir yürütülebilir. İlgili alanyazına bakıldığında ise öz-düzenleme ile ilgili pek fazla çalışmanın olmadığı yapılan çalışmaların da genellikle Zimmerman’ın Öz düzenlemeli öğrenme modelinin temel alındığı görülmüştür (Akben, 2022; Akeren, 2022; Ayan, 2023; Doğan, 2023; Kendüzler, 2023). Diğer çalışmalarda ise farklı kademelerde eğitim gören öğrenciler, üniversite öğrencileri ve öğretmenler üzerinde Öz düzenlemenin çeşitli değişkenlere etkisi incelenmiştir (Çelebi, 2021; Lai, Chen, Wang ve Qi, 2023; Lucangeli vd., 2019; Paraskevvi,

Irini, Sotiria ve Charoula, 2017; Perels, Dignath ve Schmitz, 2009; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Pape, Bell ve Yetkin Özdemir, 2003). Anasınıfı (Gümrükçü ve Bilgici, 2021) ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan (Çokçalışkan, 2019) çalışmalar öz düzenlemeli etkinliklerin öğrencilerin Öz düzenleme becerilerini artırdığı yönünde sonuca ulaşmışlardır. Yılmaz (2020), ise ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin Öz düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin gözlenmediğini tespit edilmiştir. Yine bu çalışmayla aynı doğrultuda olan Dönmez'in (2017) yaptığı çalışmada 7.sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının başka değişkenler yanında Öz düzenlemelerine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin öz düzenlemelerine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Arslan (2011) ise 7.sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinde Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının başka değişkenler yanında Öz düzenlemelerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara Jigsaw IV tekniğinin öğrencilerin Öz düzenleme becerilerine katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla araştırmanın altıncı alt problemine ait bulguların aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür. Bu alanda özellikle ilkokul düzeyinde çalışmaların az olması ve Öz düzenleme becerisinin küçük yaşlarda kazanılmasının önemi de göz önüne alındığında öğrencilerin Öz düzenleme becerilerini geliştirmek için ders içi etkinliklerin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesinin gereğini ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “deney grubunun Öz düzenleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin puanları 18,44 puan artmış ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, Jigsaw tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin Öz düzenleme düzeyini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Ayrıca Öz düzenleme alt boyutları incelendiğinde; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve Öz değerlendirme alt boyutlarında da deney grubunun ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artışlar bulunmuştur. Literatürdeki (Berger ve Hänze, 2014; Darnon, Buchs ve Desbar, 2012; Mari ve Gumel, 2015;) öz yeterliliğin belirlendiği çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Jigsaw tekniğinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar literatürdeki Dönmez (2017) ve Arslan (2011) tarafından Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Öz düzenlemelerine etkisinin ölçüldüğü çalışmaların sonuçlarıyla paralellik

göstermektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme çıktılarında yer alan sosyal beceri kavramını destekleyen yardım arama alt boyutunda öğrencilerin anlamlı düzeyde geliştiğinin görülmesi çalışmanın amacına hizmet etmesi anlamına geldiğini kanıtlayabilir. Literatürde yer alan Palak (2018) ve Araz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaların sonucunda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerinin olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma sosyal becerilerin kazandırılması yönünden bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Sekizinci alt problem olan “kontrol grubunun Öz düzenleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara baktığımızda kontrol gurubu ön test ve son test puanları arasında 1,17 puanlık bir artış görüşmüştür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, kontrol gurubundaki öğrencilerin Öz düzenleme düzeyinde anlamlı bir değişim olmadığını gösterir. Ayrıca hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve Öz değerlendirme alt boyutlarında da benzer şekilde kontrol gurubunda ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklar yoktur. Ancak çaba harcama ve yardım arama alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Çaba harcama alt boyutunda anlamlı artış, yardıma arama alt boyutunda ise anlamlı azalma olmuştur. Her iki farkın da büyük ölçüde olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda Jigsaw tekniğinin uygulanmaması geleneksel yöntemle derslerin işlenmesi öğrencilerin Öz düzenleme ve diğer becerilerinde genel olarak önemli bir değişim olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar literatürdeki Jigsaw tekniğinin farklı sınıf düzeylerinde kullanıldığı, konu merkezli yöntemle karşılaştırılarak ve farklı değişkenlerle etkisinin ölçüldüğü (Asar, 2023; Demir, 2021; Durna, 2019; Elik, 2023; Kızılkaya, 2017; Palak, 2018; Seyhan, 2017; Şahin, 2023) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bulguların, çalışmanın anlamlı düzeyde olmasını, Jigsaw tekniğinin etkililiğini kanıtlar nitelikte olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sonucun, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Öz düzenlemelerini geliştirmedeki etkisini kanıtlar nitelikte olduğu ve pek çok çalışmaya örnek olacağına kanaat edilmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu ve sonuncu alt problemi olan “deney grubu öğrencilerinin jigsaw etkinliklerine yönelik algıları, Öz düzenleme ve Akademik azimlerine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusu kapsamında deney gurubundan 10 öğrenci ile Jigsaw tekniğine yönelik görüşme gerçekleştirilmiştir. Alanyazında ilkokul dördüncü sınıflarda farklı derslerde uygulanan bazı çalışmalarda Jigsaw tekniği ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır (Arı, 2020; Alıcı, 2019; Sancı, 2011; Talan, 2020). Araştırmanın nitel bulgularında ve literatürde

yer alan bu çalışmaların bulgularında yer alan ifadelerin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. İfadelerin genelinde yapılan etkinliklere yönelik hoşlanılmayan çalışmanın olmadığı şeklinde görüş bildiren katılımcılar, tekniğin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkısının olduğundan bahsetmişlerdir. Önerilen etkinlikler kapsamında ise öğrenciler hangi etkinlikte daha çok eğlendsen o etkinliğin daha çok olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı Jigsaw tekniğinin olumsuz yönün olmadığını söylerken az sayıda katılımcı ise genellikle grup çalışmalarında bazı arkadaşlarının çalışmadığını ve grup başarısını düşürdüğü yönünde görüşlerini yansıtmışlardır. Ortaya çıkan bu sonuçların, Jigsaw tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin dersi daha çok sevmelerini sağladığı ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı düşünülebilir. Literatürdeki Jigsaw tekniği ile ilgili görüşlerin alındığı (Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2016; Eskici, 2017; Talan, 2020) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazınla da örtüştüğü düşünülen bu bulgulardan hareketle Jigsaw tekniğinin ve diğer öğretim tekniklerinin özellikle ilkokullarda uygulanması ile ilgili yapılan çalışmaları artıracak yönünde görüşler oluşabilir. Öz düzenleme temasına yönelik sorulara öğrenciler; derse ilgilerinin arttığı, dersleri severek yapmaları, not tutarak ve anlayarak çalışmayı öğrendiklerini, önceki ders çalışmalarına göre daha istekli oldukları yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu görüşler ışığında uygulanan Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Öz düzenleme davranışlarını geliştirdiği ortaya çıkmaktadır. Akademik azim temasına yönelik sorulara öğrenciler derste karşılaştıkları zorluklarla baş etmeyi öğrendiklerini, kendilerine verilen görevleri tam yapmaya çalıştıklarını, ödevleri planlama ve sonuca ulaşma konusunda daha etkin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Jigsaw tekniğinin öğrencileri Akademik azim becerileri bakımından daha etkin hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir. Jigsaw görüş formunun uygulandığı çalışmalarda (Çetin vd., 2022; Doğan vd., 2010; Doğan vd., 2015; Özdilek vd., 2010) ortaya konan bulgularda Öz düzenleme ve Akademik azim temalarını destekleyen görüşler yer almaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilerin Akademik azim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye okul çağına ulaştığı bu ilk yıllardan itibaren başlanması kendini tanıma ve sorumluluk alma açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle de Akademik azim ve Öz düzenleme becerileri çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle kazandırılabilceği görüşü öne çıkmaktadır.

5.2. Sonuç

Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenlemelerine etkisini tespit etmek temel amacıyla gerçekleştirilen bu

araştırma deney grubunda 18 ve kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 36 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, Jigsaw tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenleme düzeylerini arttırmada etkili bir strateji olarak öne çıktığını göstermiştir. Öyle ki kontrol grubunun başlangıçta anlamlı ölçüde daha yüksek olan akademik azim ve Öz düzenleme puanlarına rağmen, deney grubunda gerçekleştirilen Jigsaw tekniği uygulamaları sonucunda anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir ve gruplar arasındaki fark anlamlı bir şekilde ortadan kalkmıştır. Burada başlangıçta kontrol grubunun daha iyi hedef belirleme ve planlama, öğrenme sürecinde daha etkili stratejiler kullanma, çaba gösterme ve yardım arama gibi Öz düzenleme becerilerine sahip olmasına rağmen konu temelli öğretimin bunları avantaj olarak kullanamadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubunun bu özelliklere sahip olmamasına rağmen bu boyutlarda önemli bir artış göstermesi çok önemli bir kazanım olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenme sürecinde ve kendilerini yönetme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Ayrıca uygulama sürecinde deney grubunda kaydedilen anlamlı artışlar, öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenleme düzeylerinde belirgin bir yükselişe işaret etmektedir. Bu artışlar, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırarak, ders materyaline daha etkili bir şekilde odaklanmalarını sağlamıştır. Ayrıca, Jigsaw tekniği sayesinde öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerileri de gelişmiş, bu da Öz düzenleme düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Kontrol grubunda ise, anlamlı olmayan artışlar gözlemlenmiştir. Bu durum, konu merkezli öğretim yöntemlerinin, özellikle öğrencilerin Öz düzenleme becerilerini arttırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla Jigsaw tekniği, öğrencilere aktif katılım, işbirliği ve sorumluluk duygusu kazandırarak, sadece Akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda Öz düzenleme ve problem çözme becerilerini de güçlendirmektedir. Bu sonuçlar, eğitim pratiğinde Jigsaw tekniğinin kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini desteklemektedir.

Araştırmada deneysel işlem sonunda 10 öğrenciden Jigsaw tekniğine yönelik görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ortaya çıkan tema ve kodlara göre öğrencilerin görüşleri değerlendirilerek bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Etkinliklere yönelik algı temasının uygulanan etkinlikler alt temasına yönelik öğrencilerin algılarına ilişkin bulgularda Jigsaw tekniğinin uygulanması sırasında yapılan etkinliklerden katılımcıların tamamı hoşlanmadıkları çalışma olmadığı şeklinde görüşlerini

bildirmişlerdir. Öğrencilerin en çok beğendiği etkinlik ünite sonu yarışmalarıdır. En zorlandıkları etkinlik bilgileri akılda tutamama, en zorlanılan konu ise ülkeleri tanıyalım konusudur. Jigsaw tekniğinin olumlu yönleri alt temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin en fazla “grup çalışmasını öğrendik” yönündedir. Yöntemin olumsuz yönleri alt teması ile ilgili ise tüm katılımcılar olumsuz yönü olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkinliklere yönelik algı temasına ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşler belirtmeleri ve beğendikleri etkinlikleri sıralamaları Jigsaw tekniğinin öğrenme öğretme sürecinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna varılmıştır.

Jigsaw tekniğinin bireysel ve sosyal gelişimine katkıları alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri bireysel yönden bilgi öğrenmeyi artırması yönünde görüş bildirirken, sosyal yönden iletişim yeteneklerini geliştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Jigsaw tekniği ile işlenen ve işlenmeyen Sosyal Bilgiler dersi arasındaki farklar alt temasına ilişkin öğrenciler en çok “Jigsaw tekniği ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinin daha eğlenceli olduğunu” söylemişlerdir. Önceki derslerin ise sıkıcı ve verimsiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Deneysel çalışma boyunca yapılan etkinlikler için öneriler alt teması ile ilgili öğrenciler etkinliklerde eksiklik görmediklerini belirterek, yarışmaların ve oyunların daha çok olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Jigsaw tekniğinin öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimine katkıları alt temasına ilişkin alınan bu görüşler Jigsaw tekniğinin öğrencilerin grup çalışması içerisinde işbirlikli öğrenme yönteminin çıktılarından olan sosyal becerilerinin gelişmesine ve bilgiyi öğrenme anlamında bireysel sorumluluk almalarına katkı sağladığı sonucu çıkarılmaktadır.

Öz düzenleme temasının yöntemin ders tutumuna katkısı alt teması ile ilgili alınan öğrenci görüşleri çoğunlukla Jigsaw tekniği ile ders işlemenin derse ilgilerini artırdığını ve dersi daha fazla sevmelerini sağladığı yönündedir. Jigsaw tekniğinin ders çalışma yöntemine etkisi alt temasına ise öğrenciler genellikle not tutmayı ve anlayarak çalışmayı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Tekniğin uygulanmasından sonra ders çalışmalarında gözlemledikleri farklar alt temasına ilişkin ise öğrenciler, önceden çalışmalarının verimsiz olduğunu şimdi ise anlayarak ve istekli çalıştıkları yönünde daha çok görüş ortaya koymuşlardır. Öz düzenleme bağımlı değişkenine göre ise öğrencilerin derse ilgisi, dersi sevmesi, not tutarak ve anlayarak çalışmaya başlaması, önceki ders çalışmalarına göre ise daha istekli olmaları öz düzenleme davranışlarını geliştirdiği sonucuna varmamızı sağlamıştır.

Akademik azim temasının derste karşılaştıkları zorluklara karşı Jigsaw tekniğinin

etkisi alt teması ile ilgili katılımcıların çoğunluğu artık zorlukların üzerine gitmeyi daha iyi bildikleri şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Ödev yapma sorumluluğunu artırması alt temasına ilişkin ise öğrencilerin görüşleri verilen görevleri tamamlama sorumluluklarının bu teknik sayesinde daha da arttığı şeklinde olmuştur. Yine Jigsaw tekniğinin ödevlerini planlama ve sonuca ulaşma etkisi alt temasına ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu daha planlı çalışmayı sağladığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Alınan bu görüşler çerçevesinde Akademik azim bağımlı değişkenine göre öğrencilerin derste karşılaştıkları zorluklarla baş etmeyi öğrendikleri, kendilerine verilen görevleri tam yapmaya çalıştıkları, ödevlerini planlama ve sonuca ulaşma konusunda daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır. Böylece Jigsaw tekniğinin öğrencileri Akademik azim yönünden daha etkin hale getirdiği görülmektedir.

Katılımcıları ortak olarak verdikleri cevapların tema ve alt temalarda yer alan kodlarına bakıldığında Jigsaw tekniğinde hoşlanılmayan çalışma olmadığını, yöntemin olumsuz yönünün olmadığını, daha eğlenceli şekilde sosyal bilgiler dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Jigsaw tekniği sonrasında daha planlı çalışmaya başladıklarını, derslerin artık daha eğlenceli olduğunu, Jigsaw tekniği sayesinde zorlukların üzerine gitmeye başladıklarını, Jigsaw tekniği öncesinde bilgileri akıllarında tutamadıklarını, bilgi öğrenmeyi artırdığını söylemektedirler. Ayrıca katılımcılar Jigsaw tekniği öncesinde çalışmalarının verimsiz olduğunu ve Jigsaw tekniği sonrasında daha fazla ders çalışmaya başladıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgular ışığında işbirlikli öğrenmenin akademik faydalarını Jigsaw tekniğinin desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin görüşlerini bildirirken en sık kullandıkları kod “hoşlanılmayan çalışma olmaması” ve “daha eğlenceli olması” şeklindedir. Katılımcılar Jigsaw tekniğinin uygulanmasında hoşlanmadıkları bir çalışma olmadığı, tüm çalışmalardan hoşlandıklarını ve Jigsaw tekniği ile Sosyal Bilgiler dersinin daha eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda Jigsaw tekniği işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin duyuşsal yönden gelişimine katkılarını desteklemektedir. Çünkü bir işi severek yapmak hem sosyal hem de bireysel yönden her insana fayda sağlamaktadır.

Sonuç olarak, Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması, öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenleme düzeylerini arttırmada etkili bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teknik, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederken, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirerek öğrenme sürecini daha verimli hale getirmektedir. Bu bulgular, eğitimde yeni yöntem ve stratejilerin benimsenmesi ve uygulanması konusunda önemli bir örnek teşkil etmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak bu kısımda araştırmacılara yol göstermesi açısından bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan Jigsaw tekniğinin Akademik azim ve Öz düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle 4.sınıflarda sosyal bilgiler dersindeki diğer ünitelerde de Jigsaw tekniği etkinliklerle çeşitlendirilerek kullanılabilir.

2. Uygulama sürecinde deney grubunda kaydedilen anlamlı artışlar öğrencilerin Jigsaw tekniği sayesinde işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştiği, ayrıca derse katılım ve öğrenme motivasyonlarının arttığı yönündedir. Bu durum Jigsaw tekniğinin başka becerilerin ve değişkenlerin ölçülmesinde de uygulanması tavsiye edilebilir.

3. Kontrol grubunda anlamlı olmayan artışların olması ise müfredat temelli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Akademik azim ve Öz düzenleme becerilerini artırmada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. O halde eğitim pratiğinde Jigsaw tekniğinin kullanımının teşvik edilmesi ve diğer derslerde de kullanılmasının teşvik edilmesi gerekmektedir.

4. İlkokul düzeyinde Jigsaw tekniğinin uygulanması ile ilgili çalışmaların az olduğu ilgili alanyazın taramasında görülmüştür. Özellikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişimini ilk kademelerden itibaren izlemek çok önemlidir. Bu nedenle de ilkokullarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini destekleyecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına önem verilmelidir.

5. İşbirlikli öğrenme tekniklerinde olan Jigsaw tekniğinin uygulanması işbirlikli öğrenmenin çıktılarından olan sosyal becerilerin kazanılmasında etkili olmuştur. Diğer Jigsaw teknikleri de öğretim ortamlarında kullanılarak öğrencilerin grup içinde çalışmalarına ve grup bilincinin gelişmesine katkı sağlanabilir.

6. Öğrenciler uygulama sırasında öğrendikleri ders çalışma yöntemlerini ev ödevlerini yaparken diğer derslerde de kullandıklarını görüşme sırasında belirtmişlerdir. Öğrencilerin not tutarak ve anlayarak ders çalışmaları, çalışmalarının verimli hale gelmesi, önceki ders çalışmalarına göre daha istekli olmaları öz düzenleme davranışlarının gelişmesi anlamına gelmektedir. Öz düzenleme ile ilgili alanyazında özellikle ilkokul düzeyinde fazla çalışma olmadığı göz önüne alınırsa, bu konuda araştırmalar yapılması önerilmektedir.

7. Yine öğrencilerin çoğunluğu Jigsaw tekniğinin onlara zorlukların üzerine gitmeyi öğrettiği, ödev yapma sorumluluklarını artırdığı, daha planlı çalışmayı sağladığı, yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Böylece Jigsaw tekniğinin öğrencileri Akademik azim yönünden

daha etkin hale getirdiği gör÷lmektedir. Akademik azim alanında yapılan çalışmaların çok az olması bu konuda çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

8. Araştırmada öğrenciler gör÷şlerini bildirirken en sık kullandıkları kod “hoşlanılmayan çalışma olmaması” ve “daha eğlenceli olması” şeklindedir. Buna göre özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilere ders içinde hangi öğretim yöntem ve teknik uygulanırsa uygulansın önce onlarla duygusal bağ kurulmalı öğrencilerin verdiğiniz görevleri severek yapmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda jigsaw tekniklerinin, öğrencilerin psikolojik gelişimine katkılarını ölçen çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Acar, A. (2010). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilere Kazandırdığı Temel Bilgiler ve Beceriler". Eğitim ve Bilim, 35(157), 45-58.
- Acat, M. B. (2008). Velinin okula ilişkin tutumunu ve eğitim programına katılım düzeyini belirlemeye dönük ölçek geliştirme çalışması. III. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli öğrenme: kuram araştırma uygulama. Uğurel Matbaası: Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). Aktif öğrenme (7. Basım). Eğitim Dünyası Yayınları: İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Uğurel.
- Akben, Ü. (2022). Harmanlanmış eğitim aracılığı ile cebir öğretimine yönelik özdüzenlemeli öğrenme ortamı: bir öğretim mühendisliği tasarımı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi: Bayburt.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki önemi. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ, (Ed.), Sosyal bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I (S. 2-23). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Akeren, İ. (2022). Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Akkuş, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: muş il örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Akyüz, Y. (2015). Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000'den Günümüze. Pegem Akademi.
- Alexander, G., ve Wyk, M. V. (2012). Exploring the value of cooperative learning in enhancing teaching in integrated school environments of the northern cape province. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 47, 1945-1949.
- Altıntaş, G. (2023). Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Akademik azim ve Okulda Öznel İyi Oluş İle İlişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi: Antalya.

