

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN AKADEMİK ÇELİŞKİ VE BİRLEŞTİRME II TEKNİKLERİNİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ¹

ÖZ

Günümüzde öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini bir arada geliştirmeye yönelik çabalar dikkat çekmektedir. Kubaşık öğrenme bu çabalara hizmet eden etkili bir yaklaşımdır. Gerek akademik başarı gerekse sosyal problem çözme becerisinin gelişimine fırsat tanıdığı düşünülen kubaşık öğrenme yaklaşımına en uygun derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılan akademik çelişki ve birleştirme II tekniklerinin öğrencilerin erişileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışmaya iki deney ve bir kontrol grubundan toplam 92 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Bilgiler Başarı Testi" ve "Sosyal Problem Çözme Senaryoları" kullanılmıştır. Bulgular, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, en yüksek erişi ve sosyal problem çözme puanlarına akademik çelişki tekniğinin kullanıldığı deney grubunda ulaşıldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kubaşık öğrenme, anlaşmazlık çözümü, akademik çelişki, sosyal problem çözme becerisi, erişi.

THE EFFECT OF THE TECHNIQUES OF ACADEMIC CONTROVERSY AND JIGSAW II THAT ARE USED IN SOCIAL STUDIES EDUCATION ON LEARNING OUTCOMES

ABSTRACT

Nowadays, the efforts to develop the students' achievements along with their social skills are remarkable. Cooperative learning is an effective approach that serves these efforts. One of the most appropriate courses for the cooperative learning which gives opportunity to the development of both academic achievement and social problem-solving skills is social studies. The aim of this study is to analyze the effects of the academic controversy technique implementation and the jigsaw II technique implementation on the students' academic achievements in social studies and social problem solving skills. 92 students froming two experimental and one control groups

¹Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dgogebakan@yahoo.com.

participated in the study. "Social Studies Achievement Test" and "The Social Problem Solving Scenarios" were used as a means of data collection. Results showed that, compared with the control group, the highest academic achievement and social problem-solving skills scores were reached in the experimental group of academic controversy technique implementation.

Keywords: *Cooperative learning, conflict resolution, academic controversy, jigsaw II, social problem solving, academic achievement.*

I. Giriş

Doğası gereği farklı gereksinim, hedef, değer, tercih ve kişilik özelliklerine sahip bireyleri bir araya getiren okullarda, öğrenciler istedik davranışlar kazanmak üzere, ortak akademik etkinliklerin çevresinde günde en az 5-6 saat birlikte yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu zorunlu birliktelikte, farklılıklardan kaynaklanan sosyal problemler kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır (Türnüklü, 2002). Bu sosyal problemler, yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi okullarda da insan ilişkilerinin doğal bir parçasıdır. Önemli olan bu problemlerin ortaya çıkması değil bu problemlerle yapıcı başa çıkma yollarının bilinmesidir. Nitekim yaşanan bu problemlerin etkili bir şekilde çözümlenmesi, bireyin zorluklar karşısında baş etme becerilerini kullanarak direnç kazanmasına ve uyumu dengeli bir biçimde sürdürmesine olanak sağlamaktadır (Sardoğan, Karahan & Kaygusuz, 2006).

Öğrenciler, okul yaşamları boyunca edindikleri kimya, matematik, biyoloji, coğrafya bilgilerini gittikleri her yere ve girdikleri her ilişkiye taşımazlar. Ancak, öğrenciler, gündelik hayatta karşılaştıkları problem durumlarla baş edebilmek amacıyla ürettikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olan (D'Zurilla ve Nezu, 1990) sosyal problem çözme becerilerini gittikleri her yere ve girdikleri her ilişkiye götürürler (Türnüklü, 2002). Dolayısıyla, problemin belirlenmesi, alternatif çözümlerin saptanması, değerlendirilmesi, karar verme ve harekete geçme aşamalarını içeren problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Yalçın, Tetik ve Açıköz, 2010).

Bireyin çevresine uyumunu ve günlük yaşama yönelik başarısını yakından ilgilendiren problem çözme becerisi (Korkut, 2004) gelişim dönemleri içinde kazanılmaktadır. Bu bağlamda, sosyal problem çözme becerilerinin edinilmesinde çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Çocuklara özellikle, küçük yaşlardan itibaren bu becerilerinin kazandırılması bir gerekliliktir. Problem çözme gibi becerilerin öğretilmesinde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin uygun olduğu belirtilmektedir (Johnson ve Johnson, 1996) Diğer taraftan, sosyal problem çözme becerilerinden yoksun bireylerin yaşadıkları anlaşmazlıklara şiddetle yaklaşmaları durumunda fiziksel ve duygusal yaralanmalar oluştuğu, bunun da

öğrencinin başarısını engellediği vurgulanmaktadır (National Center for Education Statistics, 2007).

