



**JIGSAW YÖNTEMİ’NİN LİSE 9. SINIF TARİH
DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARI ve TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİ**

Ayşe SEYHAN

Doktora Tezi

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

2017

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

JİGSAW YÖNTEMİ'NİN LİSE 9. SINIF TARİH DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ve TUTUMLARI
ÜZERİNDE ETKİSİ

(The Effect of Jigsaw Method on Students' Academic Success And Attitudes
About History Course At 9th Grade)

DOKTORA TEZİ

Ayşe SEYHAN

Danışman: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

ERZURUM

Mayıs, 2017

KABUL VE ONAY

Doç.Dr. Ufuk ŞİMŞEK danışmanlığında, Ayşe SEYHAN tarafından hazırlanan “**Jigsaw Tekniğinin Lise 9. Sınıf Tarih Dersinde Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi**” başlıklı çalışma 23 /05 /2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN

İmza:

Danışman : Doç.Dr. Ufuk ŞİMŞEK

İmza:

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Halil TOKCAN

İmza:

Jüri Üyesi : Prof.Dr. Murat KÜÇÜKÜĞURLU

İmza:

Jüri Üyesi :Doç.Dr. Ramazan KAYA

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13. / 06 / 2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “JİGSAW YÖNTEMİ’NİN LİSE 9. SINIF TARİH DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ve TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

23/05/2017



Ayşe SEYHAN

ÖZET

DOKTORA TEZİ

JIGSAW YÖNTEMİ'NİN LİSE 9. SINIF TARİH DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ve TUTUMLARI ÜZERİNDE ETKİSİ

Ayşe SEYHAN

2017, 225 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim tarih dersi “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesinin öğretilmesinde, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw (birleştirme I) yönteminin öğrencilerin akademik başarı, tarih dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin jigsaw yöntemi hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşım benimsenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Trabzon ili Of İlçesi'ndeki bir lisede gerçekleştirilen araştırmaya 9. sınıf öğrencilerinden Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin işleniş sürecine katılan toplam 88 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney gurubunda dersler işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile kontrol gurubunda ise mevcut tarih öğretim programına dayalı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) Akademik Başarı Testi (TTÜBT)”, “Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)” öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Ayrıca deney gurubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 paket programından yararlanılarak yapılmış ve analizlerde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 dikkate alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t Testi, nitel veriler ise kategorik bir biçimde gruplandırılarak, aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler çerçevesinde öntest TTÜBT'den elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan grupların öntest sonuçları benzer özellikte oldukları sonucuna varılmıştır. TTÜBT sontest puanlarına göre, her iki grubun da akademik başarılarının

arttığı ancak, Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinde jigsaw yönteminin, akademik başarıyı artırmada mevcut programa dayalı eğitimden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)'den elde edilen sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, son test tutum puan ortalamalarını karşılaştırdığımızda; her iki grubun ortalama puanlarının deneysel işlemde sonra belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Ancak, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre tutum puanları ortalamalarındaki artış anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum, Jigsaw yönteminin öğrencilerin tarihe karşı tutumlarını olumlu yönde artırmada, programa dayalı yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu sonuçlarına göre jigsaw yöntemi öğrencilerin, dersi daha kolay ve daha iyi öğrenmelerini sağlamış, öğrencilerin ders çalışma isteğini ve kendilerine olan güvenlerini artırmıştır. Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemesi, birlikte çalışmak istememesi ve grup uyumundaki sıkıntılar yaşanması jigsaw yönteminin olumsuz yönlerine örnek gösterilebilir. Öğrencilerin, jigsaw yönteminin daha iyi hale gelmesi için önerileri; grup arkadaşlarının üzerlerine düşen görevi daha iyi yapması, grup iletişimin daha iyi kurulması ve sınıf içerisinde gürültünün durdurulması şeklinde sıralanabilir. Jigsaw yönteminin öğrencilerin; dersin eğlenceli geçmesi sayesinde derse olan ilgilerini ve katılımlarını arttırması, onları ezberden uzaklaştırması, konuları daha kısa sürede ve anlamlı öğrenmelerini sağlaması gibi birçok bireysel, akademik ve sosyal faydaları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Modeli, Jigsaw Yöntemi, Tarih Öğretimi, Akademik Başarı, Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar, Demokratik Tutum, Öğrenci Görüşleri.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF JIGSAW METHOD ON STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDES ABOUT HISTORY COURSE AT 9TH GRADE

Ayşe SEYHAN

2017, 225 pages

The aim of this research teaching unit "History of Turkey (11-13 Centuries)" history of secondary education, is to determine the effect of jigsaw which is a model of learning together method on the academic success of the students and attitudes about history lesson. It is also aimed to determine the opinions of the experimental group students about the Jigsaw technique.

The mixed method approach has been adopted in the research in which both quantitative and qualitative research methods are used together. The sample of this study consists of a total of 88 students who participated in the processing course of History of Turkey (11th -13th Centuries) conducted in a high school in the district of Of, Trabzon in the spring semester of the 2013-2014 academic year. In the quantitative dimension of the study, semi-experimental design with pretest-posttest control group was applied. Lessons was processed by using jigsaw method of cooperative learning model in the experimental group but in the control group expressioning, questioning and answering and research methods suggested by current history lecture program were applied. "Turkish History (11th- 13th Centuries) Academic Achievement Test (TTBT)" and "History Class AttitudeScale (TTT)" were used as pretest and posttest as a data collection tool. In addition, consisting of open ended questionnaire was applied to determine the aspect of the students in the experimental group. The analysis of the data was made using the SPSS 22 packet program and the significance level of the analyzes was taken as 0.05. The datas obtained from the study descriptive statistics were categorized with unrelated samples t Test and qualitative data grouping in a categorical fashion were evaluated using the arithmetic mean ($\bar{X}$), standard deviation (s), frequency (f), percent (%).

According to the results obtained from the pre-test Academic Achievement Test ‘TTUBT’ pre-test results of the groups participated in the study were found to be similar.

According to the TTBT final test scores, the academic achievements of both groups increased but in the Turkish History (10th- 13th Centuries) unit, jigsaw method was found to be more effective in increasing academic achievement than the narration, question-answer and research methods. In addition, according to the results obtained from the History Teaching Attitude Scale (TDTÖ), there was no significant difference in the pretest attitude scores of the experimental and control group students, whereas when we compared the posttest attitude scores, it seems that the average score of both groups increased significantly after the experimental procedure. However, the increase in the average of the attitude scores of the experimental group students compared to the control group students was significantly higher. This suggests that the jigsaw model is more effective in enhancing students' attitudes favourable towards to history than methods based on programme.

According to the result of open ended questionnaire which was applied to experiment group, the jigsaw method has made the students easier and beter learning and increased self-confidence and students’ desire to study. During the implementation process negative aspects of the jigsaw method are that some students may exhibit negative behaviors and are unwilling to work together, and experience difficulties with group cohesion may be exemplified. Suggestions of students can be listed as to make jigsaw method better; doing their task beter for group mates, beter communication of the group, and reduction of noise in the classroom.

It has been determined that the jigsaw method has many individual, academic and social benefits such as increasing the interest and attendance of the lessons, removing them from memorizing, providing them learning topics in a less time and purposeful learning through processing lessons in a fun way.

Key Words: Cooperative Learning Model, Jigsaw Method, History Teaching, Academic Achievement, Turkish History of 11-13. Centuries, Democratic Attitude, Student aspects.

ÖNSÖZ

Sosyal bilimlerin temel disiplinlerinden olan tarih eğitime farklı dönemlerde farklı görevler yüklenmiştir. II. Dünya Savaşı öncesi tarih öğretiminde geçmişe yönelik bilgi ve kültür aktarımı esas alınmıştır. Son dönemlerde tarih dersleri öğrencilerin analitik, eleştirel ve demokratik düşünme gibi zihinsel becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Tarih dersi ortak miras ve milli kültür aktarımı, vatan, millet, bayrak sevgisi, devlet, yönetme biçimleri, hak ve sorumluluklar gibi vatandaşlık bilincini geliştirecek kavramları öğretme görevlerinin yanı sıra, düşünce ve eylemleri etkileyen, onlara yön veren değerlerin öğretilmesi ve yeni değerlerin oluşturulmasında da önemli bir role sahiptir.

Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, değişim ve süreklilik gibi tarihsel düşünme becerileri günümüz tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda demokratik değerlere bağlı etkin, üretken, topluma uyum sağlayan, iş birliği içerisinde çalışabilen, pozitif ilişkiler kurabilen ve gelişmiş sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmek Tarih dersine yüklenen görevlerdendir. Tarih öğretiminde, araştırma, analiz ve yorumlama gibi tarihçilere ait becerilerin öğrenciye kazandırılması ve bu süreçlere ilişkin deneyimlerin öğrencilere yaşatılması Tarih dersinin ana hedeflerinden biri olmuştur.

Tarihsel düşünme; tarih metodolojisinin ve tarihçilere ait becerilerin öğrencilere kazandırılması ile geliştirilebilir. Bu amaçların gerçekleşmesi eğitim ortamlarının uygun şekilde yapılandırılmasına bağlıdır. Eğitim ortamları, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklere göre şekillenir. Demokratik yaşam kültürünün ve demokratik tutumların ancak eğitim sistemi içinde ve eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılabilceğini birçok araştırmada belirtmektedir. Bu nedenle, eğitimciler, öğrencilerin sınıf ortamında daha başarılı olmaları için demokratik bir eğitim ortamı oluşturmalıdır. Böyle bir eğitim ortamının oluşturulması için öğrenci merkezli olan; işbirlikli öğrenme, proje, problem çözme, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi farklı strateji ve yöntemlerin işe koşulması gerekmektedir. Bu stratejilerin başında işbirlikli öğrenme modeli ve bu modelin alt yöntemleri gelmektedir. İşbirlikli öğrenme

modelinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri geliştirilmesindeki olumlu etkileri, Tarih dersinin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Yapılan birçok araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin hem bireysel hem de sınıf ortamlarında akademik başarılarının yanı sıra iletişim becerileri demokratik tutumları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

İşbirlikli öğrenme modeli öğrencileri birlikte çalışmak zorunda bırakarak, birbirlerine yardım etme davranışı kazanmalarında etkili olur. Öğrencilerin önceden öğrendiği bilgiler ile yenileri arasında güçlü bir bağlantı kurmalarını, olaylara farklı açılardan bakabilmelerini, kavram yanlışlarını gidermelerini ve problem çözme adımlarını bizzat yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Bu yöntem öğrencilerde, kişiler arası ilişkilerde, sorumluluk, empati gibi değerleri geliştirerek pozitif bir anlayışla problemlerin çözümünü kolaylaştıran bir çevre oluşturmalarını sağlar. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayırmaksızın liderlik yeteneklerini artırır.

9. sınıf Tarih dersinin “Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar)” ünitesi üzerinden gerçekleştirilen bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, Tarih dersine karşı tutumları üzerinde etkilerinin incelendiği araştırmada jigsaw yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüşleri de alınmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına; ikinci bölümde ilgili literatüre, üçüncü bölümde araştırma yöntemine; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara, beşinci bölümde ise tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın konusunun belirlenmesi ve planlanması aşamalarında beni yönlendiren, çalışmalarım boyunca bütün özverisi ile yanımda olan ve her türlü desteği veren çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam sırasında yöntemin uygulanması ve verilerin analizinde sabırla ve içtenlikle yardımcı olan, araştırma sırasında benden gerekli yardımı ve ilgiyi esirgemeyen çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ders sürecim boyunca verdiği fikirlerle çalışmanın bitmesine yardımcı olan, yabancı kaynakların çevirisinde ve yazım aşamasında desteğini gördüğüm kardeşim İnşaat Mühendisi Bedrihan YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca gerekli ilgiyi ve yardımı benden esirgemeyen Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı Sayın Temel Rıza KOFOĞLU'na, Bilişim Teknolojileri şefi Sayın Hüseyin ULUDOĞAN'a, Türk Dili Edebiyatı öğretmeni Sayın Hayrettin ULUSAL'a çok teşekkür ederim.

Çalışmalara içtenlikle katılmaları nedeniyle araştırmanın uygulamasını yürüttüğüm okulun öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Bugünlere gelmem için çok çalışan ve büyük emekler veren Annem ve Babam'a,

Her zaman yanımda olan, beni yüreklendiren, sabırla dinleyen eşime, sonsuz sevgilerimi sunarım.