- Anthonyamy, L., Koo, A. C., ve Hew, S. H. (2020). Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one decade review. *Education and Information Technologies*, 25, 3677–3704.
- Araz, H. (2019). Jigsaw ve Birlikte Soralı Birlikte Öğrenelim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Arı, S. (2020). İlkokul 4. Sınıf Sosyal bilgiler Derslerinde İş Birlikli Öğretim Tekniklerinin Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Arısoy, B. ve Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications. Beverly Hills: CA. USA.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *The jigsaw classroom: The jigsaw method*. Sage Publications.
- Arslan, A. (2020). İşbirlikli Öğrenme Modelinin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Kullanımı. Alparslan Üniversitesi: Muş.
- Asar, İ. (2023). Jigsaw IV Tekniğinin Türkçe ve Yabancı Dil (İngilizce) Derslerinde Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi: Ağrı.
- Ayan, Y. Ç. (2023). Hibrit öz düzenlemeli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Ayantaş, T. (2023). İlkokul Sosyal bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Ferman Yayıncılık.
- Aydın, A., ve Kömürkaraoğlu, S. (2016). Işık ve ses ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 335-352.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Aydoğdu, S., Doymus, K., ve Şimsek, U. (2012). Instructors' practice level of chickering and gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 11-24.
- Bal, M. S., & Akış, A. (2010). Sosyal bilgiler Dersi “İnsanlar Ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları. *Education Sciences*, 5(4), 2061-2070.

- Balcı, A. S. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Baleghizadeh, S. (2012). Comparing traditional with cooperative pairs: the case of Iranian egap students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 330-336.
- Banks, James A. "Teaching Social Studies to Every Child: Standards for the 21st Century." New York: Teachers College Press, 2008.
- Banks, James A. "Teaching Strategies for Ethnic Studies." Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Banks, James A. "Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives." San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.
- Barton, Keith C., ve Linda S. Levstik. "Teaching History for the Common Good." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Başaran, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bay, E., Kaya, H. İ., ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ölçeği geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (2), 646-664.
- Baydar, A. (2015). Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi [Doktora Tez]. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2015). İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması (2. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Bektaş, Z. (2012). Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Benli, F. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi (Hakkâri örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.
- Berger, R., ve Hânze, M. (2014). Impact of expert teaching quality on novice academic performance in the jigsaw cooperative learning method. *International Journal of Science Education*, 37(2), 294-320.
- Bilgici, B. G. (2021). Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve

- öğrenme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Bilgili, A. S. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal bilgiler. A. S. Bilgili, (Ed), Sosyal bilgilerin temelleri (s. 2-33). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Bilgin, İ. ve Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 40-70.
- Binbaşoğlu, C. (2009). Türk Eğitim Düşüncesi ve Eğitimi Tarihi. Anı Yayıncılık.
- Bowen, C. W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. Journal of Chemical Education, 77(1), 116-119.
- Bozgün, K., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. Educational Research and Reviews, 15(7), 417-42.
- Bozgün, K. (2018) Akademik azim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 85, Aralık 2018, s. 435-445.
- Bozgün, K. (2021), İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü. Doktora Tezi. Amasya Üniversitesi.
- Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi: Elâzığ.
- Burnard, P. (1996) Teaching the Analysis of Textual Data: An Experiential Approach. Nurse Education Today, 16, 278-281.
- Bustan, S. A., Al-Thuwaikh, S., Rajab, A., ve Ghareeb, D. A. (2021). Emotional, behavioral and cognitive self-regulation of children with learning disabilities in Arabic mainstreamed and specialized middle-school classrooms in Kuwait. International Journal of Early Childhood Special Education, 13(1), 132-143.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: teaching towards a just society.

- Educational Philosophy and Theory, 44(10), 1073-1079.
- Camic, Charles, Neil Gross, ve Michele Lamont (Eds.). "Social Knowledge in the Making." Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (1999). Theory and nursing: Integrated knowledge development. St. Louis: Mosby.
- Clark, K.N., ve Malecki, C.K. (2019). Academic grit scale: psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66.
- Coşar, İ. (2012). 2005 ilköğretim programı uygulamalarına ilişkin veli görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Creswell J. W.& Plano Clark, V.L. (2014), Karma Yöndem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W., ve Miller, D.L. (2000). Determining Qualitative Research Methods. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990. Teachers College Press.
- Çelebi, H. (2021). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin, özdüzenleme becerileri ile öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: İstanbul.
- Çelik, S. (2013). Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi. *Türk Eğitim Tarihi Dergisi*, 22(2), 101-115.
- Çelikbaş, M (2023). Fen eğitiminde karşılıklı sorgulama ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencinin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi: Edirne.
- Çetin, S. A., Çiçek, Ö., & Sezer, H. (2022). Jigsaw tekniğinin Hemşirelik Öğrencilerinin Aile Planlaması Yöntemlerini Öğrenmelerine Etkisi Ve Öğrencilerin Tekniğe İlişkin Görüşleri. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 424-433.
- Çetin, S. (2013). Vatandaşlık Bilincinin Geliştirilmesinde Eğitimin Rolü: Türkiye ve Amerika Karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, S. Doç. Dr., Durmuş, T.(2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik

- bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 630-649.
- Çevik Kansu, C. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği.
- Çokçalışkan, H. (2019). Özdüzenlemeli fen öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özdüzenleme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Çolak, N. (2023). Dördüncü Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Çubukçu, Z. (2012). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Edt.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (2 b., s. 511-523). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Çubukçu, Z., Gültekin M. (2000). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler, Erzurum. Cilt:1, ss:277-289.
- Darnon, C., Buchs, C., ve Desbar, D. (2012). The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 439-449.
- Dağdelen, O. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Demir, S. (2008). Eğitim Sisteminde Öğretmenlerin Rolü ve Öğretim Süreci. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(54), 65-83.
- Demir, S. (2012). "Amerikan Eğitim Reformları ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme". *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 87-98.
- Demir, Z. (2021). 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde jigsaw ıv tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi: Elâzığ.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (12. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., ve Yağcı, E. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., & Karakütük, K. (2016). Sosyal bilgiler Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

- Turkish Studies, 11(3), 1207-1222.
- Demirtaş, M. (2015). "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Bilincinin Kazandırılması: Bir Değerlendirme". *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 102-115.
- Dewey, John. "Democracy and Education." New York: The Macmillan Company, 1916.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dirlikli, M. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda akademik başarıya, kalıcılığa etkisi ve sınıf içi yansımaları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Doğan, A., Uçar, S., & Şimşek, Ü. (2015). Jigsaw tekniğinin 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?" Ünitesinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 416-432.
- Doğan, A., Uygur, E., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Jigsaw tekniğinin Uygulanması Ve Bu Teknik Hakkındaki Öğrenci Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 75-90.
- Doğan, D. (2023). Öz düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, M. (2015). Demokratik Eğitim ve Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14(28), 123-142.
- Doğanay , A. ,Erdoğan, T.,&Doğanay, Y. (2007).Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğru, Y.E. (2012). Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin öz-yeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Driscoll, M. P. (2012). Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi. Anı Yayıncılık.
- Durna, İ. H. (2019). Sosyal bilgiler dersinde Jigsaw tekniği kullanımının öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutuma etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi: Antalya.
- Earl, B. (2004) *The Practice of Social Research*. 10. Basım. Thomson, Wadsworth.

- Elik, B. C. (2023). Ayrılıp birleşme (jigsaw) yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi: Ordu.
- Eryiğit, K. (2022). Pandemi Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Tutumları ve Akademik azimlerinin Matematik Başarılarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi: Niğde.
- Eskici, Y.G. (2017). Birleştirme II tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Evans, R. W. (2004). The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children? Teachers College Press.
- Fırat, M. (2014). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve epistemolojik tutumları üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. SAGE.
- Fidan, N.K. (2013). Sosyal bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science, 6(3), s.361-388.
- Freire, Paulo. "Pedagogy of the Oppressed." New York: Continuum, 1970.
- Gardner, Howard. "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences." New York: Basic Books, 1983.
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. The American journal of distance education, 19(3), 133-148.
- Grant, Steven G., and James A. Phillips. "Teaching Social Studies: A Literacy-Based Approach." Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2008.
- Genç, M. (2017). Sosyal bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:23, No:1, Sayfa: 41-54.
- George, D. & Mallery, P. (2020). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference (16th ed.). Routledge.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2017). Introduction to Sociology. W.W. Norton & Company.

- Goodlad, John I., and Timothy J. McMannon. "The Public Purpose of Education and Schooling." San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K., ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193-209.
- Gökalp, M. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri (3 b.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). "Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 76-87.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503-528.
- Gülistan, T. A. Ş., & Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983.
- Gündoğar, A. (2006). 2005 – 2006 yılında değişen ilköğretim programının uygulanma durumu (Adıyaman İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi: Elâzığ.
- Gürbüz, N., Şimşek, U., ve Berber, K. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: a process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 325-332.
- Herman, H., Sibarani, J. K. ve Pardede, H. (2020). The Effect of Jigsaw Technique in Reading Comprehension on Recount Text. *Cetta Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(1), 84-102.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social Studies Reform 1880-1980*. Boulder: Social Science Education Consortium.
- Işıktaş, E. (2022). Lise Öğrencilerinin Akademik azim, Olumlu Gelecek Beklentileri ve Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi: Gaziantep.
- İlhan, G. O. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam kullanım yararı (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İnci, Ş. (2015). Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan ilköğretim programında velilerin rollerini yerine getirme düzeyi (Ankara İli-Polatlı İlçesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1991). Cooperation in the classroom. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec J. E. (2016). İşbirlikli öğrenme el kitabı (1. bs.). Kocabaş, A. (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towardd a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), s.123.
- Jolliffe, W. (2007). Cooperative Learning İn The Classroom: Putting İt İnto Practice. Paul Chapman Publishing A SAGE Publications Company: London.
- Kagan, S. (1985). Co-op co-op: a flexible cooperative learning technique. In R. E.
- Kalın, Ö. U., & Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler Dersi 4. Sınıf İçin Tasarlanan ‘İnsanlar Ve Yönetim’ünitesinde Geçen Kavramlara Yönelik Öğrenci Algıları. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13), 48-69.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yönetmi. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaca, M. (2015). "Demokratik Değerler ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi: ABD Örneği". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karakoyun, M.E. (2010). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden jigsaw I'in akademik başarıya etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Kaya, A. (2005). "Amerikan Eğitim Sisteminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Gelişimi ve 1892 Reformu". Eğitim ve Bilim, 30(137), 25-34.
- Kaya, H. (2011). Türkiye'de Demokrasi Eğitimi ve Okulda Demokratik Tutumlar. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(160), 50-67.

- Kaya, M. (2012). Eğitim ve Öğretimde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Önemi. Milli Eğitim Dergisi, 41(193), 78-92.
- Kaya, Ö. (2022). İşbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerindeki öz-yeterlik, başarı ve müzik okuryazarlığına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Kendüzler, S. E. (2023). Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Kelly. Jeffrey. A. (1982). Social-Skills Training: A Practical Guide For Interventions Springer Publishing Company Inc. Newyork.
- Kılıç, A. (2009). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Bilinç ve Kültürel Farkındalık Kazandırma". Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, A. ve Güven, Y. E. (2015). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies, 37, 421-431.
- Kılınç, E., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2015). Sosyal bilgiler Ders Kitaplarında Bazı Tarihsel Kavramların Kullanımının Değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), s.633-652.
- Kızıldağ, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin ulusal ve yerel gazeteye yansımaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Muğla.
- Kızılkaya, A. (2017). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve jigsaw 1 tekniğinin öğrencilerin bloom taksonomisi bilişsel alanın her bir basamağındaki akademik başarısına ve bilgi kalıcılığına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. Teachers College Record.
- Koç, T. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde google earth kullanımının uzamsal becerilere, bilişsel yüke ve başarıya etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Koç, Y. (2009). Termokimya ve kimyasal kinetik konularının öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Koç, Y. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında

- bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı İl Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Koçal, S. (2023). 2005 ve 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarının coğrafya içerikleri bağlamında karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2),81-93.
- Köklü, N. (1994). Cumhuriyet Dönemi İlk ve Ortaöğretim Programları: 1923-1993. MEB Yayınları.
- Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuru, G. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersinde düşünme programı kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi: karma yöntem çalışması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Kwon, O.N. (2018). The Effects of grit on student achievement and motivation in a Korean middle school English classroom. English Teaching, 73(4), 3-25.
- Lai, C., Chen, Q., Wang, Y., ve Qi, X. (2023). Individual interest, self-regulation, and self-directed language learning with technology beyond the classroom. British Journal of Educational Technology, 55, 379–397.
- Lee, C., Ng, M., & Jacobs, G. M. (1997). Cooperative learning in the thinking classroom: research and theoretical perspectives. Paper presented at the International Conference on Thinking. Singapore.
- Leidinger, M., ve Perels, F. (2012). Training Self-Regulated Learning In The Classroom: Development And Evaluation Of Learning Materials To Train Self-Regulated Learning During Regular Mathematics Lessons At Primary School. Education Research International, 1-14.
- Lagemann, E. C. (2000). An Elusive Science: The Troubling History of Education Research. University of Chicago Press.
- Lin, R., Chen, Y., Shen, Y., Hu, T., Huang, Y., Yang, Y., Yu X. ve Ding, J. (2024). Academic grit scale for Chinese middle- and upper-grade primary school students: testing its factor structure and measurement invariance. BMC psychology, 12(149), 1-12.

- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquirv*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kuzel, A., J. (1992). *Sampling in qualitative inquiry*. B. F. Crabtree ve W. L. Miller (Ed.). *Doing qualitative research: Research methods for primary care volume 3* (s.31-44). Newbury Park: Sage Publications.
- Lucangeli, D., Fastame, M. C., Pedron, M., Porru, A., Duca, V., Hitchcott, P. K., ve Penna, M. P. (2019). Metacognition and errors: the impact of self-regulatory trainings in children with specific learning disabilities. *ZDM*, 51, 577-585.
- Lybarger, M. B. (1991). "Origins of the Social Studies Curriculum," in *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Edited by James P. Shaver, Macmillan.
- Mari, J. S., ve Gumel, S. A. (2014). Effects of jigsaw model of cooperative learning on self-efficacy and achievement in chemistry among concrete and formal reasoners in colleges of education in nigeria. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(3), 196-199.
- Mason, W. ve Watts, D. J. (2012). Collaborative learning in networks. *proceedings of the national academy of sciences*, 109(3), 764-769.
- McDiarmid, G. W., ve W. G. Welton. "Geography in Canada: Our National Discipline." Ottawa, ON: Canadian Association of Geographers, 1995.
- McFarland, Lynne H., and John S. Wyles. "Social Studies for the Elementary and Middle Grades: A Constructivist Approach." Boston: Allyn and Bacon, 2008.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds).
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 6.-7. Sınıflar programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi: Ankara.
- MEB. (2015). *Sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/10917847-Sosyal-bilgiler-dersi-ogretim-program,.html>
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB, (2023). *Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi 4-5. sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları, s.26.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Marlowe. H.A, Jr. (1986). Social intelligene: evidence for multidimensionality and construct independence. *journal of educational psychology*. 78, 52-58.
- National Council for the Social Studies. "The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History." 2013.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (1994). Curriculum Standards for Social Studies: Expectations of Excellence. NCSS.
- Nelson, M. R. (1992). The Social Studies in Secondary Education: A Reprint of the 1916 Report. The National Education Association.
- Nota, L., Soresi, S., ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Olukayode, A. S., ve Tinal, S. E. (2014). Effect of jigsaw technique and gender on students' attitude to ethnic integration and sustainable development in nigeria. *World Journal of Education*, 4(3), 46-52.
- Öğreten, A. (2017). Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Temel Becerileri Kazandırmada İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitabı İçeriğinin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi: Ordu.
- Özbaş, B.Ç. ve Erbudak, K.C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretiminin amacına yönelik görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 303-330.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1(5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, A., & Özdemir, E. (2018). Sosyal bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama

Uygulamaları. Pegem Akademi.

- Özdemir, E. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme yönteminin duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenme yöntemleri ile uygulanmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi: İstanbul.
- Özdemir, M., & Uzun, N. (2014). Sosyal bilgiler Dersinde Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Sosyal bilgiler Oyunlarının Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 34-40.
- Özdemir, T. (2010). Türkiye'de ve Dünyada Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları: ABD ve Türkiye Örneği. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2012). Öğrenme-öğretme. Pegem Akademi.
- Özdilek, K., Erkol, M., Doğan, A., Doymuş, K., ve Karaçöp, A. (2010). Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkındaki öğrenci görüşleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 209-225.
- Özkan, S. (2013). "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Bilinci ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi". Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk, (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretimi, (s. 22-48). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Öztürk, M. (2005). Eğitimde Kültürel Aktarım ve Toplumsal Değişim: Türkiye Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 45-67.
- Özyalçın, B.(2020). Artırılmış gerçeklikle zenginleştirilmiş Jigsaw etkinliklerinin “Maddenin tanecikli yapısı”na ilişkin başarıya ve teknolojik farkındalığa etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Palak, T. (2018). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Pape, S., Bell, C., ve Yekin-Özdemir, E. (2003). Developing mathematical thinking and self-regulated learning: a teaching experiment in a seventh-grade mathematics classroom. Educational Studies in Mathematics, 53, 179–202.
- Paraskevi, K., Irini, D., Sotiria, T., ve Charoula, S. (2017). Teaching self-regulation strategies with SOLVE IT to two students with learning disabilities: Effects on mathematical problemsolving performance. CERME 10, Dublin, Ireland.

- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods* (2nd Ed.). London: Sage Pub.
- Perels, F., Dignath, C., ve Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 17-31.
- Perkins D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3) 6-11.
- Ravitch, D. (1983). *The Troubled Crusade: American Education 1945-1980*. Basic Books.
- Ravitch, D. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. National Commission on Excellence in Education.
- Reisberg, L. (1998). “Facilitating Inclusion Wit h Integrated Curriculum: A Mult idisciplinary Approach”, *Intervention in School & Clinic*, 33(5), 272-277.
- Roswanna, S, Islami, R. A. Z. ve Juwita, S. I. (2023). The Effects of Jigsaw Technique on Learning Achievement and Retention of Science Teacher Students. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 37-42.
- Rubenstein, J. M. (2008). *The Cultural Landscape: An Introduction to Human Geography*. Pearson Prentice Hall.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (1995), *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousanu Oaks: Sage Publications.
- Rudolph, J. L. (2002). *Scientists in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*. Palgrave Macmillan.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay & Â. Öcal, (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal bilgiler Öğretimi* (s. 2-17). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Sağkal, A.S., Soylu, Y., Pamukçu, B., ve Özdemir, Y. (2020). Akademik azim ölçeği'nin (aaö) türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326-344.
- Samancı, O., Kılıç, D. ve Abay, S. (2005). İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programında Yer Alan Kavramlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s.237-251.
- Sancı, M., ve Kılıç, D. (2011). İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırma tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 80-92.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualtitative research. W. W. Eisner

- ve A. Peshkin (Ed.). Qualitative inquiry in education: The continuing debate (s.201-232). New York: Teachers College Press.
- Senemoğlu, E. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Serin, G. (2021). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Akademik azimleri ile Öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Seyhan, A. (2017). Jigsaw tekniği'nin lise 9. Sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), Handbook of cooperative learning methods, (51-64). London: Greenwood Press.
- Sharan, S., Hert, L. R., ve Ackerman, Z. (1980). Academic achievement of elementary school children in small group versus whole class instruction. Journal of Experimental Education, 48, 124-129.
- Shaver, James P., and Carl P. Glickman (Eds.). "What We're Doing to Them and What They're Doing to Us." New York: Routledge, 2013.
- Sherman, T. M., ve Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: using technology to support teaching for understanding. Learning & Leading with Technology, 32(5).
- Slavin, R. E., (1986). Using student team learning. Professional Library National Education Association, p.109, Washington, D.C., U.S.A.
- Soysal Işıkcı, D. (2022). Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik azim Bağlamında İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Sönmez, V. (1999). Sosyal bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). Sosyal bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Anı Yayıncılık.
- Stevahn, L.; Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Schultz, R. (2002). "Effects Of Conflict Resolution Training Integrated Into A High School Social Studies Curriculum", The Journal of Social Psychology, 142(3), 305-331.
- Şahin, A. (2018). Eleştirel Düşünme ve Yurttaşlık Eğitimi: Teorik Bir Çerçeve. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(3), 89-104.
- Şahin, Ş. (2023). Jigsaw I Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevresel Farkındalıklarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Tokat.