Akademik başarı ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye öğrenme-öğretme süreçleri açısından bakıldığında, hem sosyal becerilerin hem de akademik başarının birlikte kazandırılmasını hedefleyen uygulamalar akla gelmektedir. Levy'e (1989) göre geleneksel olarak eğitim programları, yaşama dair konuları beceri geliştirme için fırsat olarak kullanmak yerine bunların ezberletilmesine odaklanmıştır. Bu bağlamda program geliştirme çalışmalarının çok daha sofistike bir şekilde ele alınmasını savunan anlayış, öğrencilerin gerek akademik başarılarını gerekse sosyal becerilerini eşzamanlı olarak geliştirecek yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlardan birinin kubaşık öğrenme yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir (Bickmore 2002; Levy, 1989; Johnson ve Johnson, 1995a; Stevahn, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz, 2002; Stevahn, Johnson, Johnson ve Real, 1996).

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğretim yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993). Yapılan araştırmalarda, kubaşık öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon, 1981; Slavin, 1983; 1988; Susar, 2006), sosyal problem çözme becerisi iletişim becerileri (Yıldız, 2012), sosyal beceriler (Johnson ve Johnson, 1997), farklılıklara hoşgörülle yaklaşma, demokrasi kültürünün geliştirilmesi (Gömleksiz, 1993), olumlu arkadaş ilişkileri (Yılmaz, 2007), benlik kavramı (Özkal, 2000) vb. birçok duyuşsal özelliği ve beceriyi geliştirdiği görülmüştür.

Bu bağlamda, kubaşık öğrenme yaklaşımının odağı, öğrencinin okul ortamında günlük zamanını, kendisinden farklı olan bireylerle birlikte uzlaşa ve işbirliği içinde sürdürebilmesini sağlamaktır (Johnson ve Johnson, 1995a). Nitekim, kubaşık öğrenme sürecinin ilkeleri olan olumlu bağımlılık, yüz yüze iletişim, kişiler arası ve küçük grup becerilerinin geliştirilmesi, grup ödülü ve bireysel değerlendirilebilirlik sosyal problem çözme basamaklarına koşut süreçlerdir. Dolayısıyla, okullarda kubaşık öğrenme tekniğinin sıklıkla kullanılması, öğrenciler arasında sosyal yapıcı ilişkileri geliştireceği düşünülmektedir.

Johnson ve Johnson (1995b), kubaşık öğrenme teknikleri arasında yer alan akademik çelişki tekniğinin sosyal problem çözme sürecinin doğasına çok uygun olduğunu belirtmektedir. Zira her ikisinde de taraflar konu hakkındaki farklı düşüncelerini müzakere ederek ortak

bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Akademik çelişki tekniğinde ders içerikleri bağlamında yer alan sosyal problemler ders hedeflerini gerçekleştirmede fırsat olarak kullanılırken; diğer taraftan bu sosyal problemlerin doğal olduğu ve bu problemlere olumlu olarak da yaklaşılabilceği öğretilmektedir. Dolayısıyla, öğretim programlarında yer verilen çelişkilerin ders içi süreçlere taşınması ve bu çelişkilerin ele alınmasında problem çözme basamaklarını kullanılması öğrenciler için faydalı olabilir. Akademik çelişki süreçlerine aktif katılım sayesinde, öğrencilerin kendilerini tanıma, savunma stratejisi geliştirme, karşısındakinin bakış açısından akademik soruna bakabilme, her iki bakış açısını bütünleştirebilme, yaratıcı ve nitelikli kararlar üretebilme gibi toplumsal becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Gerek akademik başarı gerekse sosyal problem çözme becerisinin gelişimine fırsat tanıdığı düşünülen kubaşık öğrenme tekniklerine en uygun derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu belirtilmektedir (Reisberg, 1998; Stevahn ve ark., 2002). Sosyal bilgiler dersi bir yandan sosyal beceriler ve değerleri; öte yandan içeriği öğretmeye çalışır. Bilişsel hedefleri gerçekleştirmenin yanında duyuşsal alan özelliklerini geliştirmeyi amaçlayan ve bunu mümkün kılabilen ders genelde sosyal bilgiler dersidir (Bacanlı, 2006). Özkalp'e (2005) göre kişiler yaşamları boyunca öğrendikleri değer, inanç ve sosyal ilişkilerle toplumsallaşırlar. Sosyal bilgiler, günlük yaşamda öğrencilerin kullanacağı bilgi, beceri ve değerleri içeren bir ders olarak bu toplumsallaşmaya önemli bir katkı sağlar.

a. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmayla öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine eş zamanlı olarak hizmet edecek uygulamalara odaklanılmıştır. Alanyazın incelemelerinde, kubaşık öğrenmenin öğrencilerin bütünsel bir şekilde gelişmelerine fırsat tanıyan bir yaklaşım olduğu özellikle akademik çelişki tekniğinin sosyal problem çözme sürecinin doğasına çok uygun olduğu anlaşılmıştır (Johnson ve Johnson, 1996). Kubaşık öğrenme ilkelerine bağlı kalınarak yapılan bu çalışmada kubaşık öğrenme tekniklerinden akademik çelişki ve birleştirme tekniklerinin erişimi ve sosyal problem çözme becerilerine olan etkileri incelenebilecektir. Araştırmanın bulgularının alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

b. Amaç

Bu çalışmanın amacı dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılan akademik çelişki ve birleştirme II tekniklerinin öğrencilerin erişimleri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında iki deney ve bir kontrol gurubu kullanılmıştır. Birinci deney grubunda dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programı

sosyal problem çözüme süreciyle benzerliği ile ön plana çıkan akademik çelişki tekniği ile uygulanmıştır. İkinci deney grubunda ise sosyal bilgiler öğretim programı birleştirme II tekniği ile uygulanmıştır. İki deney grubu kullanılmasındaki amaç, sınıf içinde oluşturduğu olumlu atmosfer sayesinde öğrencilerin akademik başarı, kişilerarası olumlu ilişkiler ve sosyal beceri gelişimlerine eş zamanlı olarak katkı yaptığı bilinen kubaşık öğrenme tekniklerinden (Johnson ve Johnson, 1989; Johnson, Johnson ve Stanne 2000; Johnson, Johnson ve Maruyama, 1983; Johnson ve ark., 1981; Newman ve Thompson, 1987; Slavin, 1983; 1990) akademik çelişki ve birleştirme tekniğinin sosyal problem çözme becerisi ve erişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

II. Yöntem

Sosyal bilimler alanında gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda, yarı-deneme modellerinin kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle araştırmada bağımlı değişkenlerin (akademik çelişki tekniği, birleştirme II tekniği, ve İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinlikler) bağımsız değişkenler (Sosyal Bilgiler erişimi puanları ve sosyal problem çözme becerileri) üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla yarı deneme modellerinden “Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Creswell, 2003; Karasar, 2005). Bu modelde başlangıçta grupların seçiminde yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için bir çaba gösterilmez ancak grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama ile belirlenir (Karasar, 2005). Araştırma deseni Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Araştırma Deseni Çizelgesi

	İşlem Öncesi	İşlem Süreci	İşlem Sonrası
Deney1 Grubu	Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve	Sosyal Bilgiler öğretim programının akademik çelişki tekniği ile uygulanması, <i>Etkinlikler:</i> Fikir birliğine ulaşma egzersizleri, grup tartışmaları, yansıtma kâğıtları, ikna etme etkinlikleri	Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve
Deney2 Grubu	Sosyal Problem Çözme Senaryoları	Sosyal Bilgiler öğretim programının Birleştirme II tekniği ile uygulanması, <i>Etkinlikler:</i> Grup tartışmaları, diğer grup üyelerine anlatma / açıklama	Sosyal Problem Çözme Senaryoları
Kontrol Grubu		Sosyal Bilgiler öğretim Programındaki Etkinliklerin uygulanması	

a. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Karabağlar ilçesindeki bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden 92 öğrenci (49 kız, 43 erkek) oluşturmuştur. Bu ilkokula devam eden öğrencilerin ailelerinin alt sosyo-ekonomik yapılardan geldikleri, bu özellik itibariyle okulun genel anlamda homojen bir yapı gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çalışma yapılan okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, sınıfların oluşturulması sürecinde akademik düzeylere ilişkin herhangi bir sınıflama yapılmadığı tespit edilmiştir. Denel işlem süreci başlamadan önce (15-19 Eylül 2014 tarihlerinde) Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Problem Çözme Senaryoları kontrol ve deney gruplarında öntest olarak uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi erişimi ve sosyal problem çözme puan ortalamaları arasında fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla ANOVA yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öntest puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	K. T.	sd	K.O.	F	p
Gruplararası	2.820	2	1.410	.099	.906
Gruplariçi	1269.908	89	14.269		
Toplam	1272.728	91			

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımları ölçmeye yönelik olarak hazırlanan başarı testinin, öntest ortalamaları arasındaki farkın deney ve kontrol gruplarında ($F=.109$ $p>.05$) anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde benzer başarı düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal problem çözme öntest puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı ANOVA ile belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	K. T.	sd	K.O.	F	p
Gruplararası	.346	2	.173	.130	.885
Gruplariçi	125.291	89	1.408		
Toplam	125.637	91			