Erzurum- 2017

Ayşe SEYHAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GRAFİKLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ.....	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Tanımlar	7
1.6. Değişkenler	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Tarih Öğretimi.....	9
2.2. Türkiye’de Tarih Derslerinin Gelişimi.....	12
2.3. Tarih Öğretiminin Amaçları.....	12
2.4. Tarih Öğretiminin Sorunları.....	16
2.4.1. Tarih ders kitabından ve müfredattan kaynaklanan sorunlar.....	16
2.4.2. Derslerde kullanılan yöntem ve teknik ve materyallerle ilgili sorunlar	19
2.5. Tarih Öğretiminde Kullanılan Bazı Yöntemler.....	20
2.5.1. Anlatım yöntemi	20
2.5.2. Soru- cevap yöntemi	23
2.5.3. Tartışma yöntemi	25

2.5.4. Araştırma inceleme yöntemi.....	27
2.6. İşbirlikli Öğrenme Modeli	28
2.6.1. İşbirlikli öğrenmenin tarihi ve kuramsal temelleri	30
2.6.2. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının geleneksel öğrenme gruplarından farkları	32
2.6.3. İşbirlikli öğrenmede sınıfın düzenlenmesi.....	34
2.6.4. İşbirlikli öğrenme için gerekli koşullar.....	35
2.6.4.1. Olumlu bağımlılık (Positive interdependence).....	36
2.6.4.2. Yüz yüze etkileşim (Face to face interaction)	38
2.6.4.3. Bireysel sorumluluk ((Individual accountability).....	39
2.6.4.4. Sosyal beceriler (Social skills).....	40
2.6.4.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi (Evaluation of the group process).....	41
2.6.4.6. Eşit katılım-eşit başarı fırsatı (Equal participation).....	41
2.6.4.7. Grup ödülleri (Group reward).....	41
2.6.5. İşbirlikli öğrenme modelinin faydaları	42
2.6.5.1. İşbirlikli öğrenme modelinin akademik faydaları.....	43
2.6.5.2. İşbirlikli öğrenme modelinin sosyal faydaları	45
2.6.5.3. İşbirlikli öğrenme modelinin psikolojik faydaları	46
2.6.5.4. İşbirlikli öğrenme modelinin ölçme-değerlendirmedeki faydaları	47
2.6.6. İşbirliğini engelleyen durumlar.....	48
2.6.7. İşbirlikli öğrenme yöntemleri	52
2.6.7.1. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Student teams-achievement divisions)	55
2.6.7.2. Takım-Oyunu-Turnuva (Teams-Games- Tournament)	56
2.6.7.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization).....	57
2.6.7.4. Birlikte Öğrenme (Learning Together).....	58
2.6.7.5. Grup Araştırması (Grup Investigation).....	59
2.6.7.6. İşbirliği-İşbirliği (Cooperative Learning Structures).....	60
2.6.7.7. Birlikte soralım, birlikte öğrenelim (Let's ask together, learn together) ..	61
2.6.7.8. Birleştirilmiş kubaşık (işbirlikli) okuma ve kompozisyon (Cooperative integrated reading and composition)	61
2.6.7.9. Birleştirme (Jigsaw procedure).....	62

2.7. İlgili Araştırmalar.....	74
2.7.1. Jigsaw yöntemi ile ilgili araştırmalar.....	74
2.7.2. Tarih dersinde işbirlikli öğrenmenin etkisinin araştırıldığı araştırmalar	82
2.7.3. Diğer alanlarda işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar.....	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	86
3.1. Araştırma Yöntemi ve Modeli	86
3.2. Çalışma Grubu	87
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	88
3.3.1. Türkiye tarihi ünitesi akademik başarı testi (TTÜBT)	88
3.3.2. Açık uçlu anket formu	91
3.3.3. Tarih dersi tutum ölçeği (TDTÖ)	91
3.4. Araştırmanın Uygulanması	91
3.4.1. Kontrol gruplarında derslerin işlenmesi	95
3.4.2. Deney grubunda derslerin işlenmesi.....	96
3.5. Veri Analizi.....	102

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR	103
4.1. Birinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	103
4.2. İkinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	104
4.3. Üçüncü Probleme ait Bulgu ve Yorumlar.....	106
4.4. Dördüncü Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	107
4.5. Beşinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	110
4.6. Altıncı Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	111
4.7. Yedinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar.....	113
4.8. Sekizinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	114
4.9. Dokuzuncu Probleme ait Bulgu ve Yorumlar	116

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	129
--------------------------------------	------------

5.1. Sonuçlar	129
5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar	129
5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar	132
5.2. Öneriler	135
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	161
EK 1. TÜRKİYE TARİHİ ÜNİTESİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ	161
EK 2. AÇIK UÇLU ANKET	170
EK 3. TARİH DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	171
EK 4. İZİN DİLEKÇESİ	173
EK 5. DERS PLANI ÖRNEKLERİ	174
EK 6. ÖĞRENCİLERİN ÜZERİNDE ÇALIŞTIĞI ÖRNEK ARAŞTIRMA MATERYALLERİ.....	179
EK 7. GRUP ÇALIŞMA REHBERİ	194
EK 8. MEB (9. SINIF) TARİH DERS PROGRAMI KAPSAMINDAKİ “TÜRKİYE TARİHİ (11 – 13. YÜZYIL)” ÜNİTESİ KAZANIM ve ETKİNLİK TABLOSU	196
EK 9. AKADEMİK BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU	197
EK 10. ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ ÖRNEĞİ.....	198
EK 11. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARINA AİT BAZI RESİMLER.....	200
ÖZGEÇMİŞ.....	205

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	İşbirlikli Öğrenme grupları İle Geleneksel Küme Grupları Arasındaki Farklar.	33
Tablo 2.2.	İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Birkısının Geliştirildiği Tarih ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar	54
Tablo 2.3.	Bazı Jigsaw Uygulamalarının Karşılaştırılması	71
Tablo 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Öntest ve Sontestler	87
Tablo 3.2.	Akademik Başarı Ön Deneme Testi Güvenirlik Değerleri	89
Tablo 3.3.	Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu...	90
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	103
Tablo 4.2.	Deney Grubunun Öntest – Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	105
Tablo 4.3.	Kontrol Grubunun Öntest – Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	106
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	108
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	110
Tablo 4.6.	Deney Grubunun Öntest – Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	112
Tablo 4.7.	Kontrol Grubunun Öntest – Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	113
Tablo 4.8.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	115
Tablo 4.9.	Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar	117
Tablo 4.10.	Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar.....	120
Tablo 4.11.	Deney Grubu Öğrencilerinin Üçümcü Soruya Verdiği Cevaplar	122
Tablo 4.12.	Deney Grubu Öğrencilerinin Dördümcü Soruya Verdiği Cevaplar	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Geleneksel sınıf düzeni	34
Şekil 2.2. Üç ve dört öğrenciden oluşan işbirlikli öğrenme gruplarının sınıf oturma düzeni	35
Şekil 3.1. 9-B Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları	98
Şekil 3.2. 9-C Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları	98
Şekil 3.3. 9-DAML-A Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları	98
Şekil 4.1. Jigsaw grubu 1 numaralı öğrencinin cevabı.....	118
Şekil 4.2. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı.....	118
Şekil 4.3. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı.....	118
Şekil 4.4. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı.....	118
Şekil 4.5. Jigsaw grubu 11 numaralı öğrencinin cevabı.....	118
Şekil 4.6. Jigsaw grubu 15 numaralı öğrencinin cevabı.....	119
Şekil 4.7. Jigsaw grubu 21 numaralı öğrencinin cevabı.....	119
Şekil 4.8. Jigsaw grubu 25 numaralı öğrencinin cevabı.....	119
Şekil 4.9. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı.....	119
Şekil 4.10. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı.....	120
Şekil 4.11. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı.....	120
Şekil 4.12. Jigsaw grubu 13 numaralı öğrencinin cevabı	120
Şekil 4.13. Jigsaw grubu 17 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.14. Jigsaw grubu 19 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.15. Jigsaw grubu 20 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.16. Jigsaw grubu 25 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.17. Jigsaw grubu 28 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.18. Jigsaw grubu 31 numaralı öğrencinin cevabı	121
Şekil 4.19. Jigsaw grubu 36 numaralı öğrencinin cevabı	122
Şekil 4.20. Jigsaw grubu 39 numaralı öğrencinin cevabı	122
Şekil 4.21. Jigsaw grubu 4 numaralı öğrencinin cevabı.....	123
Şekil 4.22. Jigsaw grubu 7 numaralı öğrencinin cevabı.....	123
Şekil 4.23. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı.....	123
Şekil 4.24. Jigsaw grubu 9 numaralı öğrencinin cevabı.....	123
Şekil 4.25. Jigsaw grubu 13 numaralı öğrencinin cevabı	123

Şekil 4.26. Jigsaw grubu 17 numaralı öğrencinin cevabı	123
Şekil 4.27. Jigsaw grubu 18 numaralı öğrencinin cevabı	124
Şekil 4.28. Jigsaw grubu 26 numaralı öğrencinin cevabı	124
Şekil 4.29. Jigsaw grubu 27 numaralı öğrencinin cevabı	124
Şekil 4.30. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı	124
Şekil 4.31. Jigsaw grubu 34 numaralı öğrencinin cevabı	124
Şekil 4.32. Jigsaw grubu 1 numaralı öğrencinin cevabı.....	125
Şekil 4.33. Jigsaw grubu 11 numaralı öğrencinin cevabı	126
Şekil 4.34. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı.....	126
Şekil 4.35. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı.....	126
Şekil 4.36. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı.....	126
Şekil 4.37. Jigsaw grubu 10 numaralı öğrencinin cevabı	126
Şekil 4.38. Jigsaw grubu 16 numaralı öğrencinin cevabı	126
Şekil 4.39. Jigsaw grubu 18 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.40. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.41. Jigsaw grubu 26 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.42. Jigsaw grubu 27 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.43. Jigsaw grubu 28 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.44. Jigsaw grubu 33 numaralı öğrencinin cevabı	127
Şekil 4.45. Jigsaw grubu 29 numaralı öğrencinin cevabı	128
Şekil 4.46. Jigsaw grubu 31 numaralı öğrencinin cevabı	128
Şekil 4.47. Jigsaw grubu 33 numaralı öğrencinin cevabı	128
Şekil 4.48. Jigsaw grubu 34 numaralı öğrencinin cevabı	128
Şekil 4.49. Deney grubu 38 numaralı öğrencinin düşüncesi.....	128

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Deney ve Kontrol grupları akademik başarı testinin öntest puan sonuçları	104
Grafik 4.2. Deney grupları akademik başarı testinin öntest ve son test puan sonuçları	105
Grafik 4.3. Kontrol grupları akademik başarı testinin öntest ve son test puan sonuçları	107
Grafik 4.4. Deney ve kontrol grupları akademik başarı testinin son test başarı puan sonuçları	108
Grafik 4.5. Deney grubu ve kontrol grubu akademik başarı testinin öntest ve son test puan sonuçları	109
Grafik 4.6. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest puan sonuçları..	111
Grafik 4.7. Deney grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest- son test puan sonuçları.....	112
Grafik 4.8. Kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest-son test puan sonuçları.....	114
Grafik 4.9. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği son test puan sonuçları	115
Grafik 4.10. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest-son test tutum puanlarının değişimi	116

KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ

Akt.	Aktaran
BKOK	Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon
BÖ	Birlikte öğrenme
BSBÖ	Birlikte soralım birlikte öğrenelim
E-Ö	Erkek Öğrenci
f	Frekans
GA	Grup Araştırması
JG	Jigsaw Grubu
JY	Jigsaw Yöntemi
KG	Kontrol Grubu
K-Ö	Kız Öğrenci
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
n	Sayı
ÖTBB	Öğrenci takımları-başarı bölümleri
p	Anlamlılık Düzeyi
sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Sosyal Bilimler İstatistik Programı
ss	Standart Sapma
TDB	Takım destekli bireyselleştirme
TDTÖ	Tarih Dersi Tutum Ölçeği
TOT	Takım oyunu turnuva
TTÜBT	Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüz toplumu bilgi toplumudur. Bilgi toplumunda eğitim; kişiyi sadece meslek sahibi yapmakla sınırlı değil, insanın kişiliğindeki yetkinleşmeyi de gerekli kılmaktadır. Çünkü bilgi toplumunda eğitimin hedefi; evrensel düşünebilen, sorgulayan çözüm üreten, demokrasiyi benimseyen, hoşgörülü, haklarını arayan ve savunan, görev ve sorumluluklarını bilen, çevresi ile doğru ve sağlam iletişim kurabilen, ekip halinde çalışabilen, fikirlerini açıkça söyleyebilen ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmektir (Sönmez, 2000). Bu doğrultuda bilgiyi bulacak, seçecek, işleyecek, üretecek ve yaratacak donanımına sahip bireyler yetiştirmek, bilgiyi aktarmaya dayalı yöntemlerle mümkün görünmemektedir. Geleneksel yöntemler bireyin akademik başarılarına odaklanmakta bireyin sosyal ve kişisel yönden gelişmesini ihmal etmektedir (Açıkgöz, 2003).