- Şahin, Z. (2018). "Sosyal Bilgiler Dersinde Teknolojinin Entegrasyonu ve Küresel Perspektif Kazandırma: Bir Karşılaştırmalı Çalışma". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 2(49), 74-75.
- Şentürk, A. (2020). 4.Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul.
- Şimşek, Ü. (2007). Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması ıı: işbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 414-430.
- Şimşek, Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. Harcourt, Brace & World.
- Talan, H. (2020). Jigsaw tekniğinin çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında Fen Bilgisi öğretim programında kullanılmasının değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Kilis.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tarhan, L., ve Sesen, B. A. (2012). Jigsaw cooperative learning: acid–base theories. Chemistry Education Research and Practice, 13, 307–313.
- Taşpınar, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Üniversite Kitabevi. Elâzığ.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), s.1499-1542.
- Tokcan, H., Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2), s.1-19.
- Toprak, E., & Altunışık, R. (2015). Sosyal bilgiler Dersinde Kullanılan Görsel ve İşitsel Araçların Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3),

1203-1220.

- Tsay, M. ve Brady, M. (2010). A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Turaçoğlu, İ., Alpat, Ş., ve Ellez, A. M. (2013). Effects of jigsaw on teaching chemical nomenclature. *Education and Science*, 38(167), 256-272.
- Tural, A. (2015). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), s.29-40.
- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1233-1254.
- Türk Dil Kurumu. (2012). Türkçe sözlük. TDK: Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tüysüz, S. (2020). İlkokul Sosyal bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Ulu Kalın, Ö. ve Fevzi Şahin, İ. (2017). Sosyal bilgiler Dersi 4. Sınıf İçin Tasarlanan “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesinde Geçen Kavramlara Yönelik Öğrenci Algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 48-69.
- Urban, W. J., & Wagoner, J. L. (2004). *American Education: A History*. Routledge.
- Uyar, E. K. (2017). Ortaokul fen bilimleri dersinde jigsaw I ve kavram haritası destekli jigsaw ı tekniği kullanmanın başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Uyar, G. A. (2023). Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi: Yozgat.
- Ünlüer, G. (2023). İlkokul 4. Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Gezi Kitapları Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 1355-1377.
- Vidhu, M. ve Jaiprabbh, K. (2021). Assessing the Relationship between Grit and Academic Resilience among Students. *Issues and Ideas in Education*, 9(1), 39-47.
- Vygotsky, Lev.(1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C. H., Ke, Y. T., Wu, J. T., ve Hsu, W. H. (2012). Collaborative action research on technology integration for science learning. *Journal of Science Education and*

- Technology, 21(1), 125-132.
- Weber, R.P. (1990) Basic Content Analysis. Sage Publications, London.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: why we talk about learning environments. Educational Technology, 35 (5), 25-30.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press.
- Yalçın, A. (2023). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Ait Kazanımların Karşılaştırmalı İncelenmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 7(2), 66-82.
- Yeşilyurt, E. (2007). Yeni ilköğretim programları temel niteliklerinin öğretim yöntem ve tekniklerine göre değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, Cilt: 5 Sayı: 3, 164 – 167.
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. Turkish Studies Educational Sciences, 14 (4), 1941-1970.
- Yıldırım, B., ve Girgin, S. (2012). The effects of cooperative learning method on the achievements and permanence of knowledge on genetics unit learned by the 8th grade students. Elementary Education Online, 11(4), 958-965.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S., & Şahin, İ. (2010). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerine, bilgisayar dersine karşı tutumlarına ve bilgisayar dersindeki başarılarına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1), 197-210.
- Yıldırım, T. (2012). "Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi". Türk Eğitim Dergisi, 46(3), 34-47.
- Yıldız, B. (2008). Çok partili dönemden günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarının gelişimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Yıldız, D. (2015). Sosyal bilgiler Öğretiminde Kullanılan Akademik Çelişki Ve Birleştirme II Tekniklerinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Cilt: 13, Sayı: 4.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 37-54.
- Yıldız, E. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi ve Amerika Örneği". Türk

- Eğitim Dergisi, 45(2), 50-66.
- Yıldız, E. (2018). "Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi ve Kültürel Farkındalık Kazandırma Yöntemleri". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldızlar, M. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, F. (2017). İşbirlikli öğrenme Jigsaw tekniği ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi. Kars.
- Yılmaz, H. (2011). "Amerikan Eğitim Sisteminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeniden Ele Alınması: 1892 Reformu". Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi: Erzincan.
- Yılmaz, R., Ş. (2021). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st CenturyCilt / Volume 10, Sayı / Issue 29, Summer / Yaz 2021, Sayfa/Page : 273-299.
- Yüksel, G. (2001), Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. Milli Eğitim Dergisi, sayı 150, Mart, Nisan, Mayıs.
- Zhang Y. and Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content, In: B. M. Wildemuth, Ed., Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science, Libraries Unlimited, pp. 1-12.



EKLER

Ek 1. Akademik Azim Ölçeği

Ek: *Akademik Azim Ölçeği**

Akademik Azim Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir ödev zor olduğunda kolaylıkla vazgeçerim.	1	2	3	4	5
2. Bir ödev yaptığımda tüm gayretimi o ödevde veririm.	1	2	3	4	5
3. Ödevimi bitirene kadar yapmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
4. Bir ödev için çalışma planı yaptığımda o plana sadık kalırım.	1	2	3	4	5
5. Bir ödevi yapmaya söz verdiğimde o ödevi tamamlarım.	1	2	3	4	5
6. Çok çalışkan bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
7. Başarısız olsam bile denemeye devam ederim.	1	2	3	4	5
8. Bir ödev zor olsa bile üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
9. Okulla ilgili sorumluluklarımı her zaman yerine getirmem.	1	2	3	4	5
10. Çalışma isteğim olmasa bile yapılması gereken ödevleri yaparım.	1	2	3	4	5

**Not:* Referans göstererek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

Ek 2. Öz Düzenleme Ölçeği

EK 1. ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda öz-düzenleme becerilerini kapsayan ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadelerle katılıp katılmama durumunuza göre size uygun kutucuğun altına (X) işareti koyunuz. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar size not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu nedenle aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

Başarılar dilerim

Rümeysa Şeyda YILMAZ
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi
Temel Eğitim ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

GENEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. Sınıfınız:

3. Rumuz:

4. Annenizin ve babanızın eğitim durumu nedir?

	Anne	Baba
Okuma/Yazma bilmiyor	()	()
Okuma/Yazma biliyor	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Lise	()	()
Üniversite	()	()
Diğer	()	()

5. Annenizin mesleği:

6. Babanızın mesleği:

ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ		TAMAMEN KATILYORUM	TAMAMEN KARARSIZIM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1	Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım.			
2	Derslerimi her zaman bir plana göre çalışırım.			
3	Her derse gerektiği kadar zaman ayırırm.			
4	Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum.			
5	Ders çalışmak için özet çıkarırım.			
6	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
7	Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve tablo oluştururum.			
8	Çalıştığım konuyu öğrenip öğrenmediğimi anlayabilmek için kendime sorular sorarım.			
9	Bir derse çalışırken yalnızca ders kitabındaki bilgilerle yetinmem.			
10	Herhangi bir derse çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım.			
11	Bir dersten başarılı olamadığımda bunun nedenini sorgularım.			
12	Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım.			
13	Dersle ilgili anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.			
14	Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa başkalarından yardım isterim.			
15	Ders çalışma yöntemimin beni başarıya götürüp götürmediğini kontrol ederim.			
16	Ders çalışma yöntemimin işe yarayıp yaramadığını (başarı, yüksek not) kontrol ederim.			
17	Ders çalışma yöntemimin öğrenmeye yardım edip etmediğini kontrol ederim.			
18	Çalışmalarımın sonunda ne kadar başarılı olduğumu değerlendiririm.			

Ek 3. Ölçek İzinleri



Ek 4. Jigsaw Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Jigsaw tekniğinin 4.Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yer:

Tarih ve Saat:

Görüşmeci:

Sınıf:

Yaş:

Cinsiyet:

Merhaba, ben Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizlere Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığımız Jigsaw tekniğine yönelik sorular soracağım. Amacım bu tekniğe yönelik görüşlerinizi belirlemektir.

• Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerin ismin yansıtılmadan ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

• Görüşmeye katılıp katılmamak tamamen senin isteğine bağlıdır.

• Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğin bir soru var mı?

• İzin verirsen yazıya dökülebilmek için görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Bunun senin için bir sakıncası var mı?

• İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1- Uygulanan etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?

a) Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde en çok beğendiğin çalışma hangisidir?

b) Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde hoşlanmadığın çalışma hangisidir?

c) Jigsaw tekniğinde en zorlandığın etkinlik ya da konu nedir? Açıklar mısın?

2- Jigsaw tekniğinin size kattığı olumlu yönleri nelerdir?

3- Jigsaw tekniğinin olumsuz yönlerinin olduğunu düşünüyor musunuz?

4- Bu teknik bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağladı mı?

5-Jigsaw tekniği ile işlenen Sosyal bilgiler dersi ile bu yöntemle işlenmeyen diğer Sosyal bilgiler derslerini karşılaştırır mısın?

6- Nasıl bir etkinlik yapılsaydı daha verimli çalışırdın? Ne olsaydı? Neye ihtiyaç duydun bu etkinliklerde?

7- Bu teknikle ders işlemek derse karşı tutumunu nasıl etkiledi?

8- Bu tekniğin ders çalışma yöntemine etkisi oldu mu?

9- Bu teknikle ders çalıştıktan sonra eski ders çalışmanla şimdiki ders çalışman arasında fark oluştu mu?

10- Derslerde karşılaştığın zorluklarla baş edebilmende bu tekniğin etkisi oldu mu?

11- Ödevlerini yapma sorumluluğunu alma konusunda bu teknik seni geliştirdi mi?

12- Bu tekniğin yapacağın işleri ödevleri planlama ve sonuca ulaşma sürecine etkisi oldu mu?

Ek 5. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Jigsaw tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerine etkisi” adıyla, yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal bilgiler dersi öğretiminde farklı bir yöntem olan Jigsaw tekniğinin uygulanması ile öğrencilerin akademik azim ve öz düzenlemelerinde nasıl bir etkisi olduğunu belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nurnisa Sivas

İletişim bilgileri: Amasya Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ek 6. MEB İzin Dilekçesi



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47613789-44-76583562
Konu : Araştırma/Anket İzni

22.05.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09.05.2023 tarih ve E-47526769-302.08.01-128728 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 228001075 numaralı öğrencisi Nuriye SİVAS, Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU'nun danışmanlığında hazırladığı "Jigsaw Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Azim ve Öz Düzenlemelerine Etkisi" konulu çalışma kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilçede bulunan Ovasaray İlkokulu ile Kayabaşı İlkokulu öğrencilerine, belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
22.05.2023
Mehmet TÜRKMEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)
- 2- İmzalı ve Mühürlü Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)
- 3- (2020/2) Sayılı Genelge (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Atatürk Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

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

Tel/Fax No : (+0358) 212 28 93/2041

İlgi için: Ahmet DÖRÜMÜŞ

E-Posta: ayg075@meb.gov.tr

Unvan : Müdür

Kop Adresi : meh@trb1.kop.tr

İnternet Adresi: Faks: (+0358) 212 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 44c5-8e0b-3fd7-b757-797b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Ders Planı Örneği

ETKİNLİK PLANI

Ders: 4.Sınıf Sosyal bilgiler

Ünite: İnsanlar ve Yönetim Ünite 6

Konu: Ben Çocuğum Haklarımla Varım, Sorumluluk Üstleniyorum, Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum, Özgürlük ve Bağımsızlık

Kazanım:

- Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
- Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
- Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
- Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

Süre: 3+3+3+3+2: 14 ders saati

Amaç: Jigsaw tekniği ile öğrencilerin kazanımları edinmesini sağlamanın yanı sıra iletişim, bireysel sorumluluk, olumlu bağlılık gibi becerilerini geliştirmek. Akademik isteklerini artırarak, öğrenme esnasında kendilerini fark etmelerini sağlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirerek öğrenmelerinde aktif olarak kullanmalarını sağlamak. Barış, dayanışma, eşitlik, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerleri içselleştirerek davranışa dönüştürmek.

Hazırlık: Jigsaw tekniğinin aşamalarına uygun olarak etkinlik planı hazırlanır. Ders saatleri boyunca kullanılacak çalışma kâğıtlar, materyaller, diyagramlar, etkinlik kâğıtları hazırlanır.

Jigsaw tekniğinin Aşamaları

1. Aşama Giriş

- Jigsaw Gruplarının Oluşturulması:
- Öğrenme Materyalinin Bölünmesi:

2. Aşama Uzman Gruplarının Oluşturulması ve Uzman Araştırması

3. Aşama Jigsaw Gruplarına Dönüş (Yeniden Biçimlendirme) ve Rapor Hazırlama

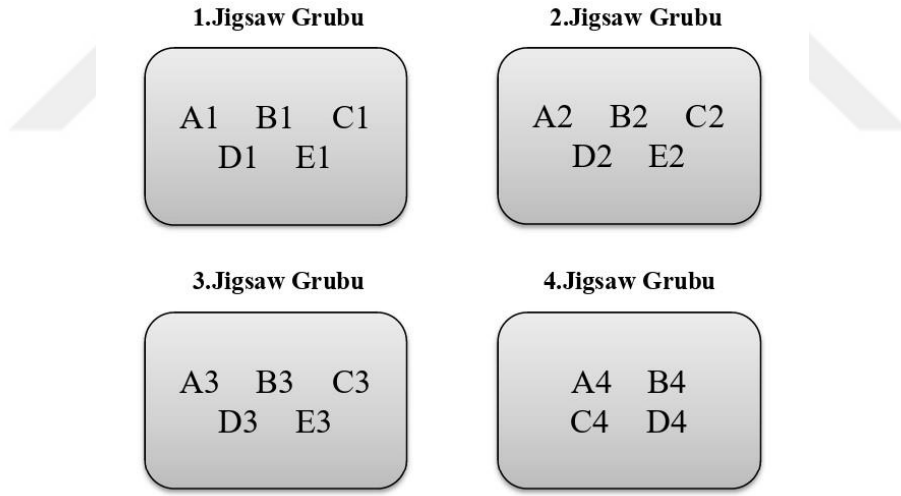
4. Aşama Tamamlama ve Değerlendirme

Jigsaw tekniğinin Uygulama Aşamaları

1. Aşama Giriş: Jigsaw tekniği hakkında öğrenciler ayrıntılı olarak bilgilendirilir. Bu tekniği uygularken hem kendi öğrenmelerinden hem de arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu oldukları yani aslında hem öğrenci rolünde hem de öğretmen rolünde olacakları belirtilir. Olumlu bağlılığın gelişmesi için etkinlik sonunda yapılacak değerlendirme testi

sonucunda bireysel puanın yanı sıra grup puanının da önemli olduğu vurgulanır. Bireysel olarak aldığınız puanlar grup puanınıza etki edecek ve en başarılı grup ödüllendirilecektir. Başarı için yönergeleri iyi dinlemeleri, aşamaların etkinliklerini iyi uygulamaları gerektiği belirtilir. Her aşamada sizlere öğretmeniniz olarak rehberlik edeceğim ancak bazı durumlarda sizlerin de birbirinize yol gösterici olabileceğinizi unutmayın. “Birimiz hepimiz için, hepimiz birimiz için” sloganıyla yola çıkıyoruz. (Sınıfa slogan sesli bir şekilde söylenir).

•**Jigsaw Gruplarının Oluşturulması:** Sınıf mevcudunun 19 kişi olduğu görülür. Sınıf öğretmeni Kadriye Fidan ile daha önceden yapılan istişareler sonucu sınıf akademik düzeylerine göre 5+5+5+4 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Bu işlemde öğrencilerin fikri alınmaz böylece homojen gruplar oluşması engellenmiş olur. Aynı grupta olmak istemeyen öğrenciler olursa grup başarısı için bunun gerekli olduğu açıklanır. Bu oluşturulan gruplara Asıl Jigsaw Grupları denir. Öğrencilerden gruplarına bir isim vermeleri ve aralarında bir başkan seçmeleri istenir. Seçilen grup isimleri renkli A4 kâğıtlarına grup üyeleri tarafından istedikleri gibi süslenerek yazmaları istenir ve grup masalarına asılır. Böylece öğrencilerde grup bilinci oluşmasına katkı sağlanır. Gruplar aşağıda şematize edilmiştir.



•**Öğrenme Materyalinin Bölünmesi:** Bu aşamada ilk olarak ünitenin başlığı tahtaya büyük harflerle yazılır. Öğrencilere “Sizce bu ünite neler öğreneceğiz tahmini olanlar var mı?” sorusu yönlendirilir. Gelen cevaplar tahtaya yazılır. Böylece öğrencilere beyin fırtınası yaptırılarak öğrenmeye karşı merak uyandırılmış olur. Daha sonra jigsaw gruplarına ünitenin tüm konularını içeren çalışma kâğıtları dağıtılır. Her bir öğrencinin çalışma kâğıtlarını incelemeleri istenir. Daha sonra öğrencilere iki adet boş diyagramın yer aldığı bir etkinlik kâğıdı dağıtılır. Bu diyagram aynı şekilde tahtaya da yansıtılır veya çizilir. Öğrencilerden aşağıdaki sorulara yanıt bulmaları istenir.

1- İnsanlar ve Yönetim ünitesinin alt başlıkları neler olabilir? Tahminlerinizi

birinci şemaya yazınız.

2- Elinizdeki dokümanları tekrar inceleyiniz. Bu dokümanlara göre İnsanlar ve Yönetim ünitesinin alt başlıkları nelerdir? İkinci şemaya yazınız.



I.Şema Tahminlerim



II.Şema Kaynaklara Göre Konular

- Bu etkinliğin uygulanması ile öğrencilerin ana başlık ve alt başlıkları ayırt etmeleri sağlanır. Böylece öğrenciler ünitenin kaç konudan oluştuğunu fark ederek konu içeriklerine yoğunlaşmaları kolaylaşır. Bu etkinlik ileriki aşamalarda öğrencilerin bilgileri organize etmelerine fayda sağlayacaktır.

- Öğrencilere tüm üniteyi okuyup öğrenmeleri için zaman verilir. Her alt başlığın içeriğindeki bilgileri okuyarak önemli gördükleri yerlerin altlarını çizerek okumaları sağlanır. Bilgileri okurken anlamadıkları kavramlar olursa öğretmenimize sorabilir, birbirinizden yardım alabilecekleri söylenir. Böylece öğrencilerin ünitenin bütününe bakarak ünite boyunca hangi bilgileri öğrenecekleri konusunda fikir oluşturmaları sağlanır. Öğrenciler okumalarını yaparken öğretmen onlara rehberlik eder. Okumalar tamamlandıktan sonra öğrencilere şu sorular yöneltilir.

1- En çok dikkatinizi çeken 3 bilgiyi söyleyiniz.

2- Bu bilgilerin hayatınızda sizlere nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

-Soruların cevapları tahtaya yazılır veya öğrencilerden diyagram etkinliğinin arkasına bu soruları yanıtlamaları istenir. Ünite hakkında öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak genel bilgi verilir.

Öğrencilerin tekrar diyagram etkinliğine bakmaları istenir. Öğrenme materyalinin dört alt başlıktan oluştuğu görülür. Her başlığa 1-2-3-4 olarak numara verilir. Her grup için küçük kâğıtlara numaralar yazılarak öğrencilerin kâğıtları seçmeleri istenir. 5 kişilik gruplarda iki öğrencinin aynı konuyu alması için bir sayıdan iki adet yazılır. Hangi konu numarasının iki adet yazılacağı grupların akademik yeterliliklerine ve konunun içeriğine göre karar verilir. Konu seçimleri yapıldıktan sonra akademik düzeyleri aynı olan öğrencilere aynı konunun denk geldiği tespit edilirse nedeni açıklanarak düzeltmeler yapılır. Böylece uzman

grupların da heterojen olması sağlanmış olur.

-Öğrenme materyalinin bölünmesinden sonra tüm öğrencilerin ünitenin bir alt başlığı ile ilgili bilgilerden sorumlu olduğu söylenir. Her bir öğrencinin kendi konusuyla ilgilenerek bilgileri iyice öğrenmesi için zaman verilir. Öğrencilerin konularıyla ilgili kavramlara, maddeler halinde verilen bilgilere, önemli gün ve tarihlere dikkat ederek öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlanır. Eğer ders saati bittiyse öğrencilere kendi konularını iyice öğrenmeleri ve konuları ile ilgili notlar çıkarmaları için ev ödevi verilir.