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Senaryolarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F=.130$ $p>.001$). Sonuç olarak araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri bakımından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

b. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında yapılan deneysel işlemler 13 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi haftada üç saattir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğretim uygulamaları, 22 Eylül ile 19 Aralık 2014 tarihleri arasında 4/A, 4/B ve 4/C sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Deney grupları olan 4/A ve 4/B sınıflarının öğretmenlerine kubaşık öğrenme yaklaşımı, kubaşık öğrenmenin ilkeleri, kümelerin oluşturulması, kubaşık öğrenmede değerlendirme vb. konularda 4 saatlik bir eğitim verilmiştir. Ayrıca 4/A'nın sınıf öğretmenine akademik çelişki tekniği ve 4/B'nin sınıf öğretmenine birleştirme II tekniği ve uygulamalarına ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Sınıf içi küme tipi oturma düzenleri nedeniyle 4/A sabahçı, 4/B öğlenci olarak sınıfı paylaşmışlardır. Kontrol grubu olan 4/C sınıfında öğrenciler klasik oturma düzeniyle eğitim görmüşlerdir. Son testler ise 22-26 Aralık 2014 tarihinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Sosyal Bilgiler Öğretim programının “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” üniteleri akademik çelişki tekniği ile uygulanmıştır. Birinci deney grubunda ders uygulamalar başlamadan önce akademik başarı ve cinsiyet değişkenine göre heterojen kümeler oluşturulmuştur. Bu kümelerle küme ismi, küme sloganı, küme kimlik kartı oluşturma gibi ısınma çalışmaları yapılmıştır. Ardından öğrencilerle akademik çelişki tekniği ve ders işleme ve değerlendirmeye ilişkin olarak hazırlanan etkinlik rehberi paylaşılmıştır. Akademik çelişki tekniği Johnson ve Johnson (1995b) tarafından geliştirilen bir kubaşık öğrenme tekniğidir. Akademik çelişki eleştirel düşünmenin, mantıklı sonuçlara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olarak kullanılır. Öğrenciler kümelerde alt takımlara ayrılarak verilen çelişkiye ilişkin fikir üretir ve onu savunur. Bu etkinlik sonucunda ortak bir sonuca ulaşırlar. Akademik çelişki tekniği şu aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir (Johnson ve Johnson, 1994; Morton, 1998: 1) Çelişkinin öğretmen tarafından sunulması. 2) Küme üyeleri ikiye bölünerek takımlar oluşturulması, duruma ilişkin araştırma önerileri ve savunmaların hazırlanması. 3) Takımların görüşlerini sunmaları. 4) Takımların görüşlerini savunmaları. 5) Takımların hem kendi

görüşlerini hem de karşı görüşü yeniden gözden geçirmesi. 6) Tarafların birbirlerinin görüşlerini ve kanıtlarını kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçerek tartışmaları, sentezlemeleri ve en iyi sonuca ulaşmaları, 7) Sürecin sonunda küme olarak bir rapor hazırlanması ya da sınıfta bir sunum yapılması.

İkinci Deney Grubunda Yapılan İşlemler

İkinci deney grubunda ise Sosyal Bilgiler Öğretim programının “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” üniteleri Birleştirme II tekniği kullanılarak işlenmiştir. Birinci deney grubuna benzer bir şekilde ikinci deney grubunda da ders uygulamaları başlamadan önce akademik başarı ve cinsiyet değişkenine göre heterojen kümeler oluşturulmuştur. Bu kümelerle küme ismi, küme sloganı, küme kimlik kartı oluşturma gibi ısınma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, öğrencilerle birleştirme II tekniği ve ders işleme ve değerlendirmeye ilişkin olarak hazırlanan etkinlik rehberi paylaşılmıştır. Birleştirme II tekniğinde akademik hedeflerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Slavin, 1995). Birleştirme II tekniğinin uygulanmasında şu aşamalar kullanılmıştır. 1) Kümelerdeki öğrencilerin materyali okuması, öğrenilecek malzemenin kümedeki öğrenci sayısına bölünmesi. 2) Öğrencilerin sorumlu oldukları konuları kendileriyle aynı bölümden sorumlu diğer öğrencilerle “uzmanlık kümeleri”nde çalışmaları diğer arkadaşlarına nasıl anlatacaklarına karar vermeleri. 3) Anlatımlarıyla ilgili planlamanın ardından öğrenciler uzmanlık kümelerinden asıl kümelerine geçmeleri ve diğer arkadaşlarına anlatmaları. 4) Anlatımlar bittikten sonra öğrencilerin bireysel sınavlara alınması.

Kontrol grubunda ise İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinlikler yine aynı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ayrı öğretmenlerin girmesi nedeniyle öğretmenlerle denel işlem süreci boyunca etkili bir işbirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için kontrol grubunda, Sosyal Bilgiler öğretim programının bağlı kalınarak uygulanması konusunda öğretmenle sürekli olarak görüş alışverişinde bulunulmuş bu gruptaki uygulamalarla ilgili rutin sınıf gözlemleri yapılmıştır.

c. Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest olarak “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ve “Sosyal Problem Çözme Senaryoları” uygulanmış senaryoların değerlendirilmesinde ise “Bütüncül Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Başarı Testinde öncelikli olarak dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer”, ünitelerini içeren kazanımlara yönelik olarak 67 maddeden oluşan

madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu madde havuzuna ilişkin bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki sınıf öğretmeninden uzman görüşlerinin alınmasının ardından 7 madde atılarak oluşturulan 60 maddelik denemelik formlar 5-10 Mayıs 2014 tarihinde İzmir ili Buca ilçesindeki iki devlet okulunun 4. Sınıfına devam eden 248 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Madde ve test analizleri yapılmış, geçerli maddeler seçilerek oluşturulan 30 maddelik nihai Sosyal Bilgiler Başarı Testinin ölçüm güvenilirliği .83, ayrıcalık ortalaması .44, ortalama zorluğu .54 olarak tespit edilmiştir.