Öğrencilerin bilgiyi kullanmasında ve problemi çözmesinde yetersiz kalan geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündürmeye ve araştırmaya yönelten etkinlikler yapılmadığı için öğrenciler yaratıcılık, problem çözme ve araştırma becerilerini kazanamamaktadır (Açıkgöz, 2003). Öğrencilerin öğrenme sürecine zihinsel katılımı ile ancak etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Böylece öğrenciler öğrendikleriyle ilgili rahatlıkla konuşabilir, yazabilir, öğrendiklerini geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirebilir ve günlük yaşamlarına aktarabilir (Şahinel, 2003).

Bilgi toplumu olma yolundaki uluslarda yeni eğitim anlayışlarına paralel eğitim programları da değişime uğramakta aktif öğrenme yaklaşımları eğitim ve öğretimde ön plana çıkmaktadır. Aktif öğrenmede öğrenciler, bilginin pasif alıcısı olarak değil öğrenmeye; zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılır. Böylece öğrenciler; bilimsel düşünme, kaynaklara ulaşma, neden sonuç ilişkisi kurma, problem çözme ve iletişim kurma gibi beceriler geliştirme olanağı bulur (Akar, 2012).

Tarih dersi, bireylere geçmişini öğreterek onları toplum hayatına hazırlar, onları içinde bulunduğu toplumun etkin bir üyesi haline getirir. Bireylere vatandaşlık hak ve

sorumluluklarını öğretir. Son dönemlere kadar okullarda yapılan tarih öğretimi, ders kitabı ve öğretmen merkezli olarak kalmış; Tarih dersinde diğer materyallerden çok az yararlanılmış ya da hiç yararlanılmamıştır. Derslerde öğrencilerden bilgileri yorum yapmaksızın ezberlemeleri istenmiştir. Değişen dünya şartları ile düşünen, yorumlayan bilinçli nesillere olan ihtiyacı artırdığı için tarih öğretiminin nasıl yapılması gerektiği üzerinde düşünölmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalar ve araştırmaların neticesinde uygulanma aşamasında bazı aksaklıklar olsa da tarih derslerinde öğretmenlerin standart yaklaşımların dışına çıkması ve derslerde öğrencilere daha aktif roller vermesi beklenmiştir. İhtiyaçların değişmesi ve çeşitlenmesinin bir sonucu olarak ders programları, öğretim yöntemleri ve derslerde kullanılacak araç ve gereçler de değiştirilmiş ve değiştirilmeye devam etmektedir (Yahşi ve Keleş, 2013).

Ancak yine de günümüzde tarih öğretimi büyük ölçüde sınıf içinde öğretmenin anlatımına dayanmaktadır. En eski öğretim yöntemi olan anlatım yöntemi, bilgilerin sıralarda pasif bir şekilde oturup dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde aktarıldığı geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet, 2011). Geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim sonunda öğrenciler eğitsel hedef sıralaması bakımından bilgi ve kavrama düzeyinde kalmakta, analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ulaşamamaktadır. Böylece öğrencilerin gerçek öğrenmeleri engellenmekte bilginin pasif alıcısı olarak pasif kişilik geliştirmelerine sebep olunmaktadır. Pasif kişilikler de sorumluluk alamamakta ve girişimde bulunamamaktadır (Duruhan, 2004).

Toplumların sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeleri ve değişimleri sosyal bilimler derslerinin amaçlarının da değişmesine sebep olmuştur. Sosyal bilimlerin öğretim amaçlarında meydana gelen değişime paralel olarak, Tarih dersinin de amaçları güncel ihtiyaçların doğrultusunda değiştirilmiş ve zenginleştirilmiştir (Demircioğlu, 2006a).

Bu doğrultuda 2007 yılından itibaren ortaöğretim tarih dersi programları yenilenmeye başlanmıştır. Dokuzuncu sınıf programı 2007, onuncu sınıf programı 2008 yılında yayımlanmıştır. Yeni tarih öğretim programlarında; bilginin önemi ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına dikkat edilerek; bilgiyi üreten ve kullanan, yaşama etkin katılan, doğru karar veren, sorun çözebilen bireyler yetiştirmek için öğrencileri motive eden ve geliştiren bir yaklaşım izlenmiştir. Öğrenci merkezli, bilgi ve becerinin

uyumunu sağlayan, öğrencilerin kişisel gelişimlerini, yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak çevreye uyumunu sağlayan yeni bir yaklaşım ortaya çıkarılmıştır. 2007 yılında geliştirilen tarih öğretim programında kazanımlar; bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar olarak belirtilmiştir. Ayrıca programda etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol almasına olanak sağlayan öğrenci merkezli bir modelle hazırlandığı belirtilmiş, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim kurmaları ve etkinlik süresince paylaşımcı ve katılımcı olarak aktif rol almaları üzerinde durulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007).

Tarih öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin kazanması beklenen becerilerin gösterildiği bilgi, tutum ve alışkanlıkların doğrudan belirtilmediği görülmektedir. Temel beceriler ve tarihsel düşünme becerileri tarih öğretim programının öğrencilere kazandırılması gereken hedefleri arasında bulunmaktadır (MEB, 2007). Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, girişimcilik ve gözlem yapma, sosyal katılım gibi temel becerilerin yanında, olumlu bağımlılık, takım çalışması, problem çözme, özyönetim, bağımsız çalışma, araştırma yapma, empati kurma gibi bilgi, beceri, yetenek ve tutumların geliştirilmesi de tarih öğretiminin hedefleri arasında yerini almıştır. Bilgi ve becerilerin kazanım oranının tespit edilmesinde kullanılan çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru- yanlış vb. madde türlerinden oluşan geleneksel araçların yanında öğrencilerin bu kazanımları elde edip edemediklerine yönelik doğrudan gözlem yapma imkânı veren performans değerlendirmeye yönelik ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılması üzerinde durulmuştur (MEB, 2007).

Öğrencilerin derslerde aktifleştirilmesi ve gerçek öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin sınıfta etkinliklerini göstermeleri gerekmektedir. Bunun içinde dersler öğretmenlerin öğrencilere bilgileri aktardığı bir yapı olmaktan çıkarılıp öğretmen ve öğrencilerin birlikte etkinleştirildiği öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Duruhan, 2004). Programın gerektirdiği kazanımlar doğrultusunda; eğitim öğretim ortamları da; öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle etkileşimi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Johnson ve Johnson (2000) üç tür sınıf ortamından söz etmektedir. Bunlar; Rekabetçi, bireyselci ve işbirlikçi sınıf ortamıdır. Rekabetçi sınıf ortamında öğrenciler kazanma kaybetme yarışı içine sokulduğu için öğrenciler arasında olumsuz bir etkileşim, negatif bağlılık gelişmektedir.

Bireyselci sınıf ortamında öğrenciler diğer öğrencilerden bağımsız olarak kendi amaçlarına ulaşmak için kendi hızlarında ilerler. Burada her öğrenci kendi materyaline sahip olduğundan sınıftaki diğer öğrencileri dikkate almaksızın öğrenmeye çalışmaktadır (Saban, 2004). İşbirlikli sınıf ortamında ise öğrenciler paylaşılmış hedefleri tamamlamak için birlikte çalışırlar. Öğrenciler birlikte çalıştıklarından hem kendilerinin hem de grubu oluşturan diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak isterler (Johnson ve Johnson 1994).

Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren sorumluluk bilinçlerini artıran sosyal becerileri geliştiren, ortak bir hedef için bir arada özveriyle çalışan küçük gruplardan oluşan bir öğretim şekli olarak tanımlanan işbirlikli öğrenme (Şimşek, Doymuş ve Şimşek, 2008; Açıkgöz, 2003) beceri değer tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasında en etkili aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. İşbirlikli öğrenme, tarih derslerinde de öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlayabilecek ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilecekleri en etkin yöntemlerden birisidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf tarih dersinde “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesinin öğretilmesinde, işbirlikli öğrenme modelinin “jigsaw” (birleştirme I) yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle; tarih öğretim programına dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve Tarih dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca çalışmada, deney grubu öğrencilerinin jigsaw yöntemi uygulamaları hakkındaki görüşleri de incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problemi

Bu çalışma, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yönteminin Tarih dersinde etkililiğini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmada jigsaw yöntemi tarih eğitiminde deneysel olarak uygulanmıştır. Literatüre bakıldığında işbirlikli öğrenme modelinin yöntemleriyle geleneksel yöntemlerin kıyaslandığı yurt içi ve yurt dışı birçok deneysel çalışmanın olduğu görülmektedir (Webb, 1982; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Gömleksiz, 1993; Dori, Yaroslavsky ve Lazarowitz, 1995; Kennedy, Linwick ve

Vercell, 2000; Holliday, 2000; Tanel, 2006; Özbaş, 2006; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, 2007; Tanel ve Erol, 2008; Şimşek, Doymuş ve Karaçöp 2009; Uysal, 2010; Kömürkaraoğlu, 2011; Güvenç, 2011; Dellalbaş, 2012; Crone ve Portillo, 2013; Evcim ve İpek, 2013; Kaya, 2013). Farklı derslerde ve sınıflarda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Türkiye de ortaöğretim tarih derslerinde işbirlikli öğrenme modelinin ortaokul ve lise tarih dersinde kullanılmasında birkaç araştırma hariç başka bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Bu araştırmalarda (Gök, 2004; Öcal, 1996; Kaya, 2004; Kaya, 2013; Sünbül, 1995) işbirlikli öğrenme modelinin tarih öğretiminde uygulanması, modelin kuramsal temelleri, işbirliği modelinin öğrenci takımları ve başarı bölümleri yönteminin tarih öğretiminde etkisi incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yönteminin Tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulguların, tarih derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüş ve önerileri hakkında eğitimcilere önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Demokratik tutum ve anlayış, sosyal becerilerin geliştirilmesi, tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması beklenen nitelikler arasındadır. Hem bu nitelikleri hem de kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi niteliklerden oluşan tarihsel düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için, tarih öğretiminin aktif bir şekilde uygulanması öğrencilerin tarihe karşı bilimsel bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayacak şekilde yürütülmesi önemlidir (MEB, 2007; Demircioğlu, 2006b).

Bu çerçevede, tarihçilerin tarih bilimini yaparken kullandıkları yöntem ve yaklaşımların tarih öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerden bir tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavraması ve konuları işlerken bir tarihçi gibi algılaması beklenmektedir. Yöntemsel tarih becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğine işaret eden bu anlayışa göre tarihsel bilginin, tarih yaparak, tarihçinin tarihsel bilgiyi oluşturma araçlarını kullanarak daha başarılı bir şekilde gelişeceği belirtilmiştir.

Araştırmanın problemi

Bu araştırmada “Jigsaw yönteminin ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersinde konuların öğretiminde, öğrencilerin akademik başarıları ve Tarih dersine karşı tutumları üzerinde etkileri var mıdır? Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası jigsaw yöntemi hakkında görüşleri nelerdir? Soruları araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problemler

Araştırmanın problemine bağlı olarak cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.
9. Deney grubu öğrencilerinin jigsaw yöntemi hakkında görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Trabzon İli, Of İlçesi’nde bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 88 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- 2- Bu çalışma 9. sınıf tarih dersinin “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi ile sınırlıdır.

- 3- Uygulama süresi “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi için on dört hafta ile sınırlıdır.
- 4- Araştırma, işbirlikli öğrenme modelinin “jigsaw (birleştirme)” yöntemi ve “9. sınıf Tarih Öğretim Programı’nın önerdiği yöntem ve teknikler ile sınırlıdır. Diğer modeller bu kapsamın dışında tutulmuştur.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- 1- Ünite için kullanılan akademik başarı testlerinin öntest ve sontest puanları, öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
- 2- Ünite için kullanılan Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi konularını anlamayı ölçen testlerin öntest ve sontest puanları, öğrencilerin mikro seviyede anlama düzeylerini yansıtmaktadır.
- 3- Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarının tamamını aynı şekilde etkilediği kabul edilmektedir.
- 4- Öğrenciler araştırmada kullanılan yöntemler hakkında gerçek görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
- 5- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler yaklaşık aynı ölçüde güdülenmişlerdir.