BU BÖLÜMDE KULLANILACAK MATERYALLER

A. JİGSAW GRUPLARI ÇALIŞMA KÂĞITLARI

İNSANLAR VE YÖNETİM

BEN ÇOCUĞUM, HAKLARIMLA VARIM

Çocuk Hakları Sözleşmesi

Bütün insanlar doğduklarında eşit haklarla doğarlar. Beslenme, barınma, giyinme ve güvenlik tüm insanların temel ihtiyaçları ve temel haklarıdır. Bu haklar çocuklar için de geçerlidir. Kimi büyükler ve bazı devletler çocukların hakları dikkate alınmadığından çocukların haklarını korumak ve güvence altına almak için Birleşmiş Milletler Kurulu tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesini imzaladı.

Birleşmiş Milletler: Dünyadaki bütün devletlerin, insan hakları, çevre, ekonomi, savaş gibi konularda ortak iş birliği yapmak için oluşturduğu bir örgüttür. Şu anda 193 ülke bu kurulda yer almaktadır.

Birleşmiş Milletler Legosu



Çocuk Hakları Sözleşmesi: Birleşmiş Milletler Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş bir sözleşmedir. Türkiye'nin de imzaladığı bu sözleşme ülkemizde 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmeyi imzalayan devletler çocukların en temel haklarını kanunlarla garanti altına almıştır.

Bu sözleşmede alınan bazı kararlar şunlardır:

Madde 1: Her birey on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir.

Madde 2: Bu sözleşmeyi imzalayan devletler çocukların haklarını korumak zorundadır.

Madde 6 Yaşama Hakkı: Her çocuğun yaşama hakkı vardır. Devletler çocuğun hayatta kalması için her türlü imkanlarını kullanmak zorundadır.

Madde 7 İsim ve Vatandaşlık Hakkı: Her çocuğa doğar doğmaz bir isim verilir ve devletin vatandaşlığına kayıt edilir. Kimlik kartı çıkarılan her çocuk vatandaşlık haklarından eşit olarak yararlanmaya başlar.

Madde 9 Ailesiyle Birlikte Yaşama Hakkı: Hiçbir çocuk anne ve babasından ayrı yaşamaya zorlanmaz. Eğer çocuk, anne ve babasından şiddet, ihmal ve istismar görürse devlet çocuğu korumak zorundadır. Mahkeme kararı olmadıkça hiçbir çocuğun anne ve babasını görmesi engellenemez.



Madde 12 Düşüncelerini Açıklama Hakkı: Çocuklar düşüncelerini her türlü ortamda sözlü ve yazılı olarak açıklayabilirler. Ancak açıklamalarında başkalarına hakaret ve saygısızlık yapamazlar



Madde 14 Din ve Vicdan Özgürlüğü Hakkı: Çocuklar dini ibadetlerini yerine getirmede engellenemez. Anne ve babalar çocuklarına dinleri konusunda yol gösterirler.



Madde 16 Özel Hayatın Korunması Hakkı: Çocukların kendilerine özel yaşamlarına, eşyalarına, iletişimlerine, yaşam yerine, onuruna, itibarına karışılmaz.

Madde 17 Bilgi Edinme Hakkı: Çocuklar her türlü yazılı, görsel, sesli araçlarla bilgi edinme hakkına sahiptir. Ancak devlet ve anne babalar çocuğun ruhsal durumunu bozacak kaynaklardan onu korumak zorundadır.

Madde 20 Şiddetten Korunma Hakkı: Çocuklara anne-baba dahil hiç kimse şiddet, istismar, ihmal, kötü muamele yapamaz. Böyle bir durumda çocuk şikayet etme ve devletten korunma isteme hakkına sahiptir.

Madde 24 Sağlık Hakkı: Devletler çocukların sağlıklı yaşaması için her türlü tedbirleri almak zorundadır. Çocukların dengeli ve düzenli beslenmeleri, hastalıklardan ve zararlı alışkanlıklardan korunması için çalışmalar yapar.



Madde 28 Eğitim Hakkı: Çocukların eğitim hakkı engellenemez. Devlet çocukların en üst seviyeye kadar eğitim almalarını sağlamalıdır.

Madde 31 Dinlenme ve Oyun Hakkı: Çocukların gelişmesi için yeterince serbest zaman tanınması ve bu serbest zamanlarda dinlenme ve oyun oynaması sağlanmalıdır.

Madde 32 Çalışmama Hakkı: Çocuklar para karşılığı olsun ya da olmasın herhangi bir işte ekonomik kazanç için çalıştırılmaz.



Tüm çocuklar haklarını bilmek zorundadır. Hakları çiğnendiğinde, ihlal edildiğinde haklarını aramayı bilmelidirler. Haklarını bilmeyenler sürekli haksızlığa uğrarlar. Başkaları tarafından kullanılırlar, ihmal edilirler, haklarından yoksun bırakılırlar.

Çocukların haklarını korumak devletin, anne ve babaların sorumluluğu altındadır. Hakları engellenen, mağdur edilen çocuklar haklarını aramak için ilgili kurumlara şikayet etme hakkına sahiptir.

İhmal: Gereken ilgiyi göstermemek, boş vermek, umursamamaktır. Çocuğun eğitimiyle ilgilenmemek, sağlığını korumamak, harçlık vermemek, oyun oynamasını engellemektir.

İstismar: Birinin iyi niyetini kötüye kullanmaktır. Çalıştırmak, dilendirmek, şiddet

uygulamak, cinsel yönden kötü muamele yapmaktır.

SORUMLULUK ÜSTLENİYORUM

Herkes doğduğunda özgür ve eşit haklarla doğar. Ancak özgürlüklerimiz sınırsız değildir. Özgürlük, başkalarına zarar vermek değildir. Özgürlük, kuralları çiğnemek değildir. Herkesin şarkı söyleme, bağırma, koşma hakkı vardır. Ancak hastanede, toplu taşıma araçlarında bu özgürlüğümüzü kullanamayız. Eğer bu davranışları yaparsak sonuçlarına da katlanmak zorundayız.

Sorumluluk: Aldığımız kararların sonuçlarına katlanmak demektir.

Örneğin;

Özgürlük: Evde kedi besleme özgürlüğümüz vardır.

Sorumluluk: Kedinin beslenmesi, temizliği, sağlığı ile ilgili gerekenleri yapmaktır. Eğer sorumluluklarımızı yerine getirmeyeceksek kedi beslememek gerekir.



Herkesin yaşına göre sorumluluk ve görevleri vardır. Bizim de kendimize, ailemize, çevremize, ülkemize karşı sorumluluklarımız vardır. Yaşımız ilerledikçe sorumluluklarımız da artmaktadır. Bireyler sorumluluk duygusuyla ilk olarak aile ortamında tanışırlar. Ailede günlük hayatın düzenli şekilde yürümesi için bizlerin de yerine getirmemiz gereken görev ve sorumluluklarımız vardır.

Kendimize Karşı Sorumluluklarımız

- Kişisel bakımımızı yapmak
- Sağlığımızı korumak
- Beslenmemize dikkat etmek
- Boş zamanlarımızı kendimizi geliştirmek için değerlendirmek
- Uykumuzu almak
- Vücudumuza zarar verecek şeylerden uzak durmak
- Verdimiz sözü yerine getirmek...



Ailemize Karşı Sorumluluklarımız

- Yatağımızı ve odamızı toplamak
- Eşyalarımızı özenli kullanmak
- Harçlığımızı planlı ve tutumlu harcamak
- Aile bireylerine karşı sevgi ve saygı duymak
- Kaynakları tasarruflu kullanmak

Okula Karşı Sorumluluklarımız

- Ödevlerimizi zamanında tamamlamak
- Çantamızı akşamdan ders programına göre hazırlamak
- Okul ve sınıf kurallarına uymak
- Okula giriş ve çıkış saatlerine uymak
- Okul eşyalarına zarar vermemek...



Topluma Karşı Sorumluluklarımız

- Yüksek sesle müzik dinlememek
- Sokakta veya caddede başkalarını rahatsız edecek davranışlardan kaçınmak
- Komşularımıza karşı nazik olmak
- Başkalarına verdiğimiz sözleri tutmak
- Aldığımız görevlerin gereğini yerine getirmek...



Ülkemize Karşı Sorumluluklarımız

- Vergi vermek
- Erkekler için askere gitmek
- Seçimlerde oy kullanmak
- İyi bir vatandaş olarak kurallara uymak
- Trafik kurallarına uymak...



Doğaya Karşı Sorumluluklarımız

- Çevremizi temiz tutmak
- Hayvanlara ve bitkilere zarar vermemek ve onları korumak
- Geri dönüşüme atılabilecek atıkları ayırmak ve uygun kutulara atmak...



Sorumluluk duygusu çocukların öz güvenini artırır. Sorumluluk sahibi çocuklar kendi ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini gördükçe büyüklerinin yardımına giderek daha az gerek duyarlar. Böylece bağımsız davranma, karar verme ve eldeki kaynakları kullanma becerilerini geliştirirler.

EĞİTSEL VE SOSYAL ETKİNLİKLERE KATILIYORUM

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için diğer insanlarla iletişim halinde olmuşlardır. Bireyin topluma ayak uydurması ve toplumla bütünleşmesi sürecine **sosyalleşme** denir. Sosyalleşme, ömür boyu devam eden bir süreçtir.

Ailede başlayan bu süreç, okulda devam eder. Okul içinde de sorumluluklarımız vardır. Okul

sadece bilgi edinilen bir yer değildir.

Okulun Görevleri

- Sosyalleşmemizi sağlar.
- Bizi hayata hazırlar
- Bizlere beceriler kazandırır.
- Sorunlara çözüm üretme alışkanlığı kazandırır.
- Zorluklarla baş etmeyi öğretir.
- İletişim kurmayı ve kendimizi ifade etmeyi öğretir.

Okulda öğrenciler sosyal kulüplere ve sosyal etkinliklere katılarak görev alırlar.

Bu etkinliklere katılmanın faydaları:

- Arkadaşlık ilişkilerimizi geliştirir
- Sorumluluk bilincimiz gelişir.
- Birlikte çalışma alışkanlığı kazanılır.
- Boş zamanlarımızı değerlendirmeyi öğretir.
- Bireyin kendisini, yeteneklerini ve çevresini tanımayı öğretir.
- Yardımlaşmayı öğretir.
- Demokratik katılım kurallarını öğretir.
- Grup içinde ortak hareket etme bilinci kazandırır.



Okulda birçok sosyal etkinlikler yarışmalar, kampanyalar, kermesler yapılır. Bu etkinliklere katılarak yardımda bulunabiliriz. Biz de kendimizin ya da başkalarının ihtiyaç duyduğu konularda etkinlikler düzenleyebilir, okulda çalışmalar yapabiliriz.

Yeteneklerimizden başkalarının yararlanması için çalışmalar yapabiliriz. Tanıdıklarımızdan destek alarak onların da okulda çalışmalara katılmasını isteyebiliriz. Bu çalışmalar bizim özgüvenimizi, yeteneklerimizi, yardımlaşma ve sorumluluk duygumuzu

güçlendirir.

Okullarda;

Resim Kulübü, Spor Kulübü, Müzik Kulübü, Sağlık ve Temizlik Kulübü, Satranç Kulübü, İzcilik Kulübü, Kütüphanecilik Kulübü, Sivil Savunma Kulübü, Tiyatro Kulübü, Fen ve Teknoloji Kulübü, Fotoğrafçılık Kulübü, Gezi-Gözlem Kulübü gibi pek çok kulübe üye olabiliriz.

ÖZGÜRLÜK VE BAĞIMSIZLIK

Özgürlük: Bir kişinin başkasının etkisi altından kalmadan karar vererek istediğini yapabilmesidir. Özgürlüğümüz başkasının özgürlüğünü engellememelidir.

Bağımsızlık: Bir milletin ya da devletin başka milletin etkisi ve yönetimi altında kalmadan kendisini yönetmesidir. Bir ülkede yaşayan insanların özgür olabilmesi için devletimizin ve milletimizin bağımsız olması gerekir. Başka ülkelerin egemenliği altında olmamalıdır.



Milli Egemenlik: Bir ülkeyi yönetme, kural koyma hakkıdır. Atatürk “Egemenlik kayıtsız şartsız millettir” diyerek Türkiye Cumhuriyeti’ni milletin yöneteceğini söylemiştir. Ülkemizde egemenlik Türk milletininindir.

-Ali kimsenin etkisi altında kalmadan istediğini yapabildiği için **özgürdür**.

-Türkiye Cumhuriyeti hiçbir ülkenin etkisi altında kalmadan istediğini yapabildiği için **bağımsız bir ülkedir**.

-Türkiye Cumhuriyeti içinde yaşayan herkes seçme ve seçilme yoluyla devlet yönetimine ortaktır. Türkiye Cumhuriyeti’ni **yönetme hakkı (egemenlik) millete aittir**. Egemenlik hakkı hiçbir kişiye, aileye, zümreye ait değildir.

Osmanlı Devleti’nde egemenlik hakkı padişaha aitti. İngiltere, Danimarka, İspanya, Norveç, İsveç gibi ülkelerde egemenlik hakkı krala ve ailesine aittir. Suudi Arabistan, Ürdün, Kuveyt, Bahreyn gibi ülkelerde egemenlik hakkı krala, prens ve onun ailesine aittir. Devleti krallar, prens ve ailesi yönetir.



Oysa ülkemiz demokrasi ile yönetildiği için egemenlik hakkı millete aittir. Seçme ve seçilme hakkını kullanarak devleti yönetecek kişileri özgür iradesiyle belirleyerek karar verir.

Milletin seçtiği milletvekilleri TBMM’de millet adına devleti yönetirler. İsteddiği şekilde yönetilmediğini anladığı zaman seçim yoluyla başka milletvekilleri seçebilirler.



En iyi yönetim biçimi **Cumhuriyettir**. Türkiye cumhuriyet yönetimini Atatürk sayesinde kazanmıştır. Ancak bunu kazanmak kolay olmamıştır.

Osmanlı Devleti zamanında egemenlik padişaha ve ailesine aitti. Padişah ölünceye kadar devleti yönetiyordu. Milletın söz hakkı bulunmuyordu. Milletın seçme ve seçilme hakkı yoktu. Özellikle kadınların devlet yönetiminde hiçbir hakları yoktu.

Osmanlı Devleti son yıllarında ekonomik ve siyasi olarak bağımsız bir devlet değildi. Almanya, Rusya, İngiltere, Fransa, İtalya gibi ülkeler Osmanlı Devleti’nin yönetimine iç ve dış işlerine karışıyorlardı.

I.Dünya Savaşı’ndan sonra imzalanan Sevr Anlaşması ile ülkemizin her tarafı işgal edilmiştir. Birçok yerde egemenlik hakkı İngiltere, Fransa, İtalya ve Yunanistan gibi ülkelerin eline geçti.

Atatürk ilk önce Osmanlı Devleti’nin bağımsızlığı ve demokratik bir devlet olması için Kurtuluş Savaşı’nı başlatmıştır. Atatürk **“Ulusun (milletin) bağımsızlığını yine ulusun kararı ve direnişi kurtaracaktır”** demiştir.



Samsun’da başlayan **Kurtuluş Mücadelesi Amasya, Erzurum ve Sivas Kongreleriyle** devam etti. Atatürk, kongrelerde bile milletin temsilcileriyle toplantılar yaptı. Atatürk **23 Nisan 1920 yılında Büyük Millet Meclisi’ni** açtı. TBMM’nin ilk açılışına milletin seçimle gönderdiği kişiler yer alıyordu. Bu kişilerin ortak kararlarıyla Kurtuluş Savaşı Mücadelesi yapıldı.

Mecliste alınan kararlar tüm millete ulaştırılıyordu. TBMM’nin açılmasıyla bağımsız bir devlet kurulmuş oldu. Böylece egemenlik millete geçmiş oldu. Atatürk önderliğinde TBMM **29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyeti ilan ederek** bağımsız Türkiye Cumhuriyeti kuruldu. Egemenlik hakkı Türk milletine verildi.



Ülkemizde yaşayan tüm insanlar, cumhuriyet sayesinde birçok özgürlükler ve haklar kazandı. Yaşama hakkı, eğitim hakkı, seyahat hakkı, seçme ve seçilme hakkı, soyadı hakkı gibi.

TBMM’nin açıldığı gün (**23 Nisan 1920**) her yıl **Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı** olarak kutlanır. Atatürk bu bayramı Türk çocuklarına armağan etmiştir.

15 Temmuz Milli Birlik ve Demokrasi Günü

Ülkemizde 15 Temmuz 2016 günü millet egemenliğini ortadan kaldırıp yerine kendi egemenliğini kurmak isteyen bir terör örgütü tarafından darbe girişimi yaşandı. Ancak Türk milleti sahip olduğu egemenliği kaybetmemek için terör örgütüne karşı direnişe geçti. O gün 248 insanımız şehit olmuştur. Türk milletinin onurlu direnişi için her yıl **15 Temmuz günü Milli Birlik ve Demokrasi Günü** olarak kutlanır. O gün şehit olanlar anılır.



Bağımsızlığımız ve Egemenliğimizi Korumak İçin

- 1-Bağımsızlığımızı ve millet egemenliğini bize kazandıran Atatürk'ün ilke ve devrimlerine sahip çıkmalıyız
- 2- Millet olarak birlik ve beraberlik içinde olmalıyız.
- 3- Görev ve sorumluluklarımızı yerine getirerek çok çalışmalıyız.
- 4- Tarihimizi ve bağımsızlığımız için hayatlarını veren şehitlerimizi unutmamalıyız.
- 5- Bayrağımıza, marşımıza ve vatanımıza karşı saygılı olmalıyız.
- 6- Bilim ve akla önem vermeliyiz.

Etkinlik Kağıdı

Tahminlerim

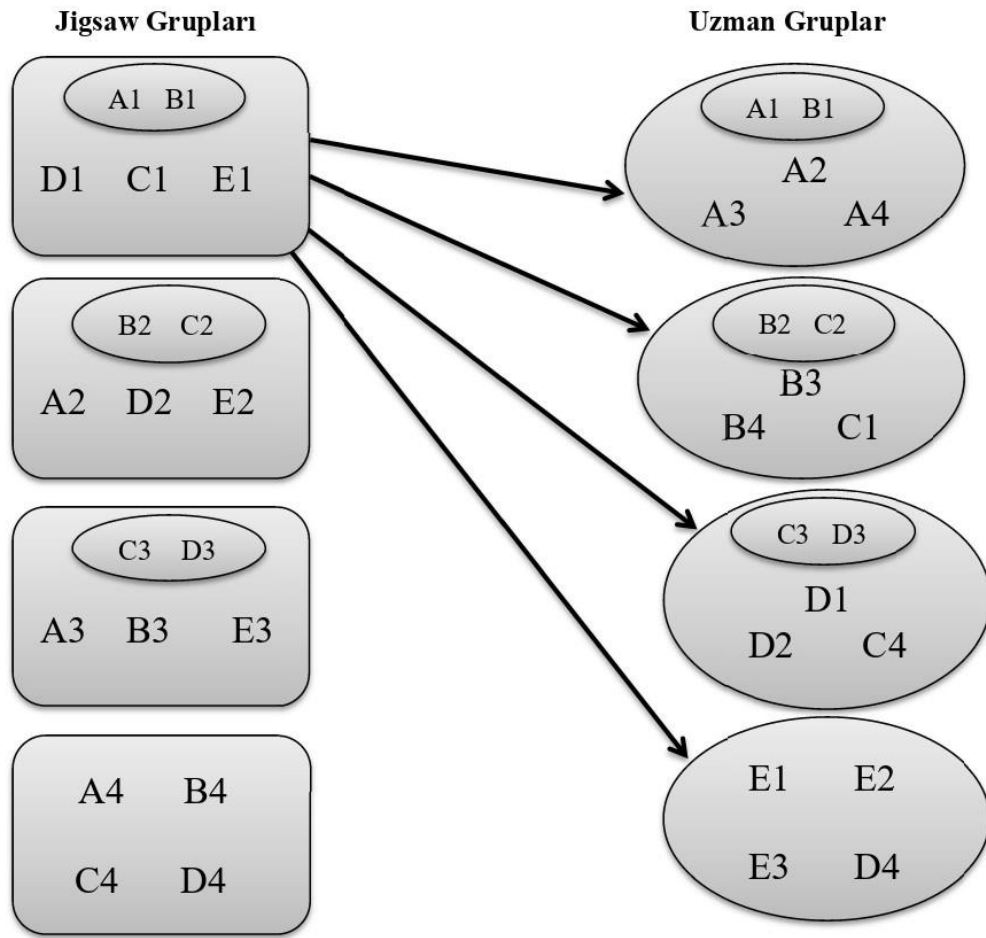


Dokümanlara Göre Başlıklar



2.Aşama Uzman Grupların Oluşturulması ve Uzman Araştırması

- Uzman Grupların Oluşturulmasının Şema Olarak Gösterimi



- Öğrenciler uzman gruplara yerleştirildikten sonra burada hangi görevi üstlenecekleri kısaca açıklanır.