Yıldız (2012) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme senaryoları, üç kısa öyküden ve bu öykülere ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Problem senaryolarının hazırlanmasında sosyal problem çözme becerileri (Erkan, 2005; Korkut, 2004; Türnüklü, 2006) temele alınmış, bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni, bir program geliştirme, bir psikolojik danışma ve rehberlik ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanının, görüşlerine başvurulmuştur. Tasarlanan senaryolar, 105 öğrenci üzerinde denenmiştir. Öğrenciler tarafından yanıtlanmış problem senaryoları araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından bütüncül puanlama yönergeleri kullanılarak ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik (Cohen ve Manion, 1990) Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve .80 olarak tespit edilmiştir.

Problem senaryolarının değerlendirilmesinde bütüncül puanlama yönergesi (Atılğan, Kan, Doğan, 2009; Nitko, 2001) kullanılmıştır. Hazırlanan taslak yönerge iki program geliştirme, iki ölçme değerlendirme ve bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak puanlama yönergesine son hali verilmiştir.

d. Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Senaryolarından alınan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA ile incelenmiştir. Öncelikli olarak grupların, ANCOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Kolmogorow-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık katsayısı, Levene testi ve regresyon katsayılarının eşitliği testine ait sonuçlardan hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Problem Çözme Senaryolarına ait sontest puanlarının karşılaştırılmasında, ANCOVA kullanılmasına karar verilmiştir.

III. Bulgular

a. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına İlişkin Bulgular

Denel işlem materyalinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak ANCOVA ve 1. deney (akademik çelişki), 2. deney (birleştirme II) ve kontrol (2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) grupları arası karşılaştırmalar için ise Bonferroni testi yapılmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Öntest			Sontest	
	N	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Deney 1 (Akademik Çelişki)	30	13.23	4.32	23.86	5.15
Deney 2 (Birleştirme II)	30	13.66	3.68	21.73	5.00
Kontrol Grubu	32	13.43	3.28	19.15	4.99
Toplam	92	13.44	3.73	21.53	5.35

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi başarı testi sontest puan ortalamalara göre en yüksek ortalamaya deney 1 (\bar{x} :23.86 s=5.15) grubunun, en düşük ortalamaya ise kontrol (\bar{x} :19.15 s=4.99) grubunun ulaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler sontest başarı düzeylerinin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla sontestler için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Varyansların eşitliği için yapılan Levene's testi sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir [F(1,56)=268.283; df1=2; df2=89; p=.224]. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Bu sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Sontest Ortalama Puanları ve Düzeltilmiş Ortalamalar

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney 1 (Akademik Çelişki)	30	23.86	24.10
Deney 2 (Birleştirme II)	30	21.73	21.49
Kontrol Grubu	32	19.15	19.16

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin *Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinden* elde ettikleri sontest ortalama puanları, deney 1 grubu için 23.86, deney 2 grubu için 21.73 ve kontrol grubu için 19.15 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney 1 grubu için 24,10, deney 2 grubu için 21.49 ve kontrol grubu için 19.16 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney 1 en yüksek kontrol grubunun en düşük ortalama puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo5. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K. T.	sd	K.O.	F	p
Sosyal Bilgiler	1691.239	1	1691.239	268.199	.000
Gruplar	79.075	2	39.538	6.270	.003
Hata	542.309	86	6.306		
Toplam	2773,685	91			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testinden elde ettikleri öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki farkın $[F(1,56)= 6.270, p<.05, \eta^2=.780]$ istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta=.88$) Cohen'e (1988) göre oldukça büyük olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arası farkın tespit edilmesi amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre ise, deney 1 ($\bar{x} :23.86 s=5.15$) ve deney 2 ($\bar{x} :21.73 s=5.00$) grubunun erişim puan ortalaması, kontrol ($\bar{x} :19.15 s=4.99$) grubunun erişim puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Deney grupları karşılaştırıldığında ise Sosyal Bilgiler öğretim programının akademik çelişki tekniği ile uygulandığı deney 1 grubunun erişim puanlarının ortalaması, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programının birleştirme II tekniği ile uygulandığı deney 2 grubunun puanlarından anlamlı olarak farklılık göstermektedir.

b. Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular

Sosyal problem çözme senaryolarından elde edilen veriler üzerinden ANCOVA ve gruplar arası karşılaştırmalar için ise Bonferroni testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Problem Çözme Senaryoları Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Öntest			Sontest	
	N	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Deney 1 (Akademik Çelişki)	30	2.38	1.36	4.05	1.00
Deney 2 (Birleştrime II)	30	2.31	1.20	3.40	1.13
Kontrol Grubu	32	2.46	1.10	3.27	1.07
Toplam	92	2.38	1.17	3.56	1.11

Tablo 6 incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme sontest puan ortalamalara göre en yüksek ortalamaya deney 1 (\bar{x} :4.05 s=1.00) grubunun, en düşük ortalamaya ise kontrol (\bar{x} :3.27 s=1.07) grubunun ulaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal problem çözme sontest puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla sontestler için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Varyansların eşitliği için yapılan Levene's testi sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir [F(1,56)=1.378; df1=2; df2=89; p=.257]. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal problem çözme sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Bu sonuçlar Tablo 7'de

Tablo 7. Sosyal Problem Çözme Senaryoları Sontest Ortalama Puanları ve Düzeltilmiş Ortalamalar

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş
			Ortalama
Deney 1 (Akademik Çelişki)	30	4.05	4.05
Deney 2 (Birleştrime II)	30	3.40	3.45
Kontrol Grubu	32	3.27	3.20

Tablo 7'ye göre Sosyal Problem Çözme sontest ortalama puanları, deney 1 grubu için 4.05, deney 2 grubu için 3.40 ve kontrol grubu için 3.27 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney 1 grubu için 4.05, deney 2 grubu için 3.45 ve kontrol grubu için 3.20 olduğu anlaşılmaktadır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney 1 en yüksek kontrol grubunun en düşük ortalamaya sahiptir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak ANCOVA yapılmıştır. Varyansların eşitliği için yapılan Levene's testi

sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir [F(1,56)=1.378; df1=2; df2=89; p=.257]. ANCOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Sosyal Problem Çözme Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K. T.	Sd	K.O.	F	p
Sosyal Problem Çözme Gruplar	67.543	1	67.543	181.804	.000
Hata	12.038	2	6.019	16.201	.000
Toplam	31.950	86	.372		
	110.979	91			

Tablo 8 deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Senaryolarından aldıkları sontest puan ortalamaları arasındaki farkın [F(1,56)= 181.804; p<.05, $\eta^2=.712$] istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta=.84$) Cohen'e (1988) göre oldukça büyüktür. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Bonferroni testi ile incelenmiştir. Buna göre deney 1 ($\bar{x} :4.05$ s=1.00) grubunun sosyal problem çözme puan ortalaması, deney 2 ($\bar{x} :3.40$ s=1.12) ve kontrol ($\bar{x} :3.27$ s=1.07) grubunun puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

IV. Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında akademik çelişki tekniğinin kullanıldığı deney 1 grubu ve Sosyal Bilgiler dersinin birleştirme II tekniği ile uygulandığı deney 2 grubunun erişim puanları, kontrol grubunun puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kubaşık öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının her ikisinde de erişim puanları anlamlı olarak artmaktadır. Kubaşık öğrenme yönteminin erişimi arttırdığını gösteren birçok araştırma sonucu bu bulguyla paraleldir (Avşar ve Alkış, 2007; Çelebi, 2006; Delen, 1998; Karaoğlu, 1999; Oral, 2000; Özkal, 2000).

Kubaşık öğrenmenin geleneksel eğitim durumlarına göre öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koyan bu çalışmalara ek olarak kullanılan kubaşık öğrenme tekniğinin öğrencilerin erişimlerini nasıl etkilediği merak edilmiş deney grupları kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda dördüncü sınıf sosyal bilgiler programının akademik çelişki tekniği ile uygulandığı deney 1 grubunun erişim puanlarının, birleştirme II tekniğinin kullanıldığı deney 2 grubundan anlamlı olarak farklılaştığı