1.5. Tanımlar

Tarih: Geçmişte yaşamış medeniyetlerin gerçekleştirdikleri eylemleri kanıtlara dayalı ve bilimsel olarak inceleyen bilim dalıdır. (Safran ve Şimşek, 2009).

İşbirlikli öğrenme: Öğrencilerin sınıf ortamı veya farklı ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturup öğrenme sürecine aktif katılarak, ortak bir hedef doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları, birbirleriyle iletişim ve özgüvenlerinin arttığı, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, bir öğrenme stratejisidir. (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken 2004).

Jigsaw yöntemi: Öğrencilerin akademik bir bulmacanın parçaları gibi düşünüldüğü, diğer grup öğrencileriyle bir araya gelerek jigsaw grupları oluşturarak uzmanlaştıkları işbirlikli bir öğrenme yöntemidir. (Aronson ve Patnoe, 1997).

Tutum: Bireylerin çevrelerinde bulunan nesnelere, olaylara karşı geliştirdikleri bilgileri ve tecrübeleri, motivasyonları sayesinde gösterdiği zihinsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerdir (İnceoğlu, 2010).

Başarı testi: Eğitim ve öğretim sürecinin etkisini ölçmek amacıyla uzman kişiler tarafından geliştirilen ölçme araçlarıdır. Diğer anlamda başarı testleri, bireylerin akademik bilgi seviyesini, kazanımlarını veya öğrenme eksikliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan testlerdir (Koç, 1984).

Program: Öğrencilere istenilen davranış değişikliğini kazandırmak için planlanmış faaliyetlerin tamamına verilen addır (Fidan, 1996).

Aktif Öğrenme: Öğrenme süreci sorumluluğunun öğrenene yüklendiği süreçte karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği, karmaşık öğretimsel süreçlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme stratejidir (Açıkgöz, 2003)

1.6. Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir.

Bağımsız değişkenler

Uygulamada kullanılan jigsaw yöntemi ile Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'ndaki yöntemler çalışmanın bağımsız değişkenlerini teşkil etmektedir.

Bağımlı değişkenler

Çalışmanın bağımlı değişkenleri, Türkiye Tarihi Ünitesi Başarı Testi ile ölçülen Türkiye Tarihi (11 ve 13. Yüzyıllar) ünitesi konularını içeren akademik başarı testi sonuçları, Tarih Dersi Tutum Ölçeği ile ölçülen öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumları ve Açık Uçlu Anket Formu'ndan elde edilen verilerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tarih öğretimi ve işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili teorik temeller ve kısaca kaynak özetleri yer almaktadır.

2.1. Tarih Öğretimi

Eğitim en genel anlamıyla; *“insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir”* (Fidan ve Erden 2001). *“Eğitim kişilik geliştirmede bir çevre etkenidir. Eğitim, kişinin zihni, bedeni; duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması, yolundaki çalışmalar bütünüdür”* (Akyüz, 2008).

Eğitim literatürü incelendiğinde eğitimin tanımının her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. İdealist felsefede eğitim; kişiyi iyiyi, doğruyu ve güzeli aramaya yöneltmeyi amaçlamıştır. Eğitim, bireyin bilinçli olarak kendi özgür iradesiyle tanrıya ulaşmak için ortaya koyduğu çabalarıdır. İdealizmin bilgi teorisine göre; gerçek bilgi, akla dayalı olan üründür. Dolayısıyla eğitim durumları bireyin Tanrı'ya ulaşmasını ve aklını kullanmasını sağlamalıdır. (Kazu, 2002; Arı, 2011; Butler, 1957 Akt. Ocak 2004). Realist yaklaşıma göre eğitim; kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılması yoluyla bireyleri toplum uyumuna hazırlama sürecidir. Pragmatist yaklaşıma göre eğitim; Bireyin yaşantılarını yeniden yapılandırmasıyla onu yetiştirme sürecidir.

Marksizm'e göre eğitim; insanı birçok yönde eğitme, çevreyi inceleyerek onu değiştirecek ve bireyin üretime katkıda bulunmasını sağlayacak şekilde tasarlanan yetiştirme sürecidir. Natüralizm'e göre eğitim; kişinin doğal olgunlaşmasına katkıda bulunma ve onun bu özelliğinin farkına vararak göstermesini sağlama sürecidir. Varoluşçuluğa göre eğitim; insanı sınır durumuna getirme sürecidir. Eğitime psikolojik açıdan yaklaşımlara göre eğitim; bireyin sahip olduğu yetenekleri arzuları ve ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye çıkarma, kişinin potansiyelin tam olarak geliştirebilmek için

gerekli çevre imkanlarını hazırlamaktır (Butler, 1957, Akt. Ocak; Arı, 2011). Bunların dışında bazı eğitim bilimcilerinin eğitim tanımları şu şekildedir:

Öğrenmenin günümüze kadar yapılan tanımlarının çeşitlenmesi eğitimci veya psikologların hangi kuramları benimsediği ile ilgilidir. Davranışçı psikologlar ve eğitimciler öğrenmeyi; uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağla geliştiği ve pekiştirme yoluyla davranış değişikliğinin gerçekleştiği şeklinde tanımlamışlardır (Duman, 2004). Bilişsel kuramlara göre öğrenme; bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yükleme süresidir ve bu süreç doğrudan gözlemlenemez. Bilişsel kuramcılar daha çok bilme, anlama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlara yoğunlaşırlar. (Özden, 2004). Duyuşsal kuramlar öğrenmeyi; sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi olarak ele alırlar ve öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenirler (Özden, 2004). Nörofizyolojik kuramlarda beyine dayalı öğrenme ön plana çıkmaktadır. Öğrenme; yeni sinaptik bağların oluşması ve biyokimyasal bir değişme olarak da açıklanmaktadır (Köksal, 2005).

Yapılandırmacılar öğrenmeye geleneksel bilgi kuramlarından farklı açıklamalar getirmişlerdir. Yapılandırmacı kuramda eğitim; bireyin zihinsel yapısında istenen değişiklikleri ortaya çıkarma sürecidir. Eğitim, öğrencilere bilginin aktarıldığı süreç değil, öğrencilerin bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarına olanak sağlayan işlemler olarak ifade edilir. Davranışçı ve bilişselci öğrenmede bilgi bilenden bağımsız olduğundan bireyden bireye değişmez. Fakat yapılandırmacı yaklaşımda, bilgi üretme, öğrenenin değer yargıları ve yaşantıları tarafından şekillenir. Yani bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur (Özden, 2004; Senemoğlu, 2004). Senemoğlu, (2004) verilen öğrenme tanımlarını; büyüme ve vücutta olgunlaşma ile birlikte değişik etkilerle oluşan geçici değişmelerin dışında, yaşantılar yoluyla davranışlarda meydana getirilen nispeten kalıcı izli değişiklikler şeklinde özetlemektedir.

Öğretim ise; öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenli, istendik davranışı sağlamak amacıyla oluşturulan planlı çabaların tümüdür” (Akyüz, 2008). Öğretim; hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırmak için, seçilmiş yaşantıları sunma sürecidir” (Başaran, 2007). Öğretim; önceden planlanan hedefler doğrultusunda kasıtlı ve kontrollü olarak düzenleme ve uygulama sürecidir. (Fidan ve Erden, 2001). İnsanı ve onun ortaya

koyduklarını bilimsel bir yöntemle inceleyen sosyal bilimlerde 19. yüzyılda disiplinleşme başlamıştır. Sosyal bilimlerde öğretim; insanı toplum ve ağırlıklı olarak birey-birey, birey-toplum ve birey-eşya ilişkilerinin sistemli olarak incelenmesini amaç edinen bilimsel modellere uyumlu bilgiler” olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu, 2007).

Geçmişle gelecek arasında bağlar kurmamıza olanak veren tarihin sosyal bilimler içerisinde ayrı bir yeri ve önemi vardır. Sosyal bilimlerde tarihin görevi toplumlara geçmişini öğretmek onlara gelecekleri hakkında fikirler vermek, diğer taraftan bireylere kendi yolunu sağlıklı bir şekilde belirlemesini sağlayan bilgi ve birikim kazandırmaktır (Yıldız, 2003). Tarih kelimesi Latince “Historia”, İtalyanca “Storia”, İngilizce “History”, Fransızca “Historie” sözcüğünden gelir (Dinç, 2009).

Tarihin tanımı içeriği ve fonksiyonunun ne olduğu hakkında tarihçiler farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Tarih; *“niceliksel zaman açısından geçmişte olup bitenleri, toplumları geçirdikleri dönemleri yer ve zaman belirterek anlatan, geçmişte yaşanan olaylar arasında nedensel ilişkiler kurmaya çalışarak bu bilgileri belge ve kalıntılara dayandırarak sistematik olarak incelemeyi konu edilen bir disiplindir”* (Güneş, 2005). Tarih; *“geçmişteki insanların yaptıklarına, beklentilerine veya niyetlerine ve çektiklerine ilişkin olarak gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemelerdir”* (Özbaran, 2006). Köstüklü (1999)’ye göre tarih; *“geçmişte olan olaylar ve bunlar hakkındaki belgelerin verileridir”*.

Tarih hakkında yapılan tanımlamalara ve yorumlara bakıldığında, yaşanmış geçmiş konu edinen bir bilim olduğu ve toplum bireyleri arasında iletişimi geliştirdiği ve toplumların bütünleşmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tarihin millet bilincini canlı tutma görevinin olduğu ortaya çıkmaktadır. *“Tarih değişimin bilimidir. O geçmişten günümüze yaşanan olaylar arasındaki farklılık ve benzerlikleri incelerken olaylarla insanlar arasındaki ilişkileri, insanların olaylar karşısında gösterdiği tepkileri ve bu tepkilerdeki değişimi, bireysel, toplumsal ve kültürel değişimi bu değişimin sürekliliğini konu olarak seçer”* (Dilek, 2001). Collingwood (1990)’a göre tarih; *“özel bir düşünce biçimidir. Bilmediğimiz şeyleri öğrenmek için bir çeşit araştırma ve soruşturma şeklidir”*. Bir araştırma alanı ve akademik disiplin olarak tarih biliminin

konusu insanların zamanla yapmış oldukları eylemleri, değişiklikleri ve davranışları incelemektir.

2.2. Türkiye’de Tarih Derslerinin Gelişimi

Osmanlı Devleti’nde okullarda tarih dersi adında ayrı bir ders yoktu. Konu olarak peygamberlerin ve İslam alimlerinin hayatları anlatılırdı. Osmanlı Devleti’nde tarih öğretiminin resmi ders programına konularak, tüm eğitim öğretim kurumlarında uygulanmak üzere kurumsallaşması 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlamıştır. Bu nizamnameyle ilköğretime giren yalnız kısa bir İslam tarihi ile padişahların methini konu edinen Muhtasar Osmanlı Tarihi adlı dersti. II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918) devletin yıkılışının eğitimle engelleneceği anlayışı doğrultusunda öğrencilere milli bilinç kazandırmak ve öğrencilerin geçmişte yaşananlardan ders almalarını sağlamak için ders programlarında Osmanlı Devleti öncesi Türk tarihine yer verildi (Türk, 2011).

Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte eğitim öğretim alanında hızlı değişimler yaşandı. Bu değişimlere paralel olarak hazırlanan yeni tarih programlarında Türk tarihinin bir bütün olarak incelenmesi kararı alınarak tarih derslerinde Türk tarihi ön plana çıkarılmıştır (Demircioğlu, 2007). 1962 yılına kadar Tarih dersi diğer disiplinlerden ayrı olarak ele alınmış, bu tarihten sonra sosyal bilimler disiplinleri Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında ise tarih dersi diğer disiplinlerle birlikte Sosyal Bilgiler dersi çatısı altında birleştirilmiştir (Sönmez 1999). Günümüzde de tarih konularının öğretimi ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi adı altında, liselerde ise Tarih dersi adı altında okutulmaktadır (Sakaoğlu, 1995).

2.3. Tarih Öğretiminin Amaçları

Geleneksek tarih öğretimine 1960lı yılların sonlarında özellikle İngiltere ağırlıklı olarak yapılan eleştiriler yoğunlaşınca tarih öğretiminde yeni bir yaklaşım belirlendi. Bu yaklaşıma göre tarih derslerinde öğrencilere bilgi ve tutum kazandırma dışında onları günlük hayata hazırlaması gerektiği gündeme gelmiştir. 1971 yılında Coltham ve Fines tarafından hazırlanan Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları ve Okul Meclisi Tarih Projesi çalışmalar bu konunun köklü bir şekilde ele alınmasına neden oldu. Böylece tarih

derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşım benimsendi. Bu yaklaşıma göre, bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel, milli ve uluslararası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış getirildi. Bu çalışmalar sayesinde tarih öğretiminin; araştırma, sorgulama, kanıtları eleştirel değerlendirme ve sonuca yönelik olması gerektiği belirtildi (Smart ve Harnett, 2009; Demircioğlu, 2007).