“Sevgili öğrenciler bu grup etkinliğinde her biriniz sorumlu olduğunuz konu üzerinde uzmanlaşacaksınız. Uzmanlaşmak demek araştırmacı, meraklı, sorgulayıcı olarak konuyu derinlemesine öğrenmek demektir. Şimdi sizlere KWL tekniğine dayalı bir etkinlik kağıdı vereceğim. Buradaki soruları bir önceki verdiğim çalışma kağıdında okuduğunuz bilgilere göre cevaplayabilirsiniz.”

KWL Kartları Çalışma Kağıdı

1. Şu an üzerinde çalışacağım konuyla ilgili ne biliyorum?	2. Bu konuyla ilgili ne öğrenmek istiyorum merak ettiklerim neler?	3. Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?

-Her bir Uzman Gruba konularıyla ilgili bazı soruların bulunduğu kağıtlar dağıtılarak sorular üzerinde düşünerek fikir yürütmeleri istenir. Daha sonra KWL tekniğindeki Ne Öğrenmek İstiyorum? Bölümüne verdikleri cevaplarla karşılaştırmaları istenir.

I. Uzman Grup Soruları (Ben Çocuğum Haklarımla Varım)

1. Tüm Dünya Çocuklarının Haklarını savunan bir kuruluş var mıdır?
2. Çocuk Hakları Günü sizce nasıl ortaya çıkmıştır?
3. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi'ni hiç duydunuz mu? Sizce bu kongreye ülkemizden çocuklar katılmış mıdır?

II. Uzman Grup Soruları (Sorumluluk Üstleniyorum)

1. Değerler Eğitimi kavramı size neler çağırıştırıyor?
2. Sorumluluk tüm dünya çocukları için gerekli midir?
3. Topluma karşı sorumluluklarımızı hangi faaliyetlerle gösterebiliriz? Sloganlarla belirtiniz.

III. Uzman Grup Soruları (Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum)

1. Maker (Meykır) Çocuk topluluğunu duydunuz mu? Sizce nasıl bir topluluk olabilir?
2. Ders dışı etkinliklerin hangi alanlarda olması hoşunuza gider?
3. Ders dışı etkinliklerin çocukların gelişimine katkısı neler olabilir?

IV. Uzman Grup Soruları (Özgürlük ve Bağımsızlık)

1. Özgürlük ve Bağımsızlık kavramlarını insanın yaşamı için gerekli olan nefes-su-yeme içme gibi etmenlerden hangisine benzetirsiniz? Neden?
2. Bağımsızlık yolculuğumuzu anlatan bir kitap ismi verebilir misiniz?
3. Ülkemizin Bağımsız olduğunu kanıtlayan semboller neler olabilir?

-Her bir Uzman Gruba bu soruların cevaplarını da içeren yeni bilgiler öğrenecekleri çalışma kağıtları verilir. Konularıyla ilgili eski bilgileriyle yeni bilgileri birleştirerek özümsemeleri söylenir. Grup arkadaşlarıyla bilgi alışverişi yaparak eksiklerini tamamlamaları ayrıca kendi gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına uzmanlaştıkları konularını nasıl anlatacaklarını belirlemeleri gerektiği söylenir. Daha sonra KWL tekniğinin son aşaması olan “Çalışmalarım sonunda ne öğrendim” sorusunun yanıtını daha ayrıntılı olarak yazacakları kategorilerden oluşan bir şema üzerine öğrendiklerini yazmaları istenir. Böylece asıl gruplarına döndüklerinde bildiklerini daha rahat aktaracakları bir doküman hazırlamış olurlar.

KWL tekniğinin son aşaması “Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?” Etkinliği	
Alt Başlıklar:	
Kavramlar:	
Önemli Günler:	
Kuruluşlar:	
En Çok İlğimi Çeken Bilgiler:	
Notlarım:	

- Ünitenin birinci konusunda uzmanlaşan gruba Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi’nde yer alacaklarını hayal etmelerini ve dağıtacağım konuşma metinlerini bu toplantına okumaları istenir. Bir arkadaşımız konuşmasını yaparken diğer grup üyeleri de konuşmacının hangi çocuk haklarını savunduğunu tespit etmeye çalışacaktır. Ünitenin ikinci konusunda uzmanlaşan gruba sorumluluk ile ilgili bir hikaye verilerek hikayenin devamında neler yaşanmış olabileceğini tahmin etmeleri istenir. Ünitenin üçüncü konusunda uzmanlaşan gruba örneklerde gördükleri gibi bir sosyal etkinlik tasarlamaları istenir. Ünitenin dördüncü konusunda uzmanlaşan gruba bağımsızlığımızı bize hediye eden Mustafa Kemal Atatürk’e ve silah arkadaşlarına duygularını anlatan bir mektup yazmaları istenir.

- Her uzman gruba kendi konularıyla ilgili etkinlik kağıdı verilerek önce gruptaki herkesin kendi başına yapması istenir. Daha sonra ise yaptıkları etkinliği birbirleriyle karşılaştırarak yanlış ve doğrularını görmeleri sağlanır. Uzman grup çalışmaları sonunda öğrencilerin her birinin konusunu derinlemesine öğrenmesi sağlanmış olur.

BU BÖLÜMDE KULLANILACAK ÇALIŞMA KAĞITLARI VE ETKİNLİKLER

UZMAN GRUP (Ben Çocuğum, Haklarımla Varım)



Birleşmiş Milletler (United Nations), uluslararası barış ve istikrarı sağlamayı hedefleyen küresel, diplomatik ve siyasi bir kuruluştur.

Peki Birleşmiş Milletler neden ve ne zaman kuruldu?

Birinci Dünya Savaşı sonrası, ülkeler arası anlaşmazlıkları çözmek ve istikrarı sağlamak için Milletler Cemiyeti kuruldu. Ancak İkinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkması, Milletler Cemiyeti'nin başarısız olduğunun bir göstergesiydi. Ve savaşın etkilerinin çarpıcılığı küresel barışı destekleyebilecek, reforme edilmiş yeni bir organizasyona olan ihtiyacı gözler önüne sermiş oldu. Yani kısaca Birleşmiş Milletler bir daha böyle bir savaşın yaşanmasını engellemek için, 24 Ekim 1945 tarihinde kuruldu. Merkezi New York'tur.

Örgüt ilk kurulduğunda 51 üye ülkeye sahipken, bugün dünya üzerinde 193 ülke Birleşmiş Milletler üyesi, Türkiye'de bunlardan biri.

Birleşmiş Milletler 5 temel organdan oluşur:

Genel Kurul, Güvenlik Konseyi, Ekonomik ve Sosyal Konsey, Vesayet Konseyi, Uluslararası Adalet Divanı ve Birleşmiş Milletler Sekreterliği.

Birleşmiş Milletlerin temel amaçları ise şunlardır:

- Dünyada barışı korumak,
- Uluslararası dostane ilişkiler geliştirilmesini sağlamak,
- Uluslararası sorunların çözümünde uluslararası iş birliğini sağlamak,
- Yoksul insanların yaşamlarının iyileştirilmesi; açlık, hastalıklar ve cehalet ile mücadele edilmesi ve ulusların birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermesi gibi konularda uluslara yol göstermek,
- Bu hedeflere ulaşmak için ulusların eylemlerine yol gösteren bir merkez olmak.

Kuruluşundan bu yana Birleşmiş Milletler, çok sayıda insani, çevresel ve barışı koruma faaliyeti gerçekleştirdi, bunlardan bazıları:

- 75'ten fazla ülkede 90 milyon kişiye gıda yardımı sağlanması,
- 34 milyondan fazla mülteciye yardım edilmesi,
- İklim değişikliğini en aza indirmek için 140 ülke ile çalışmalar yürütülmesi,
- Dünyadaki çocukların yüzde 58'ine aşı sağlanması,
- Anne sağlığı çabalarıyla yılda yaklaşık 30 milyon kadına yardım edilmesi,
- 80 anlaşma, bildiri ve duyuru ile insan haklarının korunmasına katkı sağlanması.

Birleşmiş Milletler bu aktiviteleri yine kendisine bağlı, muhtemelen şimdiye kadar ismini duyduğunuz, pek çok alt organizasyon ile gerçekleştirir.

Örneğin;

UNİCEF(BM Çocuklara Yardım Fonu)

UNHCR(BM Mülteciler Yüksek Komiserliği)

UNFPA(BM Nüfus Fonu)

WFP(BM Dünya Gıda Programı)

Yani sanılanın ve görünenin aksine sadece ülkeler arasında ciddi diplomatik kriz zamanlarında ortaya çıkan bir kurum değil. Dünya üzerinde kadın, çocuk, insani yardım, insan hakları gibi pek çok soruna yönelik çalışmalar da yürütüyor ve devletleri bu alanlarda gelişmeleri için desteklemeye devam ediyor.

<https://gelisimseninle.com/tr/haber/detay/417/birlesmis-milletler-nedir>

Bizim konumuz ile ilgili olan çocuk haklarını savunan Birleşmiş Milletler yardımcı kuruluşu UNICEF'tir.

UNICEF, Türkçe açılımı ile Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu, Birleşmiş Milletler (UN)



bünyesinde yapılanmış bir alt uzmanlık örgütlenmesidir. UNICEF, dünyada **çocuk haklarını savunmayı amaçlayan** bu doğrultuda hükümetler ile çalışmalar yapan bir organizasyondur. Tüm çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal bakımdan mümkün olan en üst seviyeye erişecek şekilde gelişebilmeleri için gereken haklarını belirleyen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi,

UNICEF'in çalışmalarının temelini oluşturur.

1946 yılında Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu adında II. Dünya Savaşı sonrası ortamda çocukların toparlanmalarına yardımcı olmak amacıyla kurulan daha sonra bugünkü ismini alan UNICEF, günümüzde Türkiye de dahil olmak üzere 158 ülkede faaliyet göstermektedir.

UNICEF'in günümüzdeki çalışma programları aşağıdaki beş öncelikli konuyu kapsamaktadır:

Erken Çocukluk Gelişimi: Her çocuğun beslenme, temiz su, temiz çevre ve korunma ihtiyaçlarının karşılanması,

Kız Çocuklarının Eğitimi: Dünyadaki her çocuğun, özellikle de kız çocuklarının kaliteli bir ilkokul eğitimi alması,

Bağışıklama ve Daha Fazlası: Bütün çocukların önlenebilir ölüm ve sakatlıklardan korunması,

HIV/AIDS: HIV virüsü ile AIDS hastalığının yayılmasının önlenmesi ve hastalıktan etkilenmiş çocuklarla gençlerin gerekli bakımı görmelerinin sağlanması,

Çocukların Korunması: Çocukların şiddet, sömürü, taciz ve ayrımcılıktan uzak güvenli bir yaşam sürebilmeleri için her çocuğun korunmasının sağlanması.

<https://www.ilimvemedeniyet.com/unicef-nedir-ne-zaman-kuruldu-neler-yapar.html>

Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle 1989 yılından bu yana her 20 Kasım, Dünya Çocuk Hakları Günü olarak kutlanmaya



başlandı.

20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler, Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni yayımladı. Eğitim, sağlık, barınma gibi temel hakların tanımlanmasına imkân tanıyan sözleşme 193 ülke tarafından onaylandı.

Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

Çocuk haklarıyla ilgili öne çıkan ilk gelişme 1919 yılında yaşandı. Leh eğitimci Janusz Korczak'ın yazdığı "How to Love a Child" (Bir Çocuğu Nasıl Sevmeli) adlı kitabında çocuk haklarından bahsetti. Yazılan ilk metin ise Ekim Devrimi'nden sonra Proletkult adını taşıyan sosyalist örgütün Moskova Şubesi tarafından yazılan "Çocuk Hakları Bildirgesi"

oldu. 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen “Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi”, çocuk haklarıyla ilgili ilk resmî belge unvanını aldı.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, Birleşmiş Milletler tarafından da kabul gördü ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi adıyla 20 Kasım 1959’da düzenlendi. 30 yıl sonra 20 Kasım 1989 tarihinde kapsamı daha geniş olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi değiştirildi.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edildi. Sözleşme üç kısımdan oluşurken toplamda 54 madde bulunuyor. 18 yaşın altındaki her bireyi çocuk olarak tanımlayan sözleşmede anne babanın sorumlulukları, isim ve vatandaşlık hakkı, istismar ve ihmalden korunma hakkı, yaşam ve gelişme hakkı, ifade özgürlüğü gibi önemli konulara ilişkin pek çok madde yer alıyor.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisine Dair Bazı Maddeler:

Madde 1: On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Madde 2: Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

Madde 6: Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

Madde 13: Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.

Madde 16: Hiçbir çocuğun özel yaşantısına aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz.

Madde 31: Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

Madde 36: Taraf Devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar.

Madde 46: Bu Sözleşme bütün Devletlerin imzasına açıktır.

<https://www.turkiyehukuk.org/dunya-cocuk-haklari-gunu/>

ULUSLARARASI ÇOCUK HAKLARI KONGRESİ (2017)

Bakanlığımız himayesinde faaliyet gösteren İl Çocuk Hakları Komitesi çalışmaları kapsamında düzenlenen kongre ile Çocuk Haklarını tanıtımı ve konuya ilişkin farkındalık



oluşturulması amaçlanıyor. Kongrede; ülkemizde ve uluslararası üniversitelerde görev yapan 100 akademisyenin Bakanlığımız için hazırlayacağı “Çocuk Hakları Yol Haritası’nı” belirlemek üzere “Çözüm Önerileriyle Uluslararası Çocuk Hakları Bildiri” konulu sunumlar yapılacaktır. Üç gün sürecek programa 10 ilden **Çocuk Hakları Komite üyesi** **ikişer çocuk** ve Çocuk Hakları İl Yetişkin Temsilcileri de katılıyor.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce Üniversitesi, Düzce Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle düzenlediğimiz Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi (CRC-2017) yurt içinden ve yurt dışından çok sayıda bilim insanının katılımı ile 5-6-7 Ekim 2017 tarihlerinde Düzce/Türkiye’de gerçekleştirilmiştir.

Tüm dünyada sevgi ve ilgi görmek, dengeli ve düzenli beslenmek, dinlenmek ve eğlenmek, sağlık hizmetlerinden yararlanmak, özgürce oyun oynamak, barınmak ve korunmak her çocuğun olmazsa olmaz hakları arasındadır. Okula gitmek ve sağlıklı, modern bir eğitim almak, şiddet, istismar, ihmal ve her türlü tehlikeye karşı korunmak, engelli olan çocukların durumlarına uygun eğitim almak da bu haklar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Aynı zamanda barış ve özgürlük içinde savaşıtlardan uzak yaşamak, 18 yaşından önce çalıştırılmamak, tertemiz bir çevrede yaşamak yine çocuk hakları arasında önemli bir yere sahiptir. Tüm bu haklar her çocuğa ayırım gözetilmeksizin uygulanmalıdır.

Tüm bu nedenlerle, kongremizin amacı, çocuk haklarına yönelik farkındalığın oluşturulması, çocuk hakları alanındaki bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimleri paylaşmak, çocuk haklarının uygulanmasında aksayan yönleri ortaya koyarak;

1-Çocuğa Karşı Uygulanan Şiddet ve İstismarla Mücadeleye Yönelik Çözüm Önerileri

2-Çocuk Haklarında Bilinçlilik ve Farkındalık Düzeyinin Artırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri

3-Bağımlılık ve Zararlı Alışkanlıklar ile Mücadeleye Yönelik Çözüm Önerileri

4-Çocuk İşçiliği ile Mücadeleye Yönelik Çözüm Önerileri

5- Mülteci Çocukların Haklarına Yönelik Çözüm Önerileri sunmaktır.

<http://childrenrightscongress.duzce.edu.tr/Sayfa/99b8/kongreye-davet>



ULUSLARARASI ÇOCUK HAKLARI KONGRESİ KONUŞMA METİNLERİ

Ben çalışmak zorunda bırakılan kardeşlerimiz hakkında konuşmak istiyorum.

Çocuklar çalıştırılmamalı (Görsel 6.3), bunun yerine okula gitmeli, oyun oynamalı ve dinlenmelidir. Ayrıca her çocuk yaşına uygun eğlenme etkinliklerinde bulunmalı, kültür ve sanat hayatına özgürce katılmalıdır.

Çocuklar özellikle eğitim haklarından eksiksiz olarak yararlanmalıdır. Benim babam öğretmen. Çok başarılı bir öğrencisi var. Ancak tamircide çalıştığı için okula devam etmekte zorlanıyor. Bizler, çalıştıkları için başta eğitim olmak üzere bütün bu haklarından yoksun kalan çocuklara yardımcı olmalıyız. Çünkü onlar henüz çok küçükler ve ne yapacaklarını, nereye başvuracaklarını bilmiyorlar. Bu çocuklara haklarının neler olduğunu ve hangi kurumlardan destek alabileceklerini öğretmeliyiz.



Eda



Görsel 6.3: Çocuklar çalışmak zorunda bırakılmamalıdır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre her çocuğa doğumundan hemen sonra bir isim verilir. Bu isimle nüfus kütüğüne kaydedilen çocuk bir kimlik ve vatandaşlık kazanır.

Çocuğun anne babasını bilme, onlarla birlikte yaşama ve onlar tarafından bakılma hakkı vardır. Bu nedenle ailesinin izni olmadan başka bir yere götürülemez.

Geçerli bir mahkeme kararı olmadan hiçbir çocuk ailesinden koparılamaz. Ayrıca anne babanın birbirinden ayrılması durumunda çocuğun her ikisiyle de görüşme hakkı elinden alınamaz.



Yusuf

Bizler Sosyal Bilgiler dersinde çocuk hakları ile ilgili bilgiler öğreniyoruz. Ancak ben çocuk haklarının okullarımızda ayrı bir ders olarak okutulmasını isterdim. Çünkü haklarımızın neler olduğunu ve hakkımızı aramayı en doğru biçimde ancak okullarımızda öğrenebiliriz.

Bence günümüzün en önemli sorunlarından biri de bazı çocukların sokakta yaşamak zorunda kalmalarıdır (Görsel 6.4). Çocukların barınacak bir yer bulamayıp sokakta kalmaları ve yeterince beslenememeleri gerçekten çok üzücü bir durum. Oysa her çocuğun beslenme, hastalıklara karşı aşılanma ve nitelikli sağlık hizmeti alma hakkı vardır. Ben ülkemizdeki ve dünyadaki yöneticilerden bir an önce bu sorunlara çözüm bulmalarını bekliyorum.



Duru





Batuhan

Çocuk Hakları Sözleşmesi devletlere engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alma ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştırma görevi vermiştir. Buna göre engelli çocuklar devletin de desteğiyle özel bakımdan yararlanma hakkına sahiptir.

Devlet çocukların kişiliklerini, zihinsel ve bedensel yeteneklerini geliştirme hakkını gözetir. Bu amaçla devletler çocukların boş zamanlarını değerlendirmeleri, oyun oynamaları, eğlenmeleri için parklar ve bahçeler yapar. Çocuk kulüpleri, kitaplıklar ve spor tesisleri açar (Görsel 6.5).

Önemli çocuk haklarından biri de eşitliktir. Çocuklar dili, dini, rengi, cinsiyeti veya soyu nedeniyle ayrımcılığa uğramamalıdır. Duygularını ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeli, başka çocuklarla bir araya gelebilmelidir. Ayrıca kendi kültürünü yaşama hakkından mahrum bırakılmamalıdır.



Görsel 6.5: Çocuklar kendilerini geliştirme hakkına sahiptir.

Sevgili arkadaşlarım, 18 yaşından küçük her insan çocuktur. İrk, dil, din, cins ayrımı yapılmaksızın her çocuk Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen haklardan yararlanmalıdır. Her çocuk yaşama ve sağlıklı biçimde büyüme hakkına sahiptir. Sevgi ve ilgi görme, dengeli ve düzenli beslenme, dinlenme, özgürce oyun oynama ve barınma her çocuğun olmazsa olmaz hakları arasındadır. Eğitim alma (Görsel 6.1); şiddet, istismar, ihmal ve diğer tehlikelere karşı korunma da önemli çocuk haklarıdır. Ayrıca çocukların çalıştırılmamaları, savaşlardan uzak tutulmaları, temiz bir çevrede yaşamaları ve engelli çocukların hayatlarının kolaylaştırılması devletlerin temel görevlerindendir.