görülmüştür. Bu bağlamda akademik çelişki tekniğinin öğrenci erişileri üzerinde birleştirme II tekniğine göre daha etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim Johnson, Johnson ve Stanne (2000) toplam 164 kubaşık öğrenme çalışması üzerinde meta analiz yapmışlar ve sekiz kubaşık öğrenme tekniğinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacılar bu sekiz kubaşık öğrenme tekniğinin tamamının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak yarışmacı ve bireysel öğretimle karşılaştırıldığında; Birlikte Öğrenme Tekniği en büyük etkiye sahipken bu tekniği sırasıyla, Akademik Çelişki, Öğrenci Takım Başarı Bölümleri, Takım Oyun Turnuva, Grup Araştırmaları, Birleştirme, Küme Destekli Bireyselleştirme ve Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma teknikleri takip etmektedir. Bu sonuca göre akademik çelişkinin erişi üzerinde birleştirme tekniğinden daha etkili olduğu düşünülebilir. Buna ek olarak, deney 1 grubu lehine elde edilen anlamlı farklılığın akademik çelişki tekniğinde yer alan, fikir birliğine ulaşma egzersizleri, yansıtma kağıtları, diğer grup üyelerine açıklama veya ikna etme etkinlikleri gibi ekstra etkinliklerden de kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda, Johnson ve Johnson (1995) öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak, muhakeme yeteneklerini geliştirmek ve akademik başarılarını arttırmak amacıyla derslerde akademik çelişkileri kullanabileceklerini ifade etmektedir. Bu aktivitelerin öğrencilerin öğrenme ürünlerine olumlu katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Sosyal problem çözme puanlarından elde edilen bulgulara göre, deney 1 (akademik çelişki) gruplarında uygulanan denel işlem materyallerinin, deney 2 (birleştirme II) ve kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla, akademik çelişki tekniği, birleştirme II ve geleneksel eğitim durumlarına göre öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri üzerinde daha etkilidir. Alanyazın incelendiğinde doğası gereği iletişimin ön planda olduğu kubaşık öğrenme gruplarında, öğrencilerin iletişim becerilerinin süreç içinde geliştiği, kubaşık öğrenme ortamlarında anlaşmazlıkların yarışmalı ve bireysel ortamlara göre çok daha yapıcı çözümlendiği ifade edilmektedir (Dreu ve Weingart, 2003; Görgülü, 2009; Johnson ve Johnson, 2002; Johnson, Johnson ve Maruyama, 1983; Karnes ve Collins, 1997; Oxford, 1997; Stevahn ve ark., 1996). Benzer olarak, Jones (1994) öğrencilerin birbirini desteklediği, başarılı olmak için takım çalışmalarının yardımlaşarak yapıldığı kubaşık öğrenme ortamında birçok sosyal beceri gibi problem çözme becerisinin de geliştiğini savunmaktadırlar.

Qin, Johnson ve Johnson (1995) kubaşık öğrenme ve yarışmalı öğrenmenin problem çözme becerileri üzerine etkisini

incelemişlerdir. Yapılan meta analiz sonucunda yarışmalı gruplarla karşılaştırıldığında kubaşık öğrenmenin en çok sosyal problemlerin çözümünde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada etkisi incelenen birleştirme II tekniğinin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sosyal problem çözme beceresi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunda Slavin'in (1995) de belirttiği gibi birleştirme II tekniğinin daha çok akademik hedeflerin kazandırılmasını hedefleyen bir teknik olmasının etkisi olabilir.

Ayrıca bu sonuca ulaşılmasında akademik çelişki tekniği sürecinde yer alan, farklı görüşlerin varlığının kabul edilmesi, tarafların birbirlerini etkili bir şekilde dinlemesi, tarafların kendi fikirlerini savunması ve ortak bir uzlaşmaya ulaşılması gibi, anlaşmazlık çözüm sürecine benzer bir yolun izlenmesi etkili olmuş olabilir. Johnson ve Johnson (1995a) da akademik çelişki tekniğinin sosyal problem çözme etkinlikleriyle birlikte kullanılmasını önermekte ve bu tekniğin problem çözme sürecinin doğasına çok uygun olduğunu belirtmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Brauer, Grady, Matthew ve Wilhite, 1997; Stevahn ve ark., 1996). Özetle, akademik çelişki tekniğinin gerek erişiyi ve gerekse öğrencilerin sosyal problem çözme beceri puanlarını en üst seviyeye taşıdığı söylenebilir.

V. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, akademik çelişki ve birleştirme II tekniklerinin, öğrencilerin erişilerini ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu etkilediği ancak, akademik çelişki tekniğinin deney 1 grubundaki öğrencilerin erişiyi ve sosyal problem çözme beceri puanlarını en üst seviyeye taşıdığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından hareketle öneriler şu şekilde sunulabilir:

1) Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin katılımlarıyla gerçekleştirilen çalıştaylarda sosyal becerilerin bağımsız eğitimler kadar ders içi etkinliklerle de kazandırılabilceği düşüncesi disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması ve sonuçlar program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edebilir.

2) Akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine olan etkilerini ortaya koymak amacıyla video çekimi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama araçlarından faydalanılarak daha ayrıntılı analizler yapılabilir.

KAYNAKLAR

AVŞAR, Z.; ALKIŞ, S. (2007). "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi "Birleştirme I" Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi." İlköğretim Online, 6 (2), 197-203.

ATILGAN, H.; KAN, A.; DOĞAN, N. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

BACANLI, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BİCKMORE, K. (2002). "Good Training Is Not Enough: Research On Peer Mediation Program Implementation", *Social Alternatives*, 21(1), 33-38.

BRAUER, C.; GRADY, F.; MATTHEW, K.; WILHITE, S. (1997). The Effects Of Problem-Solving On Academic Achievement In Elementary Education. Master's Action Research Project, Saint Xavier. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED412005.pdf> Erişim: 21.05.2013

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen Ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem Yayınları.

COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Research Methods In Education*. New York:Chapman and Hall, Inc.