İngiltere’de 1980’li ve 1990’lı yıllarda da devam eden bu süreç “Yeni Tarih Öğretimi” diye tanımlanmıştır. Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Tarih dersinin bireyleri günlük hayata da hazırlaması gerektiği anlayışı devam etmekte, bu doğrultuda yapılan araştırmalar sürmektedir. Bu süreç tarih dersini birinci elden kaynaklara dayalı öğretme anlayışını getirerek tarihsel düşünme becerilerini gündeme taşımıştır. Yeni tarih anlayışına göre kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, tarihsel analiz ve karar verme gibi tarihsel düşünme becerileri geliştirildi. Bu beceriler öğrencilere kazandırılarak onları etkin ve yaratıcı bir duruma getirmek amaçlandı (Demircioğlu, 2007).

Tarih, toplumların ortak belleği olması, kültür aktarımının yolu, insanların toplumların geçmişi ve kendilerini anlamının bir yolu olması sebebiyle Tarih dersine okul programlarında yer verilmiştir. Programlarda Tarih derslerine yüklenen hedefler her ülkenin kendi eğitimin felsefesi ve politikasına göre şekillenmektedir. Tarihin neden öğretildiği noktasında eğitimcilerin ve tarih yazarlarının farklı görüşleri bulunmaktadır. Safran (1997)’e göre tarih eğitimi, insan deneyimleriyle ilgili bir takım düşünce yöntemlerini kazanmış olmak için alınmaktadır. Tarih öğretimi geçmişi aynen yansıtmayıp, sosyal bilimci ve tarihçi gibi geçmişi yorumlayarak yeniden ortaya çıkarma şeklinde yapılmalıdır. Tarih bilim olarak geleceği tahmin etmede genellemeler yapabileceği sihirli kanunları yoktur. Tarih bugün ve yarın için bireylere yeni bakış açıları kazandırabilir.

Tarih dersi aracılığıyla geçmiş bilgi ve inançların öğrencilere aşılmasının sebepleri; kültürel mirası aktarmak, ahlaki eğitim vermek, günümüz dünyasını anlamaktır (Safran (2006). Paykoç ve Dilek, (2001)’e göre tarih öğretimi öğrencilere tarihsel duyarlılık, kronolojiyi bilme, değişim ve süreklilik, tarihçiler gibi çalışma ve bilimsel yaklaşım kazandırılmalıdır. Tarih öğretiminin amacı öğrencilerin geçmişi

hakkında bilgi edinmeleri için onların geçmişe yönelik ilgilerini ve meraklarını artırmaktır. Günümüz dünyasını özümseyip geçmişin hangi yollarda ve nasıl işe koşulduğunu göstermektir (Dinç, 2009). Demircioğlu (2007) tarih öğretiminde iki temel yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlarından ilki gelenekçi bir anlayış doğrultusunda, tarihin vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacıyla öğretilmesidir. Bu anlayışta öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, kültürünü tanıyan değerlerini benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. İkinci yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı ve BLOOM’a ait sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme taksonomilerinin kazandırılması için öğrencilerin bilim adamlarının kullanmış oldukları tarihsel yönteme uygun olarak eğitilmeleridir.

Tekeli (2002)’ye göre, tarih eğitiminin üç farklı amacı vardır. Bunlar:

1. Öğrencilerin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak.
2. Öğrencilerin çağdaş kimlik bilinci geliştirmesini sağlamak.
3. Öğrencilerin kapasitelerinin geliştirilmesini sağlamak.

Dilek (2001)’e göre tarih öğretiminin disiplin içi ve sosyal amaçları bulunmaktadır. Okullarda tarih öğretiminde öğrencileri tarihsel konulara ilgi duymaya, kendi ülkeleri ve dünya hakkındaki önemli konuları öğrenmeye istekli olmalarını sağlama tarihin disiplin içi amaçlarıdır. Kronoloji bilgisini geliştirme, kanıtın doğasını kavrama, tarihsel gerçekleri anlama ve bunların yorumlarını ayırt etme, değişimin açıklamalarını arama, olayları birçok nedene dayandırma, değişim ve sürekliliği algılama gibi öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirecek hedefleri tarihin disiplin içi amaçları olarak belirtmektedir. Tarih öğretiminin sosyal amaçlarını ise; toplum yaşamına katkı sağlama, sosyalleşme, iyi vatandaş yetiştirilmesi olarak açıklamakta, ayrıca sosyal amaçlar için aktif öğrenme ortamı sağlandığında mümkün olabilir ve buna disiplin içi amaçlar için kullanılan tarihsel yetenekler aracılığıyla ulaşılabilir şeklinde belirtmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 11.10.2007 tarih ve 168–169–170–171 ve 172 sayılı Kararları ile 2008–2009 Eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarda yeni “Tarih Dersi Öğretim Programı” kabul edilmiştir (MEB, 2007).

Tarih Dersi Öğretim Programı’nda Tarih dersinin genel amaçları şu şekildedir.

1. *Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak.*
2. *Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak.*
3. *Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak.*
4. *Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak.*
5. *Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak.*
6. *Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.*
7. *Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak.*
8. *Öğrencilerin, kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek.*
9. *Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak.*
10. *Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak.*
11. *Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak.*
12. *Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak.*
13. *Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak.*

14. *Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak.*
15. *Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak.*

2.4. Tarih Öğretiminin Sorunları

Okullarda verilen tarih öğretiminin genel siyasi yapılar, ders kitapları, müfredat, öğretim programı, kullanılan yöntem ve teknikler ve materyaller gibi unsurlardan kaynaklanan birtakım sorunları bulunmaktadır. Tarih ders saatlerinin az olması, tarih öğretiminde klasik yöntemlerin kullanılması, sınıflarda teknolojiden yeterince yararlanılamaması, ders kitaplarının ve diğer kaynakların dünya standartlarını taşınamaması, ezber eğitim anlayışı ve öğretmen kaynaklı problemler bu sorunlardan sadece bir kısmıdır. Aşağıda tarih öğretiminin sorunlarından bazılarına değinilmiştir.

2.4.1. Tarih ders kitabından ve müfredattan kaynaklanan sorunlar

Türkiye'deki eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin neyi nasıl öğreteceği programlarda sıkı sıkıya belirlendiği ve ders kitabı dışına çıkılmasının da pek hoş karşılanmadığı için öğretmenlerin kendilerini ve öğretim faaliyetlerini geliştirmeleri engellendiği söylenebilir. Tarih öğretim programları bu yapıda önemli değişiklikler hedeflemesine karşın, öğretmen özerkliği konusunu büyük ölçüde ihmal etmektedir. Programlarda öğretmenlerin, bağımsız şekilde yeni etkinlikler planlamaları, yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri, öğrencilerin farklı zeka türleri ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimi çeşitlendirmeleri öngörülmüş fakat öğretmene bunları gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yeterli zaman ve esneklik tanınmamıştır. 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nda 1993 programına göre biraz azaltılsa da ansiklopedik yaklaşım devam etmektedir. Programda bilgi ve beceriyi dengeleyen ve tarihsel düşünme becerilerini edindirmeye ve geliştirmeye yönelik bir öğretimin uygulamaya konulacağı belirtilmiştir. Ancak, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanmasındaki genel yaklaşım ve konuların yoğunluğu göz önüne alındığında beceri ve tutumların geliştirilmesinden çok bilgi aktarmaya ağırlık veren yaklaşımı devam ettirdiği görülmektedir (Öztürk, 2009).

Bal (2011), Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması adlı çalışmasında uyguladığı anket sonucunda öğretmenlerin; müfredat konusunu sorun olarak algıladıklarını, müfredatın yoğunluğunun ve içeriğinin gözden geçirilmesini istediklerini, sorunu yöntem, tekniklerde ve tarih biliminin doğasında aradıklarını ortaya çıkarmıştır.

Tarih öğretiminin genel amaçları İngiltere, Hollanda, Avusturya ve Fransa’da okutulan tarih öğretiminin genel amaçlarıyla karşılaştırıldığı zaman, Türkiye’de tarihsel bilgi ve kültür aktarımının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Çağımızda bireyden beklenen, etkili vatandaşlık, bilimsel düşünebilme ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren amaçların, programda istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır (Demircioğlu, 2006b).

Günümüzde bireylerin kendi çağını anlayabilmesi, çevresinde meydana gelen siyasi, ekonomik, kültürel gelişmeleri yorumlayabilmesi ve kendi ifade edebilmesi için tarihin kronolojik olarak ezberlenmesi gereken bir ders olmaktan çıkarılması gerekmekte; düşünen, düşündüğünü yorumlayarak kendi doğrularına ulaşan insan türü yetiştirmek hedeflenmelidir. Bu bağlamda tarih müfredatı teknolojik gelişmeler doğrultusunda içerik ve yöntemler, tarihsel bir materyali çözümleme, yorumlama becerilerini geliştirecek özellikte geliştirilmeli ve öğrencilerin Tarih dersinin temel özelliklerinin farkına varmalarını sağlayacak sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmenin bilgiyi veren olarak değil öğrenmeye rehber olarak görüldüğü bir sistem öğrenciler için de aktif öğrenme sağlayacak etkinlikler işe koşulmalıdır (Metin, tarihsiz).

Türkiye’de bilgi ağırlıklı tarih öğretimi yapılmakta, öğrencilerin tarihle ilgili tüm ayrıntıları öğrenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Oysaki geçer not almak için ezberlenen bilgiler ölçme ve değerlendirme sınavı sonunda unutulmuş bilgiler olarak kalırlar. Dolayısıyla öğrencilere farklı kaynakları değerlendirme, kaynaklar arasındaki göreceli farkları keşfetme, bunları sınıfta tartışmayı sağlayacak süreçler ön plana çıkarılmalıdır (Kabapınar, 1994).

Ders kitaplarının diğer öğretim araçlarına nazaran çok farklı işlevleri vardır. Ders kitapları öğretmenin dersi sistemli bir şekilde işlemesine olanak sağlaması ve

eğitimin bütün kademelerinde kullanılmaları nedeniyle en çok kullanılan öğretim materyalleridir. (Yıldız, 2003).

Tarih öğretiminde yaşanan diğer bir problem de ders kitaplarındaki nitelik sorunudur. Tarih kitaplarında yeterli etkinlik bulunmayışı öğrencilerin bir problemle karşılaşp o problemlere çözüm üretmeleri yerine öğrencileri ezbere itmektedir. Tarih ders kitaplarında Türkiye dışındaki tarih hakkında bilgi yüzde on oranındadır. Ötekine bakmadan kendimizi tanımanın olanaksız olduğuna göre tarih ders kitapları tarih bilinci oluşturmada eksik kalmaktadır (Yıldız, 2003).

Tarih derslerinde yerel tarihin yeterince kullanılmaması başka bir problem olarak önümüze çıkmaktadır. Bireylerin öncelikle kendi bölgeleriyle ilgili tarihi olaylara meraklı olmaları doğaldır. Öğrenciler bölgeleriyle ilgili müzeleri gezebilmeleri, bölgelerindeki tarihi şahsiyetleri tanıyabilmeleri için yerel tarih çalışmalarına önem verilmelidir. Bunun için de tarih ders saatlerinin artırılması gerekmektedir (Ersanlı 2002). 21. yüzyılda tarih eğitimin hedefleri arasında ideolojik manipölasyon, bir propaganda amacı olmamalıdır. Tarih dersi milliyetçi, ayrılıkçı, kindarlık ve yabancı düşmanlığı düşüncelerini yaymak için kullanılmamalıdır. Öğrencilerin hoşgörölü ve anlayışlı olmaları; demokratik yapıyı benimsemeleri ile bilime katkıda bulunmaya istekli olmaları için sanatsal yaratıcılığa önem veren bir eğitim anlayışı geliştirilmelidir (Metin, Tarihsiz).