Çocuk olarak haklarımızı kullanma konusunda çeşitli engellerle karşılaşabiliriz. Ancak ben bunları aşabilecek güçte olduğumuza inanıyorum. Arkadaşlar, biz gücümüzü Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden alıyoruz. Bu sözleşmeyle bizlere çok önemli haklar tanınmıştır. Doğuştan sahip olduğumuz bu hakları kullanabilmemiz için öncelikle onların farkında olmamız gerekmektedir.



Engin

Konu İle İlgili Etkinlik Çalışması

Adım Soyadım:

Sınıfım:

Numaram:

ÇOCUK HAKLARI

1. Aşağıda çocuk hakları ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Doğru ifadeleri işaretleyiniz.

- ☐ Çocuk Hakları Sözleşmesi sadece Avrupa'daki çocuklar içindir.
- ☐ Çocuk haklarını korumak için UNICEF kurulmuştur.
- ☐ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çocuk haklarını güvence altına alır.
- ☐ 21 Kasım Çocuk Hakları Günü olarak kutlanmaktadır.
- ☐ Türkiye, Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalamıştır.
- ☐ Çocuk Hakları Sözleşmesi 12 yaşındaki çocukları kapsamamaktadır.

2. Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi 54 maddeden oluşmaktadır. Araştırıp 6 maddeyi aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

II. UZMAN GRUBU (Sorumluluk Üstleniyorum)



Değerler Eğitimi Nedir?

Bir toplumu meydana getiren bireylerin yaşam içerisindeki davranışlarını sorgulayan, insanları olumlu yönde destekleyen ve daha güzel, yaşanabilir yarınlar için insanda bulunması gereken evrensel değerlerdir. Değerler Eğitimi, “Değerleri öğretmek için açık bir girişim” olarak tanımlanabilir.

Niçin Değerler Eğitimi?

Anne, babalar ve eğitimciler olarak sormamız gereken soruların başında şunlar gelir:

— İçinde bulunduğumuz ortam ve çevre istediğimiz değerlere sahip çocukları yetiştirmek için uygun mu?

— Biz her şeyi çocuklarımız adına düşünüp yaparken onlar sorumluluk sahibi olabilecekler mi?

— Televizyonlarda bu kadar şiddet içerikli programı seyrederken barışçı olabilecekler mi?

— Biz aşırı korumacı ve müdahaleci davranırken onların özgüvenleri gelişecek mi?

— Biz şimdi onlar mutlu olsun, üzülmesinler diye uğraşırken, onlar mücadele etmeden mutlu olabilecekler mi?

— Okullar, sadece akademik açıdan başarılı bireylerin yetiştirildiği kurumlar olarak mı düşünülmeli?

— Temel insanî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek de okulun temel misyonları arasında değil mi?

— Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine rehber olabiliyor mu?

— Yükselen şiddet eğilimleri,

— Sahtekârlıkta artış (yalan söyleme, kopya çekme ve hırsızlık),

— Anne-babaya, öğretmene, yetkili kişilere karşı gelme,

— İş ahlâkında düşüş,

— Kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma,

— Kendine zarar verici davranışlarda (madde bağımlılığı ve intihar) artış vb.

— Değişen ve gelişen dünya ile beraber televizyon, bilgisayar oyunları, sinema, dergi,

internet, oyuncaklar ve reklamlar aracılığıyla bütün dünya, artık çocuklarımızın sosyal çevresi olmuştur.

— Aile ve okul tarafından verilen değerlerle televizyon ve dış dünyanın verdiği değerler çoğu zaman farklılık göstermektedir.

— Bu noktada anne babaların işleri daha da zorlaşmaktadır.

Hızlı ve baş döndürücü şekilde değişim içinde olan değerler, bunlarla baş etmek zorunda kalan ve değer karmaşası yaşayan çocuklar için değer aktarımı çok daha önemli bir hâle gelmiştir. Ortak değerler oluşturamayan bir toplumun bütünleşme değil, tersine toplumsal çözülme yaşaması kaçınılmaz bir gerçektir. Çocuklarımızın zihinlerini bilgiyle doldurarak öğretim yaparken gönüllerini de sevgiyle donatıp onların ahlâklı birer fert olarak yetişmeleri için okullarımızda Değerler Eğitimi çalışması yapmamız gerektiğine inandık.

Değerler Eğitim Programının Amaçları

- İyi karakterli bireyler yetiştirmek,
- Temel değerleri pekiştirmek,
- Çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını sağlamak.
- Çocukların kazandıkları değerleri davranışla ifade etmeleri yönünde fırsat vermek.
- Karakter ve Değerler Eğitiminin ailede ve okulda paralel bir şekilde işleyişini sağlamak.

<https://www.gelisenbeyin.net/degerler-egitimi.html>

Uluslararası Alanda Sorumluluk Kavramı

Değer Eğitimi İçin Önerilen Değerler (UNESCO/UNICEF)

- ▶ **Yaşayan Değerler Eğitim Programı / YDEP (Living Values Education)**, 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları çerçevesinde Brahma Kumaris'in "Daha İyi Bir Dünya için Değerlerimizi Paylaşalım" isimli projede 12 evrensel değere odaklanılmıştır.
- ▶ Bu değerler; mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, özgürlük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak belirlenmiştir.
- ▶ **Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)** bir eğitim programıdır. Bu program, çocukların ve genç yetişkinlerin on iki temel kişisel ve sosyal değeri keşfetmeleri ve geliştirmelerine yardımcı olmaları için eğitimcilere farklı deneysel çalışmalar ve pratik yöntemler sunmaktadır.

Değer Eğitimi İçin Önerilen Değerler (UNESCO/UNICEF)

UNESCO'nun Önerdiği Değerler	
Yardımlaşma	Barış / Huzur
Özgürlük	Saygı
Mutluluk	Sorumluluk
Dürüstlük	Sadelik
Alçakgönüllülük	Hoşgörü (Tolerans)
Sevgi	Birlik

<https://acikders.ankara.edu.tr/>

Bazı Sosyal Sorumluluk Projeleri

- Deprem Yaralarını Birlikte Sarıyoruz!
- Eşit ve Engelsiz Bir Yaşam Mümkün!
- Patili Dostlarımızın Yanındayız!
- Sesinle Hayat Ver!
- Bi' Kitap da Senden Olsun
- Mutlu Yarınlar İçin Hayat Ol!
- Hep Birlikte Yeniden Yeşertelim!
- Otizmin Farkındayız Onların Yanındayız!

<https://teknasyon.com/our-social-responsibility-projects/>

Hikâye Tamamlama Etkinliği

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz. Buraya kadar öğrendiklerinizden de yararlanarak hikâyenin devamında neler yaşanmış olabileceğini noktalı yerlere yazınız.

Her türlü zenginliğe sahip olmasına rağmen can sıkıntısından yakınan bir prens vardı. Kardeşleri, arkadaşları gezer, ava gider, eğlenirken o odasına kapanır, otururdu. Hükümdar oğlunun bu hâline çok üzüldü. Bir gün ülkesinin en bilge kişisini sarayına çağırıp ona oğlunun durumunu anlattı ve ondan bir çözüm bulmasını istedi. Bunun için bilgeye bir hafta süre verdi.

Yaşlı bilge üç beş gün düşünüp taşındı, aklına hiçbir çözüm gelmedi. Üzgün ve dalgın hâlde yürürken koyunlarını otlatan küçük bir çobanla karşılaştı.

Çoban, yaşlı bilgeye “Şu hayvanlara biraz göz kulak oluver de şu görünen köyden yiyecek alıp geleyim.” dedi. Bilge de kabul etti. Yaşlı bilge kafası karşılaştığı olaylarla meşgul bir hâlde hayvanlara göz kulak olurken bir koyun yavrusu uçurumdan aşağı yuvarlanıverdi. Kuzunun oradan kendi kendine kurtulması mümkün değildi. Bunun üzerine uçurumun dibine inen yaşlı bilge, kuzuyu sırtına bağlayıp tırmanmaya başladı. İlk hamlelerinde başarılı olamasa da yılmadı. Uğraştı, didindi, zorlandı ama sonunda kuzuyu yukarı çıkarmayı başardı. Bu arada kuzuyu kurtarma kaygısı yaşlı bilgenin kafasını öyle meşgul etmişti ki canını kurtarabilmek için kaçmakta olduğunu unutmuştu.

Bilge bu durumu fark edince “Demek ki bir kimse bir işle ciddi şekilde meşgul olursa can sıkıntısı çekmiyormuş.” diye düşünerek kaçma fikrinden vazgeçti. Hemen hükümdarın huzuruna çıkarak şunları söyledi:

“Hükümdarım, eğer oğlunuzun can sıkıntısından kurtulmasını, hayata bağlanmasını istiyorsanız ona bir sorumluluk yükleyin. Zamanını alan bir meşguliyet verin. Oğlunuza yükleyeceğiniz sorumluluk ne derece ciddi, bu sorumluluğun sonuçları ne derece ağır olursa oğlunuz kendini o ölçüde can sıkıntısından kurtaracaktır. Oğlunuzun yaşama azmî de o derece artacaktır.”

Ekrem ACAR, Bağırıp Çağırmadan Çocuk Eğitimi, s.73-74 (Düzenlenmiştir.).

.....

.....

.....

.....

Konu İle İlgili Etkinlik Çalışması

Adım Soyadım:

Sınıfım:

Numaram:

SÖZ VE EYLEMLERİN SORUMLULUĞU

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.

- () Evde bütün işi annemiz yapmalıdır.
- () Sınıfımızı temiz tutmalıyız.
- () Evde görev paylaşımı yapmak önemlidir.
- () Odamızı toplarken annemizden yardım isteyebiliriz.
- () Evde para kazanmak çocukların görevidir.
- () İşleri yapanlar varsa sorumluluk almamıza gerek yoktur.
- () Herkes üzerine düşen sorumluluğu yaparsa sınıfımız huzurlu olur.
- () Okul eşyalarına zarar verebiliriz.
- () Derslere zamanında girmeliyiz.
- () Yaşımız ilerledikçe sorumluluklarımız azalmaktadır.
- () Söylediğimiz sözlerin sorumluluğu bize aittir.
- () Okulda sadece öğretmenimize karşı sorumluluklarımız vardır.
- () Evde bütün sorumluluk babadadır.

Aşağıdaki olaylar karşısında neler yapacağınızı boşluklara yazınız.

- ❖ Kuzeninizden aldığınız defteri kaybettiniz.

- ❖ Okula giderken odanızı toplamayı unuttunuz.

❖ Kardeşinize verdiğiniz sözü unuttunuz.

❖ Verdiğimiz sözü tutmanın önemi nedir?

❖ Anne-babamıza karşı sorumluluklarımız nelerdir?

❖ Kardeşimize karşı sorumluluklarımız nelerdir?

❖ Öğretmenimize karşı sorumluluklarımız nelerdir?

❖ Arkadaşlarımıza karşı sorumluluklarımız nelerdir?

III. UZMAN GRUP (Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum)

Tüketen Değil Üreten Bir Nesil: Maker Çocuklar



Maker Hareketi İle Kendin Yap

Maker hareketi aslında yıllardır varolan fakat son yıllarda adını daha sık duymaya başladığımız bir akım. Peki, nedir bu maker hareketi? Genel bir tanım yapmak gerekirse maker hareketi, teknoloji ile ‘‘Do It Yourself’’

(Kendin Yap) kültürünü birleştiren bir akım. Bir maker istediği her alanda üretim yapabilir, buna sabun yapmak da dahil uçak tasarlamak da.

Düşün, Tasarla, Paylaş

Maker hareketine katılarak üretime geçmek için belli bir yaş koşulu yok çünkü maker hareketi 7’den 70’e, üretime ilgisi olan herkese hitap ediyor. Maker eğitimlerinin ilk basamağını okul öncesi çocuklar oluştururken yetişkinler için belli bir yaş sınırı bulunmuyor.

Atölyelerde üç boyutlu yazıcı, robotik ve drone üretimi gibi birçok farklı çalışma yapılıyor. Küçük yaş gruplarına yönelik eğitimler ise çocukların dikkatini çekebilmek ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamak amacıyla eğlenceli hale getirilerek yapılıyor. Bu eğitimlerin bir bölümünü artırılmış gerçeklik, makey makey ve kimya atölyesi oluşturuyor. Artırılmış gerçeklik atölyesinde çocuklar kendi yarattıkları karakterleri ve nesneleri dijital ortama yansıtarak onların üç boyutlu hallerine ulaşıyorlar. Makey makey çalışmasında ise çocuklar, meyve, oyun hamuru gibi iletkenler ile bilgisayarlara komutlar verirken, kimya atölyesinde diş macunu, sabun gibi maddeler üreterek aileleri ile kullanmak üzere evlerine götürüyorlar. Okuma-yazma bilmeyen yaş grupları içinse bu eğitimlerde özellikle görsellere önem veriliyor. Örneğin, renkli oklar sayesinde ileri-geri komutları verilerek oyuncakların çocuklar tarafından hareket ettirilmesi sağlanıyor.

Tüketen Değil Üreten Bir Nesil

Peki, neden çocuklar? Tüketimin kaçınılmaz olduğu bu çağda çocukların hayal güçlerini kullanarak üretime geçmeleri bu akımın başlıca amaçlarından biri. Onların küçük yaşta bu yaratıcı dünyanın içine girmesi, yaşadığımız tüketim çağında başarılı birer üretici olmalarını sağlıyor. Maker hareketinin kazandırdığı temel özellikler sayesinde çocuklar, sıradan tüketiciler olmaktan çıkarak kendi oyunlarını, robotlarını ve ya elektronik devrelerini tasarlayarak bunları başkalarıyla paylaşan üreticiler haline geliyorlar. Bunların yanı sıra

üretim esnasında karşılarına çıkacak problemlere karşı nasıl çözümler üreteceklerini öğrenerek çözüm odaklı ve algoritmik düşünmeye başlıyorlar. ‘‘Aileler, hafta sonları çocuklarını nasıl yüzme, basketbol kurslarına gönderiyorlarsa artık maker kurslarına da göndermek istiyorlar.’’

Çocuklara yönelik eğitimlerine maker laboratuvarlarında devam eden Maker Çotuk’tan Mehmet Azer Altay, maker ve kodlama çalışmalarının yaygınlaşmaya başlamasıyla ilgili olarak ‘‘Son yıllarda maker hareketi daha fazla duyulmaya başladı. Veliler bizi arayıp ‘Çocuğum kodlamayı öğrensin, yeni bir şeyler üretsın.’ diyerek bilgi almak istiyor. Biz de bu eğitimlerde neler yaptığımızı anlatıyoruz. Aileler, hafta sonları çocuklarını nasıl yüzme, basketbol kurslarına gönderiyorlarsa artık maker kurslarına da göndermek istiyorlar.’’ diyerek son yıllarda bu akımın daha geniş kitlelere ulaştığına dikkat çekiyor.

<https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2016/12/12/tuketen-degil-ureten-bir-nesil-maker-cocuklar/>

Okullarda Ders Dışı Etkinlikler



Eğitimi en genel anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlamaktayız. Bu süreçte bireyler; yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık ve çeşitli olumlu davranışlar edinirler. Okullar, sağladıkları eğitsel yaşantılarla akademik bilgilerin yanı sıra

öğrencilerin ilgi alanlarının ve becerilerinin gelişebileceği fırsatlar da sunmaktadırlar. Böylece okullar, öğretim işlevlerini dersler aracılığıyla yürütürlerken, eğitim işlevlerini ise ders dışı etkinliklerle bütünleştirerek yürütmektedirler (Akar ve Nayir, 2015).

Erken yaşlardan itibaren bireyin çok yönlü gelişiminde ders dışı sosyal etkinlikler, ders içi etkinlikler kadar önem arz etmektedir. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin okuldaki öğretim süreci içerisinde öğrendiklerini pekiştiren, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren uygulamaya dönük etkinliklerdir.

Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017) çerçevesince, ‘‘öğretim programlarının yanında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, milli, manevi, ahlaki, insani ve kültürel

değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamında” gerçekleştirilen tüm etkinlikler ders dışı etkinliklerin içeriğini oluşturmaktadır.

Ders dışı etkinlikler, toplumsal yaşam için son derece önemli becerilerin ve yeterliklerin gelişmesine olanak sağlamakla birlikte, özsaygı, özdenetim gibi olumlu psikolojik etkilerle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Akar ve Nayir, 2015). OECD ülkelerine bakıldığında, okullarda yürütülen ders dışı etkinliklerde çeşitlilik olduğu görülmektedir (OECD, 2014). Örneğin; Fransa, Polonya ve Slovenya gibi bazı ülkelerde ders dışı etkinliklerin yürütülmesi zorunluyken; bazı ülkelerde etkinliklerin yürütülüp yürütülmeyeceği hususunda okullar karar verme özerkliğine sahiptirler. Son yıllarda PISA sonuçlarına dair yapılan araştırmalar ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin öğrenme tutumlarına ve akademik performanslarına olumlu etki ettiğine işaret etmektedir (OECD, 2016).

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

1. Okullarda Yürütülen Ders Dışı Etkinlikler

Okullarda dersler her ne kadar öğretim programları doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre işlense de kazanımların ulaşmadığı noktalar olabilmektedir. Bu noktalara ulaşmak ve bunların yanında öğrencilere bilgi, beceri ve yeterlik kazandırmak ders dışı etkinlikler ile aracılığıyla olabilmektedir. Okullarda yürütülen ders dışı etkinlikler; fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen, akademik çalışmaları zenginleştiren, zamanı doğru ve etkili kullanmayı öğreten, estetik duyarlılık katan, liderlik ve öz disiplin gibi kişisel becerilerin hayatın içinde uygulanarak kazanılmasını sağlayan çalışmalar olarak sunulmaktadır.

Temel alanlar çerçevesinde yürütülen tüm aktivite, yarışma, tören, tanıtım günü, mezuniyet günü, yayın, müzik, halk oyunu, tiyatro, kampanya, ziyaret, gösteri, şenlik, şiir dinletisi, turnuva, konferans, panel, sempozyum, imza günü, fuar, sergi, kermes, gezi, proje hazırlama vb. sosyal etkinlikler okullarda yürütülen ders dışı etkinliklerin kapsamı içerisindedir.

2. Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri

Okullarda ders dışı etkinlikler danışman öğretmenlerin veya antrenörlerin rehberliğinde; bilimsel, kültürel, sosyal ve sportif alanlardaki öğrenci kulüpleri, okul takımları ve gönüllü toplum hizmeti çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Yürütülen çeşitli etkinliklerin arasından, öğrencilerin kendi seçtikleri bir etkinliğin peşinden gitmeleri ve bu

etkinlikle bağ kurmaları, bireysel gelişimlerine ve okul içi başarılarına da katkı sağlamaktadır. Farklı türlerdeki ders dışı etkinliklere katılımın uzun vadede eğitimin istendik hedeflerine katkı sağladığı ve okullarda görülen sorunlu davranışları azalttığı görülmektedir (Wilson, 2009).

Fen dersleri ve laboratuvarları, öğrencilerin fen okuryazarı olabilmeleri için tek yol değildir. Okullarda yürütülen bilim kulüpleri ve yarışmaları; öğrencilerin bilime olan ilgilerinin artmasına, bilimsel süreç becerileri kazanmalarına, hatta geleceğin bilim insanları olarak yetişmelerine fayda sağlamaktadır (OECD, 2016). Ders dışı etkinliklerin yaşamla ve toplumla etkileşim içinde sunduğu fırsatlar değerlendirildiğinde, bu etkinliklerin önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır. İyi bir şekilde planlanıp yürütülen etkinliklerin sayısız işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler; öğrencilerin kişisel, akademik, sosyal ve fiziksel gelişimlerine sundukları katkılar açısından sınıflandırılabilir:

2.1. Ders Dışı Etkinliklerin Kişisel Gelişime Etkisi

Yapılan çalışmalar ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin sorumluluk alma, girişimcilik, liderlik ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu etkinlikler sağladıkları eğitsel yaşantılarla, öğrencilerin yaşamdaki dengeyi keşfetmelerini ve serbest zamanlarını yararlı bir biçimde geçirmelerini sağlamaktadır (Metzl ve Shookhoff, 2002). Araştırmacılar, okuldaki ders dışı fiziksel etkinliklere katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere kıyasla daha olumlu benlik algısına sahip olduklarını, stresle baş etme becerilerinin ve özsaygılarının ise daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenmeler, öğrencilerin hayat boyu başarıları için anahtar bir rol oynamaktadır. Ders dışı etkinliklerin sunduğu yaşam deneyimi fırsatları ele alındığında, öğrencilerin ilgi alanlarını genişlettiği, düşüncelerini ifade edip yeni fikirlerini deneme imkânı bulabildikleri görülmektedir. Böylece öğrenciler, kendilerini daha iyi tanıma ve keşfetme olanağına da sahip olmaktadır (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005).