CRESWELL, J. W (2003). *Research Design Qualitative, Quantative And Mixed Methods Approaches*. California: Sage Pub.

ÇELEBİ, C. (2006). *Yapılandırıcılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

DELEN, H. (1998). *Temel Eğitim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

DREU, C.K.W.; WEINGART, L.R. (2003). "Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, And Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis", *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.

D'ZURİLLA, T. J.; NEZU, A. M. (1990). "Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory", *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.

ERKAN, S. (2005). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GÖMLEKSİZ, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişiyeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T. (1997). *Joining Together: Group Theory And Group Skills* (6. Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1996). "The Impact Of A Cooperative Or Individualistic Context On The Effectiveness Of Conflict Resolution Training", *American Educational Research Journal*, 33,4, 801-823.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T. (1995a). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution. Association for Supervision and Curriculum Development*. Virginia: Alexandria.

JOHNSON, D.W. ;JOHNSON, R. (1995b). *Teaching Students To Be Peacemakers* (3.Baskı). Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W. ; JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; MARUYAMA, G. (1983). *“Interpedence and Interpersonal Attraction Among Heterogeneous And Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and A Meta-Analysis Of The Research”*. Review of Educational Research, 53, 5-54.

JOHNSON,W.D.; JOHNSON, T. R.; STANNE, M. B. (2000) *“Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis”* https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis Erişim:17.02.2015.

JOHNSON, W. W.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R. T.; NELSON, D.; SKON, L. (1981). *“Effects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Achievement: A Meta-Analysis”*. Psychological Bulletin, 89, 47-62.

JONES, T.S. (2004). *“Conflict Resolution Education: The Field, The Findings, And The Future”*. Conflict Resolution Quarterly, 22, (1-2), 233-267.

KARAOĞLU, İ. B. (1999). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma Ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar - İlkeler - Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARNES, M.; COLLINS, D. (1997). *“Using Cooperative Learning Strategies To Improve Literacy Skills İn Social Studies”*, *Reading & Writing Quarterly*, 13 (1), 37-51.

KORKUT, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

LEVY, J.(1989). *“Conflict Resolution In Elementary And Secondary Education”*. *Mediation Quahtehly*, 7 (1), 73-87.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (2007). *Public School Practices For Violence Prevention And Reduction*. <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007010.pdf> Erişim:18.02.2015.

NEWMAN, F.M.; THOMPSON, J.A. (1987). *“Effects Of Cooperative Learning On Achievement İn Secondary Schools: A Summary Of Research”*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED288853.pdf> Erişim: 15.04.2015

NITKO, A. J. (2001). *Educational Assessment Of Student*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

ORAL, B. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 43-49.

OXFORD, R.L. (1997). "Cooperative Learning, Collaborative Learning, And Interaction: Three Communicative Strands In The Language Classroom". *The Modern Language Journal* 81(4), 443-456.

ÖZKAL, N. Ş. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ÖZKALP, E. (2005). *Sosyolojiye Giriş* (Genişletilmiş 13. Basım). Bursa: Ekin Kitabevi.

QIN Z.; JOHNSON D. W.; JOHNSON R. T. (1995). "Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving", *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.

REISBERG, L. (1998). "Facilitating Inclusion With Integrated Curriculum: A Multidisciplinary Approach", *Intervention in School & Clinic*, 33(5), 272-277.

SARDOĞAN, M.E.; KARAHAN T. F.; KAYGUSUZ, C. (2006) "Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),78-97.

SLAVIN, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

SLAVIN, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research And Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

SLAVIN, R.E. (1988). "Cooperative Learning And Student Achievement". *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.

SLAVIN, R.E. (1983) "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?", *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

STEVANH, L. (2004). "Integrating Conflict Resolution Training Into The Curriculum", *Theory into Practice*, 43(1), 50-58.

STEVANH, 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.

STEVANH, L.; Johnson, D.W.; Johnson, R. T.; Real, D. (1996). "The Impact Of A Cooperative Or Individualistic Context On The Effectiveness Of Conflict Resolution Training", *American Educational Research Journal*, 33 (3), 801-823.

TÜRNÜKLÜ, A. (2006). *Sınıf Ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin Okullarda Yaşanan Kişiler Arası Çatışmaları Yapıcı Ve Barışçıl Olarak Yönetmek İçin Çağdaş Bir Model*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

TÜRNÜKLÜ, A. (2002). "Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme Ve Arabuluculuk.". E. Karip (Edt.) *Sınıf Yönetimi*,185 - 224, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YALÇIN, B.; TETİK, S.; AÇIKGÖZ, A. (2010). "Yükseköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları İle Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.

YILDIZ, G. D. (2012). *Kubasık Öğrenme Ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi İle Bütünleştirilmiş Türkçe Ve Sosyal Bilgiler Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, İletişim Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

YILMAZ, S. (2007). *Kubasık Öğrenmenin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Akademik Başarılarına Ve Birlikte Çalışma Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