Tarih ders saatlerinin az olması, bu dersin, ikinci derece disiplin olarak görülmesi gibi bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Tarih dersini genel tarih kitaplarında yer alan tüm konularıyla kronolojik bir süreklilik içerisinde öğretmeye çalışıldığında fazlasıyla yoğun bir öğretim programı ve ayrıntılı ansiklopedik bilgilerle yüklü ders kitaplarıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Sonuçta içerik yoğunluğu yüzünden, öğretmenler yılsonuna kadar konuları bitirebilmek için yoğun çaba harcamaktadır. Tarih dersine ayrılan saatlerin artırılarak ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, konular arasındaki dağılımın yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ortaöğretimde tarihçi yetiştirme gibi bir amaç olmadığına göre, öğrencilere tüm tarih konularını öğretmeye çalışmak gereksiz bir çabadır. Tarih Öğretim Programı'nda da vurgulandığı üzere tarih öğretiminin temel amacı bilgi aktarmak değil, bir takım tutum, duygu ve becerileri öğrencilere kazandırmaktır (Öztürk, 2009).

2.4.2. Derslerde kullanılan yöntem ve teknik ve materyallerle ilgili sorunlar

Tarih ders kitapları yakın zamana kadar öğretim yöntem ve teknikleri bakımından yeniliklere açık olmamıştır. 1930'lu yıllardan 2007'de başlayan tarih müfredatı geliştirme çalışmalarına kadar geçen yaklaşık yetmiş yıllık süre zarfında, ders kitaplarındaki konu anlatımı, konularla ilgili dokümanlar ve öğretim yöntemlerinin yapısı çok az gelişme göstermiştir. 2007'den sonra eğitim öğretim için yapılan çalışmalarla hazırlanan ders kitaplarında öğretim model ve yöntemleri açısından önemli yenilikler getirilmiş olsa da birçok sorun varlığını hala sürdürmektedir (Öztürk, 2009).

Bugün tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri anlatım, soru cevap ve araştırma yöntemleri ile sınırlı kalmaktadır. Ortaöğretim tarih derslerinde sadece öğretmen ve ders kitaplarına bağlı kalıp diğer materyallerden yararlanmamak tarih öğretimi için yeterli olmayacağı açıktır. Bu yöntemlerin tarihsel konular üzerinde öğrencilere düşünmeleri için fırsat vermemesi öğrencilerin bu derse yönelik ilgisizliğini arttıracak gibi, dersin neden öğretildiğine dair gerekçelerin de inandırıcılığını ortadan kaldıracaktır. İnsanlığın geçmişini araştırıp, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakalanan evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabilir. Gerçek anlamda tarih öğrenme, kazanılan bilgi ve tecrübenin uygulanma şansına sahip olmasıyla ilişkilidir (Işık, 2008). Öğrencilerden büyük ölçüde olayları kronolojik olarak ezberlemesini istemek, Tarih dersinin ezber bir ders olarak görülmesine neden olmakta, bu durum da dersi sıkıcı hale getirmektedir. Bu şekilde yapılan bir öğretimle öğrencilerin yaratıcılık, duygusal ve düşünsel etkinliklerinin azalacağı aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanamayacağı bilinmektedir. Bu nedenle öğrenmede zihinsel süreçlerin kullanılmasını gerektiren yöntem, teknik, araç ve gereçlerin öğretimde işe koşulması gerekmektedir (Yıldız, 2003).

Son yıllarda Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında FATİH projesi kapsamında tüm dersliklere akıllı tahtalar yerleştirildi. Akıllı tahtaların eğitim öğretimde teknoloji kullanımını artırdığı ve ders işlenişini daha ilgi çekici kılarak farklı kazanımlara katkıda bulunduğu yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Akıllı tahtalar video, resim ve ihtiyaç duyulan diğer görselleri etkili bir şekilde kullanmayı sağladığı için öğrencilerin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir (Eryılmaz ve

Salman, 2014; Bağcı, 2013; Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011; Tuti, 2005). Akıllı tahta ile kullanımı ile öğretmenlerin derste göstermek istedikleri konuları veya görselleri tahtaya hızlı bir şekilde yansıtmasına olanak sağlamakta böylece öğretmenler derslerde zamanı etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Ayrıca öğretmenler ders esnasında tahtaya yazdığı bilgileri daha sonra kullanabileceği bir dosyada kayıt altına alabilmektedirler. Ancak, akıllı tahtalar üzerinde uygun yöntem ve teknikler kullanılmadığında öğrenciler derste aktif hale getirilmiş olmaz. Bir kısım araştırmalar akıllı tahtalarla yapılan eğitim öğretimlerin öğrencilerin başarılarını ve derse karşı tutumlarını geliştirdiğini ancak, akıllı tahtaların sunuş yoluyla aktarma yöntemine bir teknolojik araç olarak kullanıldığını ortaya çıkarmıştır (Riyaz, 2010; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci 2011).

2.5. Tarih Öğretiminde Kullanılan Bazı Yöntemler

Dersin hedefleri o dersin hangi yöntem ve teknikle işlenmesi gerektiği konusunda ipuçları verebilmektedir. Örneğin öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan bir derste yaparak yaşayarak, günlük hayatilik ilkesine uygun öğrenmeye yönelik yöntemlerin kullanılması gerekir (Küçükahmet, 2011). Yöntem, eğitimin amaçlarına ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin belirlenmesi, işlenecek konunun, araç gereç ve kaynakların bütünlük oluşturmasını sağlayacak şekilde örgütleyerek uygulanan bir öğretim yoludur (Bilen, 2002).

2.5.1. Anlatım yöntemi

Konuya ilişkin bilgilerin öğretmen tarafından bir düzen içerisinde aktarıldığı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu süreçte öğretmenler aktif öğrenciler pasiftir. Öğrenciler bir süre için dikkatli dinlerler. Kısa zamanda çok bilgi aktarılır. Öğrencilerin çoğu öğretmeni dersin sonuna kadar dinleyemezler. Öğretmeni dinliyormuş gibi yaparlar ancak zihinleri başka şeylerle meşgul olur. Özellikle ilköğretimde dikkat süresi azalır (Kemertaş, 1999; Özden, 2004; Demirel, 2004; Tan ve Erdoğan 2004). Anlatım yöntemi amacı dışında ve yanlış kullanımı nedeniyle de öğretim yöntem ve teknikleri arasında en etkisiz yöntem haline gelmiştir (Okutan, 1997; Bilen, 2002).

Anlatım yöntemi konu ya da ünite ve konuların özetlenmesinde, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesinde, bazı fikirlerin açıklanmasında, anlaşılması güç olan bölümlerin anlaşılır duruma getirilmesinde, öğretmen ve başka kişilerin kaynak kişi olarak dinlenmesi gerektiğinde, diğer yöntemler için zaman ve şartlar sınırlı olduğunda kullanılmaktadır (Bilen, 2002; Vural, 2004; Demirel, 2004). Anlatım yönteminden fayda sağlamak için öğretmenin konusuna hâkim olması gerekir. Öğretmen öğrencilerle göz teması kurarak konuyu görsel araçlarla destekleyerek ve anlaşılır cümlelerle anlatması gerekir (Küçükahmet, 2011). Anlatım yöntemi kolay uygulandığı ve maliyetinin düşük olması sebebiyle sosyal derslerde sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntem Türkçe, Sosyal bilgiler, sosyoloji, psikoloji, sosyoloji gibi derslerde daha sık kullanılır (Kemertaş, 1999).

Anlatım yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar (Kemertaş, 1999; Özden, 2004; Vural, 2004; Bilen, 2002; Demirel, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet, 2011):

- ✓ Öğretmen konuyu çok iyi bilmeli, kullanacağı dil öğrenci seviyesine uygun, dil bilgisi bakımından doğru, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- ✓ Anlatım iyi düzenlenmelidir.
- ✓ Anlatımın özel ve genel amacı belirtilmeli, önemli noktalar vurgulanmalıdır.
- ✓ Anlatım kolay, anlaşılır sade, ilgi çekici ve inandırıcı olmalıdır. Anlatımı canlandırmak için espri fıkra ve şakalara yer verilmelidir.
- ✓ Anlatma kısa tutulmalı ve öğrencilerin ulaşabileceği bilgiler anlatılmamalıdır.
- ✓ Anlatımda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı konu bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin psikolojileri göz önünde bulundurulmalı, anlatım boyunca öğrencilerle göz teması sürdürülmeli, ses tonu, jest ve mimiklerden faydalanılmalıdır.
- ✓ Konular arasında bağ kurulmalı, anlatım görsel-işitsel araçlarla desteklenmelidir.
- ✓ Arada soru sorularak öğrencilerin düşünceleri sağlanmalı, öğrencilere soru sorma fırsatı verilmelidir.
- ✓ Anlatımda yeterli sayıda ve nitelikte örnek gösterilmelidir.

- ✓ Öğrencilerin kısa notlar tutmalarına fırsat verilmeli ya da anlatılan konunun yazılı bir özeti dağıtılmalıdır.
- ✓ Önemli noktalar tekrar edilmeli, konu özetlenmeli ve anlatımdan sonra değerlendirme yapılmalıdır.

Anlatım yönteminin olumlu yönleri (Okutan, 1997; Özden, 2004; Kemertaş, 1999; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet, 2011) aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğrencilerin çalışmaya başlamaları için temel materyallerin sunumunda yararlıdır.
2. Konu bir sıra ve düzen içinde kısa zamanda anlatılır.
3. Aynı anda çok kişiye bilgi aktarılabilirdiği için kalabalık sınıflarda uygulanabilir.
4. Kolay uygulanabilir ve ekonomik bir yöntemdir.
5. Bazı duygu ve düşünceleri vermeye çok uygundur.
6. Bilgi düzeyindeki davranışların, soyut kavramların ve genellemelerin kazandırılmasında etkilidir.
7. Öğrenciler içerik hakkında bilgi sahibi olur.
8. Anlatım yönteminde öğretmen sürpriz bir durumla karşılaşmadığı için güven içinde olur.
9. Öğrencilere dinleme ve not alma alışkanlıkları kazandırır.
10. İşitsel öğrenme tipleri için uygun bir yöntemdir.

Anlatım yönteminin birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Okutan, 1997; Kemertaş, 1999; Özden, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet, 2011):

1. Öğretmen merkezlidir.
2. Öğrencilerin soru sormalarına fırsat verilmediğinde öğretmen dönüt alamaz ve iletişim tek yönlü olur.
3. Anlatma yöntemi öğrencileri pasif ve hazırcı yapar, öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerine neden olur ve öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesi zorlaşır.
4. Aktif olarak öğrenme etkinliğine katmadığı için öğrencileri dar görüşlü yapar, toplum karşısında konuşma ve bir düşünceyi savunma gücünü geliştirmez.

5. Bireysel ayrılıkları dikkate almak zordur. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını anlamak zordur.
6. Analiz sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili değildir.
7. Sıkça tekrar edilirse öğrencilerin sıkılmasına ve dikkatinin dağılmasına yol açar.
8. Duygusal ve psikomotor öğrenmelerde etkisizdir.

2.5.2. Soru- cevap yöntemi

Öğretmenin işleyeceği konuyla ilgili olarak önceden saptadığı birtakım soruları, dersin içinde gerektiği yerde ve gerektiği kadar öğrencilere sorarak, yanıtlar alması, aldığı yanıtlarla ilgili olarak da gerekli düzeltmeleri yapması yöntemine soru-cevap yöntemi denilmektedir. Sorularla öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak, bilgileri ve gerçekleri öğrencilere buldurma yöntemidir. Sokrat yöntemi olarak da bilinmektedir. Soru cevap yöntemi öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri, yorum yapma alışkanlığı kazanabilmelerinin için kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dikkatini derse çekmek, onları öğrenmeye güdülemek, kavramları açıklamak ve değerlendirme yapmak için sınıf içi uygulamalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997; Okutan, 1997; Kemertaş, 1999; Vural, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Aykaç, 2005; Küçükahmet, 2011).

Soru-cevap yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar (Okutan, 1997; Kemertaş, 1999; Bilen, 2002; Vural, 2004; Demirel, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet, 2011) şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Sorular sınıfın düzeyine öğrenci seviyesine uygun hazırlanmalı, kısa açık ve anlaşılır olmalıdır.
- ✓ Sorular kısa cevapla açıklanabilir olmalı, evet ya da hayır gibi çok kısa cevaplı olmamalıdır.
- ✓ Sorular dersin hedefine uygun konu ile tutarlı, ilgi çekici ve öğrencileri motive edici olmalıdır.
- ✓ Sorular akla ve mantığa uygun hazırlanmalı, öğrencileri telkin edici olmamalıdır.