2.2. Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Gelişime Etkisi

Marsh ve Kleitman (2003) ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin, boş zamanlarını planlı bir şekilde değerlendirmeyen öğrencilere kıyasla daha iyi çalışma alışkanlıklarına ve daha yüksek akademik performansa sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, ders dışı etkinlikler ile uğraşan öğrencilerin okul devamsızlıkları daha düşük olurken, daha yüksek eğitsel beklenti içinde oldukları görülmüştür. Araştırmalar, toplum hizmeti çalışmalarına ve gönüllü faaliyetlere katılımın öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir (Hinck ve Brandell, 1999). Zamanlarının çoğunu okul

ortamında geçiren çocuklarımız için sağlanan ders dışı etkinlikler, onların kendilerini daha az stresli hissetmelerini sağlamaktadır. Böylece, çocuklar birey olarak kendilerini daha iyi hissetmekte ve okulda daha fazla şey öğrenmeye hazır olmaktadır (Fujita, 2005; Mahoney et al., 2003).

Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin, üst düzey düşünme becerileri, öğrenme motivasyonları ve akademik performansları üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Hinck ve Brandell, 1999). Sunduğu yaşantılar ile hayatı okula taşıyan ders dışı etkinlikler, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmekte, akademik performanslarını ise artırmaktadır (Williams, 2011). Gelişmiş akademik beceriler öğrencilere okulu sevdiren bir yandan öğrencilerin okul ile olumlu bir bağ kurmasını da sağlamaktadır.

2.3. Ders Dışı Etkinliklerin Sosyal Gelişime Etkisi

Okullarda yürütülen ders dışı etkinlikler; okul yaşamını düzenleme, işbirliği yapma, takım halinde çalışma, demokratik tutum ve davranışlarını geliştirme, öğrencileri yetişkinlikteki rollerine hazırlama, başkalarına saygı, ortak amaçları paylaşma, proje planlama ve yürütme, okul içinde ve dışında araştırma yapma, kişilerarası sorun çözme, etik kurallara uyma ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurma gibi birçok sosyal becerinin gelişimine olanak sağlayan eğitsel işlemlere sahiptir (Awbrey, Longo, Lynd ve Payne, 2008).

Başka bir ifadeyle, ders dışı etkinliklere katılım, öğrencileri okul içinde ve dışında etkin bireyler haline getirirken, onlara sosyal becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sunmaktadır. Çeşitli ders dışı etkinliklere katılım ile sosyal ağları genişleyen öğrenciler, farklı kültürlere sahip öğrencilerle tanışma, arkadaşlık kurma ve olumlu akran ilişkileri geliştirme şansına sahip olmaktadır (Awbrey, Longo, Lynd ve Payne, 2008).

Ders dışı etkinlikler kapsamında bir kulübe ya da takıma katılan öğrenciler, bir gruba ait olma ihtiyaçlarını karşılarken diğer insanlara güven duymayı, oluşabilecek karmaşık durumlar karşısında karar vermeyi ve işbirliği yapmayı öğrenmektedirler. Dostluk ve fedakârlık gibi değerleri kazanan öğrenciler, bu tür etkinlikler ile yalnızca öğretmenlerinden ya da antrenörlerinden değil, akranlarından ve etkinliklerde yer alan diğer yetişkinlerden de birçok şey öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar (Wilson, 2009).

2.4. Ders Dışı Etkinliklerin Fiziksel Gelişime Etkisi

Yapılan araştırmalar, çocukların her gün en az bir saat fiziksel aktiviteye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Sportif etkinliklere katılım, öğrencilerin sağlıklı bedenlere sahip olmalarına, sağlıklı kilo vermelerine ve geceleri daha iyi uyumalarına yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler ile fiziksel olarak aktif olmanın yanı sıra öğrenciler temel motor becerilerini de geliştirmektedirler. Çocuklar büyüdükçe ve olgunlaştıkça, eğlendikleri ve ilgi duydukları etkinlikleri seçme özerkliğine sahip olmaktadır. Ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin eğitim kariyerlerini etkileyebileceği gibi onlara yetişkin yaşamları boyunca geliştirebilecekleri olumlu alışkanlıklar da kazandırmaktadır (Yancey, 2007).

3. Ülkemizde Ders Dışı Etkinliklerde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Okullarda yürütülen ders dışı etkinliklerin esasları ilgili yönetmeliklerle açıkça belirlenmesine rağmen, uygulamada bu etkinliklerin birçoğu geçiştirilmekte veya yapılamamaktadır. Bu durum devlet okullarında çoğunlukla fiziksel ve donanımsal imkân yetersizliklerinden kaynaklanmaktayken, fiziki donanımları ve imkânları daha iyi olduğu düşünülen özel okullarda ise çalışmaların planlı yürütülmemesinden kaynaklandığı görülmektedir. Ülkemiz eğitim sistemi ele alındığında, ders dışı etkinliklerin eğitsel değeri, sınavlar ve akademik kaygılar nedeniyle üzücü bir şekilde ikinci planda kalmaktadır.

Öğretmenlerin rehberlik ettikleri ders dışı etkinliklerle ilgili yeterli mesleki bilgiye sahip olmamaları, okul yöneticilerinin ders dışı etkinlikleri yeterince önemsememeleri, etkinliklerde yürütülen çalışmaların demokratik bir şekilde işlemeyişi ve öğrencileri farklı etkinliklerde yer almaya motive etmede yaşanan eksiklikler ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde yaşanan temel sorunlardandır (Eroğlu, 2008).

Diğer taraftan yapılan araştırmalar, okullarda yürütülen ders dışı etkinliklerin avantajlı okullarda daha sık sunulmasının, eğitimdeki sosyo-ekonomik eşitsizliklerin sürdürülmesine neden olduğunu göstermektedir (Covay ve Carbonaro, 2010). Öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı statüde olduğu ülkemizde, eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak, nitelikli eğitim uygulamalarının ve olumlu okul iklimlerinin oluşturulmasına destek olmak amacıyla ders dışı etkinliklerle ilgili doğru bir eğitim politikası belirleme ihtiyacı doğmaktadır.

Ders dışı etkinliklerin işlevleri göz önüne alındığında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için sağladığı faydalar çarpıcıdır. Bu bağlamda okulların, öğrencilerin akademik başarıları kadar, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine ortam sağlamaları beklenmektedir. Ders dışı etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilmemesi,

okullardaki uygulama boşlukları ve organizasyonda yaşanan aksaklıklar bu etkinliklerin etkililiğini azaltmaktadır.

Ders dışı etkinlikler için uygun fiziki koşulların sağlanması, bu tür etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi hususunda daha fazla zaman ayrılması, okul yöneticilerini ve öğretmenleri etkinlik yapmaya teşvik eden okul-öğrenci-veli işbirliğine dayalı düzenlemelerin yapılması ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sürece katılımlarının sağlanması karşılaşılan sorunlar için çözüm olabilir.

<https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri>



Konu İle İlgili Etkinlik Çalışması

Adım Soyadım:

Sınıfım:

Numaram:

EĞİTSEL SOSYAL ETKİNLİK



Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.

- () Sosyal etkinlikler gelişmemizi engeller.
- () Sosyal etkinlikler yeni beceriler edinmemizi sağlar.
- () Sosyal etkinliklerin ders başarımıza katkısı yoktur.
- () Sadece bir tane sosyal etkinliğe katılabiliriz.
- () Sosyal etkinlikler araştırma yapma becerimizi geliştirir.
- () Sosyal etkinliklere katılırken ilgi alanlarımızı dikkate alırız.
- () Okulda kurulan sosyal kulüplerin öğrencilere faydası yoktur.



Okulunuzdaki eğitsem-sosyal etkinlikler var? Yazınız.

➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤
➤	➤



Siz hangi kulüpte yer almak isterdiniz? Nedeniyle birlikte yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....



Aşağıda yer alan sosyal etkinliklere göre verilen soruları cevaplayınız.

Kodlama
etkinliği

Fotoğraf
etkinliği

Araştırma
etkinliği

Yüzme
etkinliği

Dans
etkinliği

Tiyatro
etkinliği

Fotoğraf
etkinliği

Satranç
etkinliği

Spor
etkinliği

Temizlik
etkinliği

Deney
etkinliği

Şiir-hikaye
etkinliği



Yukarıdaki etkinliklerden hangilerini seçtiniz?



Etkinliği seçme nedeniniz nedir?

IV. UZMAN GRUP (Özgürlük ve Bağımsızlık)

Özgürlük ve Bağımsızlık

Bağımsızlık, en önde gelen Atatürk ilkesidir. Millî Mücadele adını verdiğimiz büyük olay, her şeyden önce bu ilkenin gerçekleşmesi için yapılmış, sonunda başarıya ulaşmıştır. Çünkü esas olan, bağımsızlığına kastedilen Türk milletinin saygın ve şerefli bir millet olarak yaşaması idi; bu esas da ancak milletin özgürlük ve bağımsızlığına sahip olmasıyla sağlanabilirdi. Bu nedenle Millî Mücadele'nin parolası, "Ya bağımsızlık ya ölüm!" olmuştur. Atatürk'ün anlatımı ile tam bağımsızlık, "Siyasî, malî, ekonomik, adlî, askerî, kültürel ve benzeri her hususta tam bağımsızlık ve tam serbestlik demektir. Bunların herhangi birinde bağımsızlıktan yoksunluk, millet ve memleketin gerçek anlamıyla bütün bağımsızlığından yoksunluğunu ifade eder."⁵ Bağımsız devletlerdir ki memleketlerinin iç ve dış siyasetlerini, yabancıların karışmasına imkân vermeksizin çizebilir ve yürütebilirler; dışa bağımlı devletler için böyle bir serbestlik söz konusu olamaz.

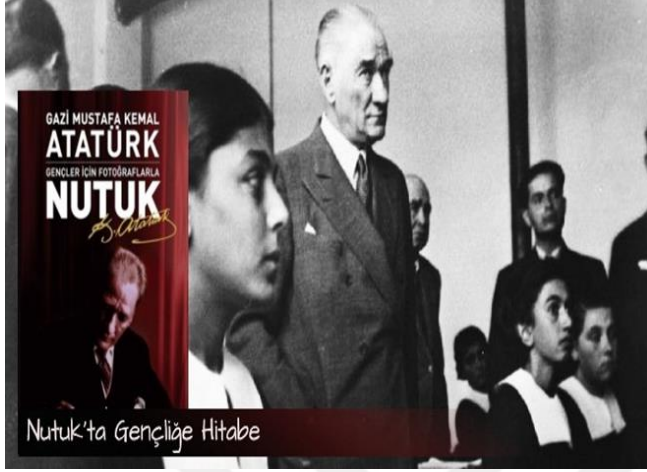
Atatürk, Türk Bağımsızlık Mücadelesi'nde, bu ilkenin önemini şu sözleriyle belirtmiştir: "Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu, bütün anlamıyla koruyabilmek, gerekirse son bireyin son damla kanını akıtarak insanlık tarihini şanlı örnek ile süslemek! İşte bağımsızlık ile özgürlüğün gerçek niteliğini, ge-niş anlamını, yüksek değerini vicdanında kavramış milletler için temel ve ölmez ilke..."⁶ Atatürk'ün bu sözlerinin büyük değeri vardı; çünkü, "Bağımsızlıktan yoksun bir millet, ne kadar zengin ve refaha kavuşturulmuş olursa olsun, uygar insanlık karşısında uşak olmak durumundan yüksek bir muameleye lâyık olamazdı. Yabancı bir devletin himaye ve desteğini kabul etmek, insanlık özelliklerinden yoksunluğu, beceriksizlik ve miskinliği itiraftan başka bir şey değildi. Gerçekten bu aşağı dereceye düşmemiş olanların isteyerek başlarına bir yabancı getirmelerine asla ihtimal verilemezdi."⁷ İşte Millî Mücadele adını verdiğimiz kutsal savaşım, Türk milletini bağımsızlıktan yoksun bırakmak isteyenlere karşı bu düşüncelerin ışığında yapılmış, sonunda tam bağımsız bir Türk Devleti kurulmasıyla başarıya erişmişti. Millî sınırlarımız içinde, millet egemenliğine dayalı, bağımsız bir devlet olarak varlığımızı sürdürmek, bu temel kural uğrunda her türlü özveriye, her an yapmaya hazır olmak, Atatürkçülüğün özünü ve amacını oluşturmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için, şüphe yok ki her şeyden evvel kuvvetli olmak, kendi kuvvetimize dayanmak gerekmektedir.

<https://www.atam.gov.tr/duyurular/bagimsizlik>

Atatürk'ün Nutuk Adlı Eseri

NUTUK NE ZAMAN VE NEREDE OKUNMUŞTUR?

Söz, konuşma; söylev anlamında kullanılan nutuk, “bir topluluğa düşünceler, duygular aşlamak amacıyla söylenen, uzunca, coşkulu ve güzel söz, nutuk, hitabe” şeklinde



tanımlanabilir. Diğer yandan söylev ile eş anlamlı olduğu konusunda hemen herkesin hemfikir olduğu nutuk, “bir kalabalığa karşı söylenilen söz; söyleyiş, söyleme kuvveti ve hassası; eski dervişlerce büyük bilinen kimselerin manzum sözleri” olarak da gündelik hayatta sıkça kullanılmaktadır.

Atatürk'ün Nutuk'u dendiğinde ise Mustafa Kemal Atatürk'ün, 15-20 Ekim 1927 tarihinde, Cumhuriyet Halk Fırkası'nın İkinci Büyük Kurultayı'nda, altı gün boyunca, toplam 36 saat 33 dakikada yapmış olduğu konuşma akla gelmektedir. 1927 Yılı'nın Haziran ayının sonunda, 19 Mayıs 1919'dan beri 8 yıldır gitmediği İstanbul'a giderek, 30 Eylül'e kadar Nutuk üzerine çalışan Mustafa Kemal, 15 Ekim 1927 Cumartesi günü TBMM salonunda toplanan Cumhuriyet Halk Partisi Kongresinde Nutuk'u okumaya başlamıştır.

Meclis salonunda 63 ilden gelen ikişer delege ve milletvekillerinin yanı sıra yabancı ülke temsilcileri de hazır bulunmuştur.

“Cumhuriyet Halk Partisi'nin büyük kongresini açıyorum” diyerek konuşmasına başlayan Mustafa Kemal, Partinin dokuz yıl önce doğduğunu belirtmiş ve tüm Anadolu'yu ve Rumeli'yi kapsamak üzere ilk genel kongresini Sivas'ta gerçekleştirdiğini vurgulamıştır.

Dolayısıyla açılışını yaptığı büyük kongrenin Sivas Kongresi'nden sonra ikinci kongre olduğuna işaret etmiş ve açılış konuşmalarının ardından tekrar kürsüye gelerek Nutuk'u okumaya başlamıştır.

Nutuk, çağdaş Türkiye Cumhuriyeti'nin; nereden başlanıp, hangi olumsuz koşullar altında, hangi engel ve aşamalardan geçilerek nasıl kurulduğunu, belgelerle anlatan anıtsal bir kitaptır.

Bu nedenle günümüzde ve gelecekte Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş tarihini öğrenmek isteyen herkesin ilk başvurması gereken eser, Nutuk'tur.

NUTUK'TA NELERDEN BAHSEDİLİR?

Atatürk'ün Nutuk'u üç ciltten meydana gelmiştir.

Birinci cilt, 1919 – 1920 yılları arasını ele alır ve genel olarak;

- Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkışı,
- Osmanlı Devletinin genel durumu,
- Milli Mücadele çalışmaları,
- Milli Mücadele'yi içeriden ve dışarıdan engelleme çabaları,
- Kongreler,
- Mustafa Kemal'in şahsına ve Heyet-i Temsiliye'ye karşı ortaya çıkan tepkiler ve
- TBMM'yi açma çalışmalarından bahseder.

İkinci ciltte ise 1920 – 27 yılları arasındaki dönem ele alınmıştır. Bu ciltte genel olarak;

- TBMM'nin açılışı,
- Kurtuluş Savaşı,
- İtilaf Devletleriyle yapılan siyasi görüşmeler,
- Cumhuriyet'in ilanı,
- Çok partili hayata geçiş ve
- Yapılan devrimler anlatılmıştır.

Ayrıca bu cilt, Nutuk'un Mustafa Kemal'in bir anlamda vasiyeti olduğunu doğrular biçimde Mustafa Kemal Atatürk'ün gençliğe hitabesiyle son bulmuştur.

Üçüncü cilt ise 1919 – 20 yılları arasındaki yazışmaları ihtiva eden tarihi belgelerden oluşmaktadır.

ATATÜRK'ÜN NUTUK ADLI ESERİNİN ÖZELLİKLERİ NELERDİR?

Nutuk'ta hadiseler anlatılırken tarihi kronoloji takip edilmeye çalışılmış fakat yeri ve zamanı geldikçe olaylar kronolojiye uygun olmadan da önemine göre ifade edilmiştir.

Olaylar anlatılırken bazı şahıslarla ilgili hatıralar da nakledilmiştir. Diğer taraftan, Nutuk'un 1919 ve 1927 arasındaki dönemde yaşanan tüm olayları kapsamına almadığını ve bahsettiği olaylardan da önemleriyle orantılı bir uzunlukta bahsetmemiş olduğunu vurgulamak gerekir.

Nutuk'u yazmaktaki maksadını, “inkılabımızın tetkikinde tarihe kolaylık sağlamak” olarak açıklayan Atatürk, gelecekte inkılapların neden yapıldığına dair türlü yorumlar yapılabileceğini ancak bu inkılapları düşünen ve yapanın bizatihi kendisi olmasından

hareketle en etkili yorumun kendi yorumu olduğunu belirtmiştir.

Bu düşüncelerle kaleme aldığı Nutuk adlı eseriyle Atatürk, hiç şüphesiz bir tarih yazarıdır. Ancak tarihçi değildir. Eserini de bir tarihçi objektifliği ve tarafsızlığı içinde yazması beklenemez. Zira son kertede Nutuk, bir hatıradır ve hatıraların tam bir objektiflik içinde yazılmaları söz konusu olamaz.

Ancak Atatürk'ün, doğrudan doğruya kaleme aldığı tarihi yapan isim olması yani Nutuk'ta tarihi yapan ile yazanın aynı şahsiyette birleşmiş bulunması, ona sıradan bir hatıratla karşılaştırılamayacak bir üstünlük sağlamıştır.

Ayrıca Atatürk'ün bu eserinde bildirdiği olay ve şahsiyetler hakkındaki bilgilerin doğruluğunu bir cilt dolusu belge ile büyük oranda teyit etmiş olması da Nutuk'un sıradan bir hatırat olmadığını, çok daha güvenilir bir kaynak olduğunu bizlere göstermektedir.

<https://tarihibilgi.org/nutuk-nedir-tarihsel-bir-kaynak-olarak-degerlendirilebilir-mi/>

Bağımsızlık Sembollerimiz

Millî egemenlik ve bağımsızlığımız çok zor şartlar altında kazanılmıştır. Bu nedenle milletimiz için vazgeçilmez değerler hâline gelmiştir. Bağımsızlığımızın kanıtı olan sembollerimiz vardır.

Bu semboller milletimizin ortak değerleri olarak kabul edilir.