- ✓ Sorular öğrencileri düşünmeye teşvik etmeli, öğrencileri zihinsel aktiviteye sevk etmeli ve öğrencilerin zihinsel gelişimini desteklemelidir.
- ✓ Öğrenciler konuyla ilgili araştırma yapmalı, çeşitli kaynaklardan yararlanmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin soruyu anlamadıkları durumlarda öğretmen farklı bir anlatımla soruyu yeniden sormalı, soru için öğrencinin bilgisinin yeterli olmadığı durumlarda ise, öğretmen öğrencilere ek bilgiler vermelidir.
- ✓ Sorular sınıfın geneline sorulmalı, sınıfın tamamından cevap beklenmelidir.
- ✓ Cevap veremeyen öğrenci azarlanmamalı, küçük düşürülmemelidir. Cevap veren öğrenci ödüllendirilmez.
- ✓ Öğrencilerin soruyu tam olarak cevaplaması istenmeli, öğrenci soruyu cevaplamakta zorlanıyorsa, bir başka öğrenciye söz verilerek soruyu cevaplamakta zorlanan öğrenciye yardım etmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Zor öğrenen ve içe kapanık öğrencilere kolay soru sorulmalıdır.
- ✓ Cevaplamak için gereken süre tanınmalı ve her öğrenciye eşit süre verilmez.
- ✓ Öğrencilerin tüm yanıtları dinlenmeli, ama sadece doğru olanları takdir edilmeli, yanlış cevaplar düzeltilmelidir.
- ✓ Sadece, “evet”, “hayır” şeklinde cevaplanabilecek sorular sorulmamalıdır. Ne, niçin, ne kadar, nerede nasıl ile başlayan yardımcı sorularla cevap öğrencilere buldurulmalıdır.

Soru cevap yönteminin olumlu yönleri (Okutan, 1997; Vural, 2004; Demirel, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Aykaç, 2005; Küçükahmet, 2005, 2011)’e göre aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Öğrencileri derse güdüler ve derse aktif katılımını sağlar.
2. Konunun tekrarını ve pekiştirilmesini sağlar.
3. Hatırlama, yargılama, karar verme, değerlendirme gibi düşünce etkinlikleri yapmayı sağlar.
4. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler için uygundur.
5. Öğretmene bilgileri örgütleme, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirme fırsatı verir.

6. Öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine olanak verir.
7. Öğrencilerin değerlendirilmesini sağlayarak öğretmene dönüt verir.

Soru cevap yönteminin olumsuz yönleri (Kemertaş, 1999; Vural, 2004; Demirel, 2004; Tan ve Erdoğan 2004; Aykaç, 2005; Küçükahmet, 2005, 2011):

1. Daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu için kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
2. Soruları daha çok öğretmen sorar ve bu sorular genelde telkin edici şekilde olur.
3. Sık kullanılması öğrencilerin sıkılmasına sebep olur.
4. Yanlış cevapların çok olması durumunda zaman kaybı olur.
5. Sorulara doğru cevap veremeyen öğrencilerin kendine güveni azalır.
6. Çocuk dilinin gelişmesine engel olur.
7. Öğrenci sadece sorulan sorulara cevap aradığı için serbest düşüncüyü engelleyebilir.
8. Zaman zaman konunun dışına çıkılmasına ve dersin gerçek amaçlarından uzaklaşılmasına neden olabilir.
9. Belli bir öğrenmeyi ölçmek için soru hazırlamak zordur ve yöntemin tüm konularda kullanılması uygun değildir.
10. Yeni öğretmenler bu yöntemi kullanmada sıkıntı yaşayabilir.

2.5.3. Tartışma yöntemi

Bir konu ya da problemin belli gruplar aracılığıyla tartışılarak işlenmesine, öğrencilerin konu veya problem üzerinde birlikte çözüm üretmelerine, bildiklerini, görüş ve düşüncelerini belirtmelerini sağlayan yöntem tartışma yöntemi denir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Tartışma yönteminin sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken durumlar bulunmaktadır. Tartışma yöntemi, anlaşılmayan noktaların ve konuların anlaşılmasını sağlamak, öğrencileri düşünmeye yönlendirmek ve verilen bilgileri pekiştirmek öğrenme-öğretme sürecini canlı tutmak için kullanılan bir yöntemdir (Okutan, 1997; Vural, 2004; Demirel, 2002, 2004; Aykaç, 2005). Tartışma

yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar (Özden, 2004; Okutan, 1997; Bilen, 2002; Vural, 2004; Demirel, 2002, 2004; Aykaç, 2005; Küçükahmet, 2011) şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Tartışmanın hedefi ve konusu belirlenerek hazırlık ve plan yapılmalıdır.
- ✓ Hedefler bilişsel davranışlarla, sosyal beceriye dönük olmalıdır.
- ✓ Tartışma süresi belirlenmeli, sınıf düzeni yüz yüze etkileşim verebilecek şekilde tasarlanmalıdır.
- ✓ Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin gerekli bilgi ve olgunluğa sahip olmaları gereklidir.
- ✓ Uyulması gerekli kurallar belirlenmeli, tartışmaya katılacak öğrenciler önceden hazırlık yapmalıdır.
- ✓ Tüm öğrencilerin tartışmaya katılması sağlanmalıdır.
- ✓ Tartışmanın konu dışına çıkmasına izin verilmemelidir.
- ✓ Tartışma sonucunun nasıl değerlendirileceğini belirlenmelidir.
- ✓ Tartışmadan sonra etkinlikler özetlenmeli, öğrenci görüşleri bir yere not edilmeli bu görüşler amaçlarla karşılaştırılarak değerlendirme yapılmalıdır.

Tartışma yönteminin olumlu yönleri (Okutan, 1997; Özden, 2004; Bilen, 2002; Demirel, 2002; Vural, 2004; Aykaç, 2005) aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğrencilerin soru sormalarına ve düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olur.
2. Öğrencilerin sorunları anlamalarını ve çözüm üretmelerini sağlar.
3. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde etkili olur.
4. Öğrencilerin başkalarının görüşlerine saygı duyma, hoşgörü gibi demokratik değerlerin kazanmalarına destek olur.
5. Öğrencilerde başkalarını dinleme ve fikirlerini açıkça ifade etme becerileri gelişir.
6. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, iletişim kurma ve uzlaşma becerileri gelişir.
7. Kalıcı öğrenmeler sağlar.
8. Bireysel öğrenme gücünü geliştirir.
9. Öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrenciler sürece istekli katılırlar
10. Sınıfta karşılıklı etkileşimini sağlar.
11. Konuyu farklı yönleriyle öğrenme ve farklı fikirleri tanıma fırsatı verir.

12. Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
13. Öğrenmeyi bilgi basamağından kavrama ve uygulama basamağına yükseltir.
14. Öğrencilerde analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme özellikleri geliştirir.
15. Öğrencilerin liderlik yeteneklerini geliştirir.

Tartışma yönteminin sınırlılıkları (Okutan, 1997; Özden, 2004; Bilen, 2002; Demirel, 2002; Vural, 2004; Aykaç, 2005) aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Uzun zaman gerektirir
2. Kalabalık gruplarda tüm öğrenciler katılamaz.
3. Konu istenmeyen yönler kayabilir.
4. Sınıf kontrolü zorlaşır.
5. Öğrenciler arasında fikir çatışmasına dönüşebilir.

2.5.4. Araştırma inceleme yöntemi

Araştırma-İnceleme Stratejisi, John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde amaç öğrencileri bilimsel araştırma yöntemlerine alıştırmaktır. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir yöntemdir (Bilen, 2002; Vural, 2004). Araştırma inceleme yönteminde, öğrencilerin yaşamda karşılaşabilecekleri problemleri araştırma ve inceleme yoluyla problem çözme basamaklarını kullanarak çözmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrenciler öğrendikleri problem çözme becerileri ile gelecekte karşılaşabilecekleri problemlerin çözüm yollarını öğrenir (Bilen, 2002; Demirel, 2000). Öğrenciler sırasıyla, çevresindeki problemleri algılar, problemi tanımlar, bilgileri toplar, problemin çözümü için geçici çözüm yolları kurar ve bu çözüm yollarının mümkün olup olmadığını değerlendirerek sonuca ulaşır. Araştırma stratejisinde öğretmen gerektiğinde yönlendirme ve müdahalelerde bulunur. Öğrencilere danışmanlık yapar ancak, öğrencilere ön bilgi dahi vermez (Bilen, 2002; Demirel, 2000). Yöntem uygulanırken problemin analizinde, kaynak bulunması ve araştırma aşamalarında öğrencilere yardım edilmeli ve çalışmalar sırasında öğrenciler sürekli izlenmelidir. Öğrencilere üzerinde düşünmelerini gerektirecek ve onları araştırmaya yönlendirecek problem verilmelidir (Vural, 2004).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında şu aşamalar bulunur (URL-1; Bilen, 2002).

1. Problemin belirlenmesi
2. Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması
3. Problem ile ilgili bilgilerin toplanması.
4. Problemin geçici çözüm seçeneklerini belirleme (hipotezler / denenceler oluşturma)
5. Problemin çözümü için yöntem ve teknik geliştirilmesi verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi.

Araştırma inceleme yönteminin olumlu yönleri (Bilen, 2002; Demirel, 2002; Vural, 2004):

1. Öğrencilere planlı ve bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
2. Problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerileri kazandırır.
3. Yaşamda karşılaşılan problemlere bilimsel yaklaşmayı sağlar.
4. Problemlerin çözümünde farklı yollar öğretir.
5. Üst düzey kalıcı öğrenmeler sağlar.
6. Dersin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede etkilidir.
7. Öğrenciler kaynaklara ulaşma ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazanır.
8. Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verir.

Araştırma inceleme yönteminin sınırlılıkları (Bilen, 2002; Demirel, 2002; Vural, 2004):

1. Uygulanması uzun zaman alır.
2. Araç gerek yetersiz olabilir ve gerekli materyal ve kaynaklar bulunamayabilir.
3. Öğrenci daha önce deneyimlememişse zorlanabilir.
4. Tüm konuların öğretimi için uygun değildir.
5. Kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye rehberlik etmek zorlaşabilir.

2.6. İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme modeli eskilerden beri öğretmenler tarafından geliş güzel bir şekilde uygulanmaktaydı. Örneğin öğretmenler öğrencilerin grup tartışması, grup çalışmaları ile birlikte çalışmalarına izin vermişler ve öğrencileri bu yönde desteklemişlerdir. Ancak bu çalışmalar belli kuralları olmayan küme çalışmaları

şeklindeydi. 1970’lerden itibaren işbirlikli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ivme kazanmıştır. Günümüzde öğretimsel amaçlı her türlü içeriği her düzeydeki sınıfta öğretmek için işbirlikli öğrenme yöntemleri geliştirilmeye devam etmektedir (Açıkgöz, 2003). İşbirlikli Öğrenme literatürde değişik şekillerde isimlendirilmiştir. Açıkgöz (2003) “İşbirlikli Öğrenme” şeklinde isimlendirirken, Gömleksiz (1993) “Kubaşık Öğrenme” kavramını kullanmıştır. Doymuş ve diğerleri (2004) “İşbirlikçi Öğrenme” olarak isimlendirmiştir. Farklı çalışmalarda işbirlikli öğrenme “Cooperatif Learning”, “Work Group”, “Colloborative Learning”, “Collective Learning”, “Learning Communities”, “Peer Learning”, “Reciproal Learning”, “Team Learning”, “Study Circles”, “Study Group Pear Teaching” ve “Team Work” şeklinde geçmektedir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

İşbirlikli öğrenmenin alanyazında değişik tanımları bulunmaktadır. Jonhson ve Johnson (1992)’a göre; “*öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı öğrenme yöntemidir*”. Slavin (1995)’e göre; “*öğrencilerin akademik içerikle ilgili birbiriyle yardımlaşabildiği küçük gruplardan oluşan çeşitli öğretim yöntemleri demektir*”. Goodwin (1999) işbirlikli öğrenmeyi; “*küçük, heterojen öğrenci gruplarının ortak bir hedefi başarmak için birlikte çalıştıkları ve katılanların işbirliği içerisinde oldukları bir öğretim metodu*” olarak tanımlar.

Doymuş ve diğerleri (2005)’ne göre işbirlikçi öğrenme; “*öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün geliştiği ve eğitim- öğretim sürecine öğrencinin en aktif bir şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır*”. Açıkgöz (2003) işbirlikli öğrenmeyi; “*öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci*” olarak tanımlamaktadır.

Gömleksiz (1997)’e göre işbirliğine dayalı öğrenme; “*öğrencilerin sınıf ortamında heterojen gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup çalışmasının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi*’dir. İşbirliğine dayalı öğrenmede

öğrenciler birbirlerinin rakibi değil, yardımcısıdır. Ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışan öğrencilerin amacı birbirlerinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmak ve ortak bir hedefi gerçekleştirmektir (Bacanlı, 2001).