BAYRAĞIMIZ Ülkemizin en önemli bağımsızlık sembolüdür. Rengini şehitlerimizin kanından alır. Bayrağımızdaki ay bağımsızlığın, yıldız da şehitlerimizin simgesidir.	
İSTİKLÂL MARŞIMIZ İstiklal Marşımız da bağımsızlık sembollerindedir. İstiklal Marşımızın yazarı Mehmet Akif Ersoy'dur. TBMM tarafından 12 Mart 1921 tarihinde kabul edilmiştir. 1930 yılında Osman Zeki ÜNGÖR tarafından bestelenmiştir.	
CUMHURBAŞKANLIĞI FORSU Cumhurbaşkanlığı Forsu; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın ikametgâhında, ziyareti süresince bulunduğu yerde, bayrak direğine çekilir, gece ve gündüz çekili kalır. Cumhurbaşkanlığı Forsundaki 16 yıldız Türklerin tarihte kurduğu devletleri, ortadaki güneş Türkiye Cumhuriyetini temsil eder.	
BAŞKENTİMİZ Bağımsız her ülkenin bir başkenti vardır. Türkiye'nin başkenti Ankara'dır.	
PARAMIZ (TÜRK LİRASI) Bağımsızlık sembollerinden biri de paradır. Paralarda bir takım semboller ve kültürel öğeler bulunur. Ülkemizin para birimi Türk Lirasıdır.	
MİLLÎ TAKIMLARIMIZ Ülkemizi, dünya devletleri karşısında temsil eden milli takımlarımız da egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizdendir	
DİLİMİZ ve ANAYASAMIZ Ülkemizde resmi dil Türkçedir. Bu nedenle Türkçemiz de egemenlik sembollerimizdendir. Anayasa, bir milletin bağımsızlığı simgeler. T.C. Anayasası milletimizin egemenlik sembollerimizdendir	
TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ Millî Mücadele sırasında 23 Nisan 1920'de açılan TBMM, ülkemiz için ulusal egemenlik sembolümüzdür.	
ATATÜRK VE ANITKABİR Türk milletinin bağımsız ve egemen bir ulus olmasında en büyük pay Atatürk'ündür. Bu nedenle Atatürk ve anıtkabir bağımsızlık sembollerimizdendir.	
MİLLÎ BAYRAMLARIMIZ • 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı • 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı • 30 Ağustos Zafer Bayramı • 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı...	

Bu Konu İle İlgili Etkinlik Çalışması

Adım Soyadım:

Sınıfım:

Numaram:

BAĞIMSIZLIK VE ÖZGÜRLÜK



Aşağıda yer alan maddeleri uygun kutucuğa yazınız.

Haklarımızı kullanamayız.

Geleceğe umutla hazırlanırız.

Huzur ve güven içinde yaşarız.

Korku ve tereddüt içinde yaşarız.

Haklarımızı özgürce kullanırız.

Hayallerimizi gerçekleştirmek.

Bağımsız Ülkelerde

1.

.....

2.

.....

3.

.....

Bağımsız Olmayan Ülkelerde

1.

.....

2.

.....

3.

.....



Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.

() Bağımsız bir ülkede yaşamak insanlara mutluluk verir.

() İnsanlar bağımsız olmayan ülkelere yaşamayı tercih ederler.

() Türkiye Cumhuriyetinin ilk cumhurbaşkanı Atatürk'tür.

() Geleceğimiz sadece bugünün çocuklarına emanettir.

() Milli ve manevi değerlerimiz ülkemiz için önem taşımaz.



Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını yazınız.

- Grup:
- Resmi kurum:
- Toplum:
- Bağımsızlık:
- Milli egemenlik:
- Hak:
- Meclis:
- Demokrasi:



15 Temmuz 2016' da ülkemizin bağımsızlığı için yapılan mücadeleleri yazınız.

.....

.....

.....

.....



TBMM' nin ülkemiz için önemi nedir?

.....

.....

.....

.....

3. Aşama Jigsaw Gruplarına Dönüş (Yeniden Biçimlendirme) ve Rapor Hazırlama

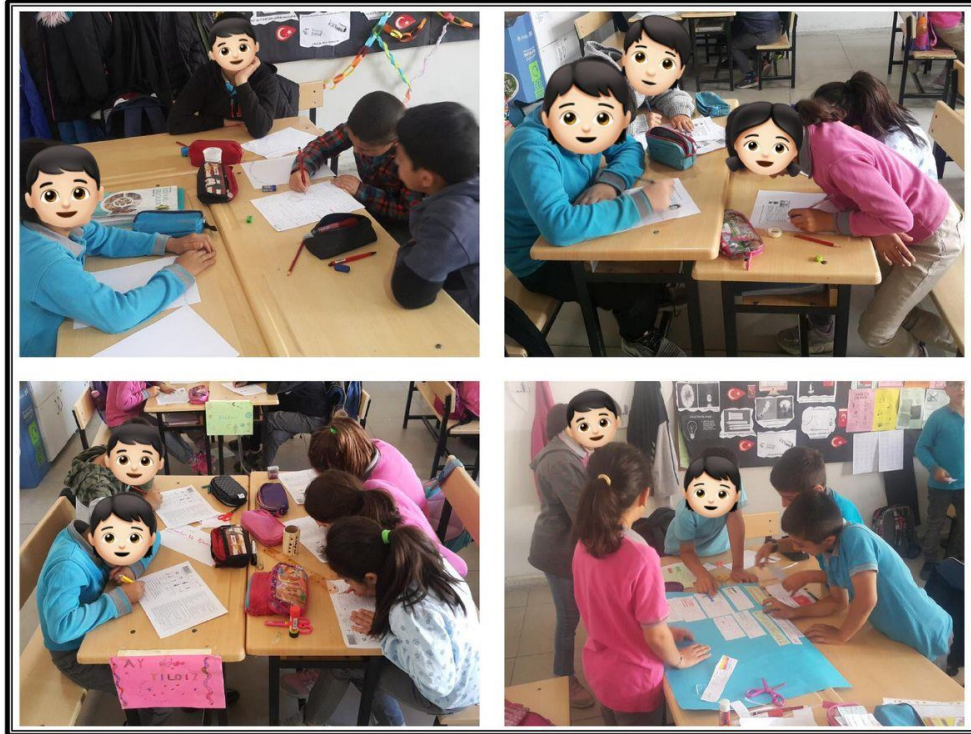
- Bu aşamada Asıl Jigsaw Gruplarına geri dönen öğrenciler uzman gruplarda öğrendikleri yeni bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşırlar. Onların da öğrenmesini sağlarlar. Her bir grup üyesi hem öğrendiklerini öğretmekten hem de arkadaşlarından öğrenmekten sorumludur. Öğretmeler ve öğrenmeler gerçekleştikten sonra ünitenin tüm konularını içeren etkinlik kağıtları dağıtılır. Her etkinlik sırası ile konusunda uzman olan öğrencinin denetiminde yapılır.

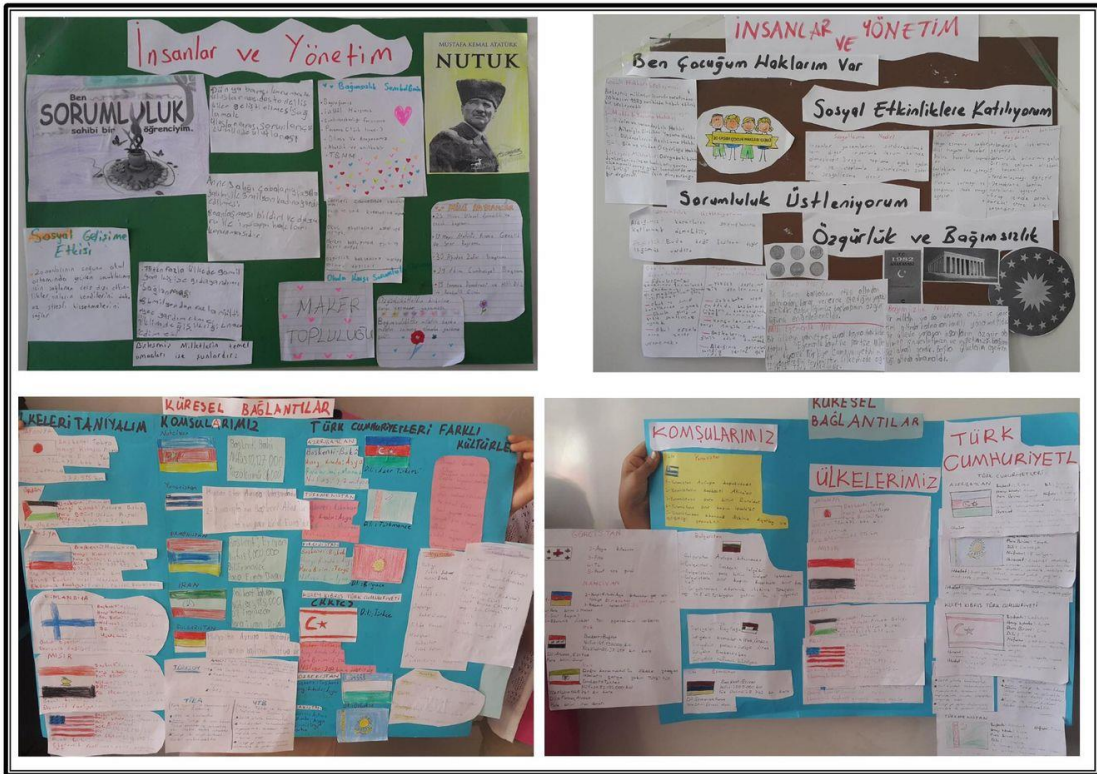
- Daha sonra grup üyeleri tüm üniteyi içeren kısa bilgi ve kavramların olduğu bir rapor veya sunum kartonu hazırlarlar. Her grup sınıfa sunumunu yapar.

4. Aşama Tamamlama ve Değerlendirme

-Son aşamada ise öğrenci grupları dağıtılarak sınıf eski düzenine getirilir. Ne kadar öğrendiklerini değerlendirmek için 25 soruluk test sınıfa dağıtılır. Test sonrası bireysel puanların grup puanına etki edeceği belirtilir. Tahtaya gruplar ve üyeleri yazılır. Test puanları yazılarak en başarılı grup belirlenir ve ödüllendirilir.

Ek 8. Uygulamaya Ait Bazı Fotoğraflar









1- En yak dikkatini çeken 3 bilgi yazınız.

2- Bu kişilerin hayatından silene nasıl katkı sağladığınızı yazınız.

1- Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

2- Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

3- Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

2- Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

1- En yak dikkatini çeken 3 bilgi yazınız.

2- Bu kişilerin hayatından silene nasıl katkı sağladığınızı yazınız.

Soru 1: Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

Soru 2: Halkın en çok merak ettiği ve en çok sorulan soruları.

1. Uzman Grup (Eğilim ve Sosyal Etkileşim Kuruluşu)

1. Molar (Meydan) Çeşitli toplulukları duyurur mu? Söze nasıl bir topluluklar?

2- Dış etkilere karşı hangi alanlarda olma hakkına sahiptir?

3- Dış etkilere karşı hangi alanlarda olma hakkına sahiptir?

Cevaplar

1- Hiç duymadık. Büyük bir topluluklar.

2- Spot, Reklam, Sanat, Müzik, Akıl oyunları.

3- Aktif olmamız sağlandı, çok eğlendik, Akıl oyunları.

Elvan Gili
Elvan Aydın
Buket Türkmen
Halit Yılmaz
Buket Bolat

2. Uzman Grup (Sosyal Etkileşim Kuruluşu)

1- Değerler Eğitimi Kurumu size neyi öğretti?

2- Sorunlu bir topluluk için neyi öğretti?

3- Topluma karşı sorumluluklarımızı hangi faaliyetlerle gösterebiliriz? Sorunlu bir topluluk.

CEVAPLAR

1- Bize sorunlu bir toplulukta yaşadığımız sorunları ve sorumluluklarımızı öğretti.

2- Gerçekten, Günlük yaşamımızda yaşadığımız sorunları, davranışlarımızı öğretti.

3- Topluma Saygılı, Gereken Bilinli Ol!

Beren BELTAS
Sıla SILLI
Gökdeniz Gınar
Mehmet Gezen

3. Etilin, Nuri, Hüseyin

1. Uzman Grup (Sosyal Etkileşim Kuruluşu)

1- Tandır Çeşitli toplulukları duyurur mu? Söze nasıl bir topluluklar?

2- Dış etkilere karşı hangi alanlarda olma hakkına sahiptir?

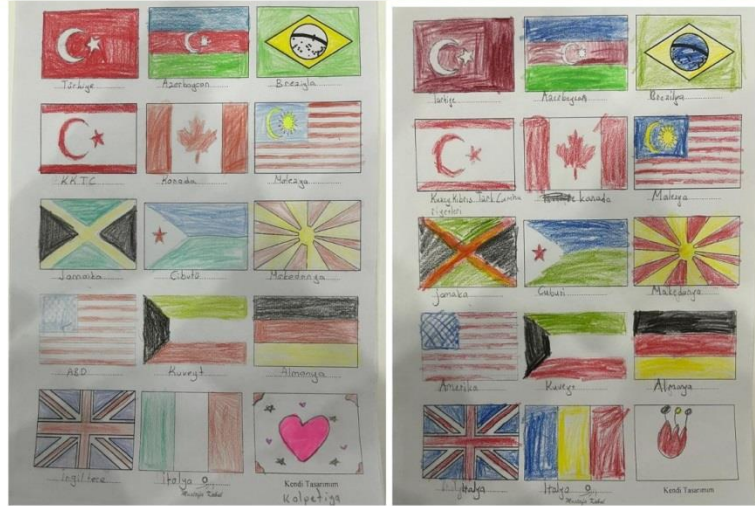
3- Dış etkilere karşı hangi alanlarda olma hakkına sahiptir?

Cevaplar

1- Evet. Vardır. Çünkü eğer öyle bir topluluk olmasaydı herkesin çocuk haklarını önemsemezdi.

2- Birleşmiş Milletler bir Sözleşme imzalamış ve çocuk hakları ortaya çıkmıştır.

3- Hiç duymadık çok merak ediyoruz.



KAZAKISTAN

Başkent: Astana
Hangi Kitada: Asya Kitası
Para Birimi: Tenge
Dili: Kazakça
Nüfus: 18 milyon

İhracat: Elektrik makine, elmaslar, motorlu kara taşıtları, ürünler, seramik, mobilya satılır.

İthalat: İnci, gaz, petrol, mineral yağlar, deri, çelik, pamuk, hayvan yemi satın alılır.

ÖZBEKİSTAN

Başkent: Taykent
Hangi Kitada: Asya Kitası
Para Birimi: Som
Dili: Özbekçe
Nüfus: 3,2 milyon

Yeraltı Kaynakları: Altın, doğal gaz, alüminyum, kükürt ve bakır çıkarılır.

İhracat: Dokuma ürünleri, pamuk, alüminyum, kükürt ve bakır, motorlu kara taşıtları, tekstil ve gıda maddeleri, mobilya satılır.

İthalat: İnci, tahıllar, pamuk, tıbbi ilaçlar, mineral yağlar ve gazlar satın alılır.

TÜRK CUMHURİYETLERİ

AZERBAIJAN

Başkent: Bakü
Hangi Kitada: Asya
Para Birimi: Manat
Dili: Azerice
Nüfus: 9 milyon

İhracat: Gıda maddeleri, elbise, enerji, motorlu kara taşıtları, otomobiller, tekstil ürünleri, demir-çelik, mobilya vb. satılır.

İthalat: Petrol, plastik ürünler, elektronik araçlar, bon deri, alüminyum alılır.

TÜRKME NİSTAN

Başkent: Aşgabat
Hangi Kitada: Asya
Para Birimi: Manat
Dili: Türkmençe
Nüfus: 5,2 milyon

İhracat: Tütün, deri, tekstil ürünleri, gıda maddeleri, otomobiller, tekstil ürünleri, demir-çelik, mobilya vb. satılır.

İthalat: Petrol, plastik ürünler, elektronik araçlar, bon deri, alüminyum alılır.

KIRGIZISTAN

Başkent: Bişkek
Hangi Kitada: Asya
Para Birimi: Som
Dili: Kirgizce
Nüfus: 5,2 milyon

İhracat: Tütün, deri, tekstil ürünleri, gıda maddeleri, otomobiller, tekstil ürünleri, demir-çelik, mobilya vb. satılır.

İthalat: Petrol, plastik ürünler, elektronik araçlar, bon deri, alüminyum alılır.

KÜREY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ

Başkent: Lefloşa
Hangi Kitada: Asya
Para Birimi: Lira
Dili: Türkçe
Nüfus: 200 bin kişi

İhracat: Petrol, Derinlikli ürünler, elmaslar, inciler, tekstil ürünleri, mobilya, ilaç satılır.

İthalat: Turunçgiller, peynir, tarım ve hayvancılık ürünleri alılır.

TÜRKSOY

Amacı: Türk halklarının kardeşliğini güçlendirmek, ortak Türk kültürünü geliştirmek, sorunları çözmektir.

→ Türk Devletleri Teşkilatıdır.

→ Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Türkiye üyesidir.

→ 1993 yılında kurulmuştur.

TİKA

(Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajanlığı)

→ 1992'de kurulmuştur.

→ Türkiye ile sınır bulanan Türk devletleri ve gelişmekte olan ülkelerle devlet çıkarları.

→ Türkiye ile sosyal, kültürel ilişkileri geliştirir.

YTB

(Yabancı Türkler ve Akademi)

→ 2010 yılında kurulmuştur.

→ YTB'de Türkiye ile ilişkileri geliştirme, sosyal, kültürel, ekonomik ilişkileri geliştirme amaçları vardır.

→ Türkiye ile gelen uluslararası ilişkilerde de yardımcı olmaktadır.

Kültür bilgileri son aşaması "Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?" Etkinliği

Alt Başlıklar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kavramlar:	1- Kimlik, 2- Etnik Kimlik
Önemli Güçler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kuruluşlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
En Çok Bilgi Çıkan Bilgiler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Notlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik

Kültür bilgileri son aşaması "Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?" Etkinliği

Alt Başlıklar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kavramlar:	1- Kimlik, 2- Etnik Kimlik
Önemli Güçler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kuruluşlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
En Çok Bilgi Çıkan Bilgiler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Notlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik

Kültür bilgileri son aşaması "Çalışmalar sonucunda ne öğrendim?" Etkinliği

Alt Başlıklar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kavramlar:	1- Kimlik, 2- Etnik Kimlik
Önemli Güçler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Kuruluşlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
En Çok Bilgi Çıkan Bilgiler:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik
Notlar:	1- Etnik Kimlik, 2- Etnik Kimlik, 3- Etnik Kimlik, 4- Etnik Kimlik, 5- Etnik Kimlik, 6- Etnik Kimlik

Kurallar

İngiltere: Çay soğuk içilir.

Fransa: Yemek çok yavaş yenir.

Macaristan: Gulas en meşhur yemekleridir.

Sıli: Elle bir şey besinlikle yenmez.

Nijerya: Çocukların yumurta yemesi yasaktır.

Kültürler

Japonya: Son derece sakin, çalışkan insanlardır.

Azerbaycan: Halk oyunu ve halk müzikleri dir.

Çin: Karşılıklı saygı ve sevgiye çok önem verirler.

Türkiye: Asker uğurlamaları vardır.

Bilgi 1: Hindistanda inek kesmek yasaktır ve günahdır.

Bilgi 2: Japonya'da her evde çay odası vardır.

Bilgi 3: Misafirin geldiğinde o odada çay içilir.

Bilgi 4: Başını ve vücudunu eğerek ajiyi selamı verildi.

Yemekler

İtalya: Pizza ve spaghetti türü maldır.

Çin: Peking ördeği ve pilavı meşhurdur.

Japonya: Sushi ve deniz ürünleri.

Azerbaycan: Yaprak sarması.

Önemli Günler

- Yılbaşı
- Manzara Festivali (Polonya)
- Cadılar Bayramı (Amerika)
- Sükran (Amerika)
- Holi Festivali (Hindistan)
- Ay Festivali (Çin)
- Sıkot Bayramı (Müsvi)
- Spagetti Günü (İtalya)
- İttifak Günü
- Sıkot Bayramı (Türki)
- Pasalya Bayramı

Kıyafetler

Türkiye:
Erkek: Salvar
Kadın: Etek

İtalya:
Erkek: Kilit

Japonya:
Kadın: Kimono

Silide: Panço

Hindistan:
Kadın: Sare
Erkek: Kaftan

Arap:
Erkek: Kufiye Kadın: Peçe

ÖZ GEÇMİŞ

NURNİSA SİVAS

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans	Amasya Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı (Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU)
Başlangıç bitiş tarihi	2022-2024
Lisans	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal bilgiler Öğretmenliği
Başlangıç bitiş tarihi	2005-2009
Görev Kaydı	
MEB Müdür Yardımcılığı	Amasya Doğanstepe Şehit Kağan Kılıç Ortaokulu
Başlangıç bitiş tarihi	2024-
MEB Sosyal bilgiler Öğretmenliği	Amasya İli Taşova Atatürk Ortaokulu
Başlangıç bitiş tarihi	2013-2024
MEB Sosyal bilgiler Öğretmenliği	Yozgat İli Akdağmadeni Belekçıhan Ortaokulu
Başlangıç bitiş tarihi	2012-2013
MEB Ücretli Öğretmenlik	Amasya İli Merkez Uygur Ortaokulu
Başlangıç bitiş tarihi	2010-2011
MEB Ücretli Öğretmenlik	Konya İli Meram İlçesi Sefaköy İlkokulu
Başlangıç bitiş tarihi	2009-2010