İşbirlikli öğrenme gruplarının temel amacı, sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin etkileri sonucunda öğrencileri öğrenme sorumluluklarına teşvik etmek ve bütün sınıf modellerinden çok daha karmaşık olarak öğrenme süreçlerini ilerletmektir. İşbirlikli sınıflarda öğretmenin rolü öğrencilerin takım projeleri üzerinde çalışmaları ve birbirleriyle tartışmalarına fırsat vererek öğretim süreçlerine destek sağlamalarıdır (Gök, Doğan, Doymuş ve Ataman, 2009). Her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2003). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için taşıması gereken koşullar vardır. İşbirlikli öğrenme modelinin bu ilkeleri, işbirliğine dayalı öğrenmenin kavranmasını ve üyeler arasındaki işbirliğinin oluşmasını sağlayan beş temel unsur olarak ifade edilmektedir (Sharan 1990; Johnson, Johnson and Smith 1998; Sharan ve Sharan 1999). Bu beş temel unsur işbirlikli öğrenme modeli uygulanırken dikkate alınmalı ve düzenlenmelidir.

2.6.1. İşbirlikli öğrenmenin tarihi ve kuramsal temelleri

İşbirlikli öğrenmenin kuramsal temelleri motivasyonel, bilişsel ve sosyal bağlılık teorilerine ve bu teorilerin eğitimdeki biçimleri olan; bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve davranışçı öğrenme kuramı üzerinde şekillenmiştir. (Slavin, 1995; Açıkgöz, 2003; Şimşek 2007).

Grup üyelerinin özellikleri ve birlikte çalışmanın kazanımları üzerindeki araştırmaları ilk kez 1900'lü yılların başında Kurt Koffka, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ve Lev Vygotsky yapmıştır. Motivasyon teorisi, grup dinamikleri ile ilgili araştırma yapan Kurt Koffka ve meslektaşlarından Kurt Lewin'le başlamıştır. Motivasyonel kurama göre işbirlikli öğrenme sonunda elde edilecek ödül ya da ortak hedef öğrencileri güdüler. Öğrenciler grupça ortak bir amacı gerçekleştirmek ve ödüle ulaşmak için tüm üyelerin katkısı ile çalışırlar. Sosyal bağlılık teorisi, işbirliğinin,

bireylerin hedefleri arasındaki olumlu karşılıklı bağımlılıktan kaynaklandığını düşünmektedir. Teorileri Lewin ve öğrencisi Morton Deutsch tarafından geliştirildi.

Gestalt Psikoloji Okulu'nun kurucularından olan Kurt Koffka 1900'lerin başında grupları, *“farklı amaçlara sahip bireylerin dayandığı dinamik bütün”* olarak tanımlamıştır. Kurt Lewin, ortak hedefler tarafından oluşturulan üyeler arasındaki bağımlılık grubun dinamizmini oluşturur demiştir. Lewin'e göre gruplarda, bir üye ya da bir alt grubun durumunun değişmesiyle diğer üyelerin ve alt gruplarında durumunun değişmesi dinamik yapıyı oluşturur. Dayanışmanın, pozitif (işbirliği), negatif (yarışmacı) veya dayanışmanın bulunmaması (bireysel çabalar) esasına dayandığı sosyal dayanışma kuramını geliştiren Morton Deutsch önce toplumsal bağımsızlığı formüle etti. Morton Deutsch göre işbirliği, “bireylerin amaçları doğrultusunda pozitif dayanışması”dır (Johnson ve diğerleri 1998; Johnson ve Johnson, 1985; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994a).

İşbirlikli öğrenme modeli bilişsel açıdan bakıldığında, Piaget'in bilişsel teorisine dayanmaktadır. Piaget, öğrenme ortamının öğrencilerin bilgiyi oluşturmada aktif rol alacağı şekilde düzenlenmesi gerektiğini söylemektedir (Slavin, 1995; Yılmaz, 2001). Sosyal açıdan ise, Dewey ve Vygotsky'nin kuramlarına dayanır. Bu kuramlara göre öğrenme ve gelişim sosyal ve kültürel bağlamda yapılır. John Dewey, öğrenmenin sosyal yönlerini ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmenin demokratik eğitim görmesinde okulun rolünü vurgulamıştır.

Dewey'e göre, öğrenciler birlikte çalışırken, birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğu sınıftaki demokrasiyi gösterir. Sınıflarda birbirleriyle olan ilişkileri sayesinde öğrenciler başkalarıyla empati kurmayı ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenirler (Johnson ve diğerleri 1994a). Vygotsky'e göre, bireyler sadece kendi akranları ile işbirliği ve yakın çevresindeki insanlarla etkileşim kurduğunda, kişilerle etkileşime girerek öğrenirler. Akran olan çocuklar bir diğerinin yakınsal alanını çalıştırmaya meyilli olduğundan çocuklar arasında kurulan işbirliğine dayalı etkinlikler gelişmelerine katkıda bulunur. Piaget; dil, kurallar, değerler, ahlâk sembol sistemleri sadece diğer bireylerle etkileşime girerek kazanılabileceğini belirtmiştir. (Şimşek 2007; Slavin, 1995).

İşbirlikli öğrenme zamanla değişik bilim adamları tarafından geliştirilerek modelin alt yöntemleri eğitime kazandırılmıştır. 1960-1970 yıllarına kadar Stuart Cook işbirliği, Madsen Kagan çocuklarda işbirliği ve rekabet, Bruner ve Suchman işbirlikli öğrenmede anket, Frederic Skinner işbirlikli öğrenmede motivasyon, Morton Deutsch işbirliğinde doğru ve yanlış durumlar, David Johnson ve Roger Johnson sınıfta işbirlikli öğrenme, Robert Blake ve Jane Mouton gruplar arası rekabet, David Johnson işbirlikli öğrenmede öğretmenlerin eğitimi, üzerine araştırmalar yapmışlardır (Şimşek 2007). Temelleri John Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri ile oluşturulmuş olan işbirlikli öğrenme modelinin özellikleri, kuralları ve ilkeleri David W. Johnson, Roger T. Johnson (Johnson kardeşler), Robert E. Slavin ve Spencer Kagan tarafından oluşturulmuştur. Günümüzde eğitiminin her alanında ve her kademesinde işbirlikli öğrenme modeli ve yöntemleri araştırılmaya devam edilmektedir.

2.6.2. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının geleneksel öğrenme gruplarından farkları

İşbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel küme grupları arasında büyük ölçüde farklılar bulunmaktadır. Bu farklar Bayrakçıken, Doymuş ve Doğan (2013) tarafından oluşturulan tablo haline getirilerek gösterilmiştir. Tablo 2.1'de İşbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme gruplarının özellikleri ve aralarındaki farklar gösterilmiştir.

Tablo 2.1.

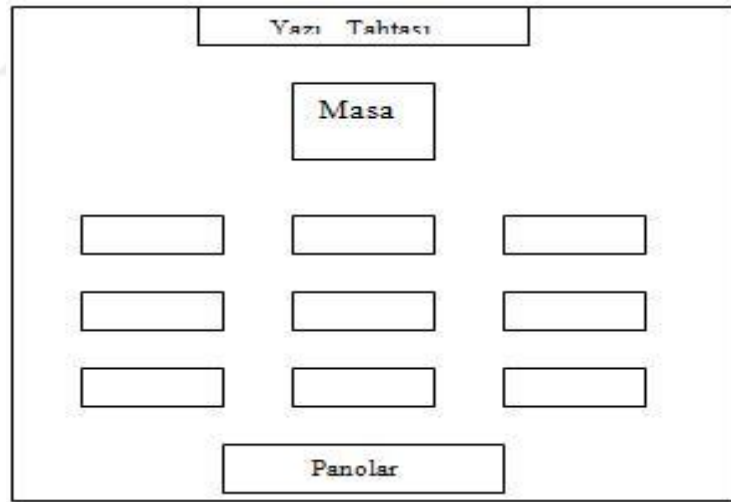
İşbirlikli Öğrenme grupları İle Geleneksel Küme Grupları Arasındaki Farklar

İşbirlikli öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
1. İşbirlikli öğrenme grupları, grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Amaçlar öğrencilerin kendi yeterlilikleri dışında bütün grup üyelerinin yeterlilikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.	1. Küme çalışmasında grup üyeleri birbirine bağımlı değildir. Aralarında olumlu bir bağımlılık da yoktur.
2. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel sorumluluk vardır. Öğrenciler birbirlerine çalışmaları ile ilgili olarak dönüt verirler. Böylece grup üyeleri kime yardım edileceğini ve kimin motive edilmesi gerektiğini bilirler.	2. Küme çalışmasında, kümeye karşı bireysel sorumluluk yoktur. Kişi kendisine karşı sorumludur. Gruba karşı sorumlu değildir.
3. İşbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri çeşitli yetenekler ve kişilik özellikleri bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Yani grup heterojen yapıdadır.	3. Kümelerin oluşturulmasında üyelerin çeşitli yetenekleri, kişilik özellikleri dikkate alınmaz. Küme çalışmasında grupların heterojen olması koşulu aranmaz.
4. İşbirlikli öğrenme gruplarında tüm üyeler grup içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Bir başka deyişle paylaşılmış liderlik söz konusudur.	4. Geleneksel öğrenme gruplarında ise tek bir lider seçilir ve başkan küme çalışmaları sürecince görevine devam eder. Bu durum kümelerde diğer üyelerin liderlik özelliği kazanmaları fırsatını ortadan kaldırır.
5. İşbirlikli öğrenme gruplarında, grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissederler.	5. Geleneksel kümelerde ise grup üyeleri diğer arkadaşlarının öğrenmeleri için sorumluluk duymazlar.
6. İşbirlikli öğrenmede öğretmen tarafından gruplar gözlemlenir ve her türlü soruna öğrencilerle birlikte çözüm aranır.	6. Geleneksel küme çalışmalarında ise öğretmen, gözlem yapmak yerine bizzat kendisi öğretici olur. Yani öğretmen öğrenecek olan öğrencinin çalışmasını sağlamak yerine kendisi çalışmış olur.
7. İşbirlikli öğrenmede, planlama çok iyi yapılır ve gerektiğinde çalışma için gruba kılavuz verilebilir.	7. Küme çalışmasında herhangi bir kılavuz verilmez, öğrenciler mevcut ders veya çalışma notlarıyla hazırlanırlar.

2.6.3. İşbirlikli öğrenmede sınıfın düzenlenmesi

Sınıf boşluğu, sıraların düzeni ve dizaynı öğrenci ve öğretmenlerin bütün davranışlarını etkiler. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırılabilir veya zorlaştırabilir. Öğrenci katılımının sınırlı olduğu geleneksel sınıf düzeni öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında yüz yüze iletişimi engeller. Öğrencilerin arka arkaya oturduğu sıra düzeni öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı için uygundur. Bu sıra düzeninde öğrenciler diğer öğrencilere değil öğretmene yönlendirilirler ve sınıftaki etkileşim çoğunlukla tek yönlüdür (Özden, 2002).

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini görmeleri, öğretim etkinliklerinin daha etkili olmasına olanak verir. İyi bir sınıf düzeninin öğrenciyi derse karşı motive etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve unutmayı azaltması beklenir (Demirtaş, 2010). Bu nedenle, öğretimde bir işbirlikli öğrenme stratejisinin uygulanmasında öğrencilerin grup çalışması için öğretmene değil kendilerine odaklanmaları önemlidir. Geleneksel sınıf oturma düzeni Şekil 2,1’de verilmiştir.

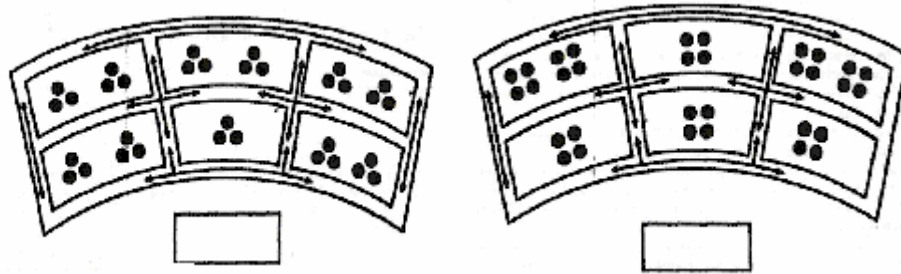


Şekil 2.1. Geleneksel sınıf düzeni

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için sınıf, öğrencilerin ortak çalışmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmelidir. Ders araç gereçlerinin ortak kullanabilmesi, öğrencileri göz temasını sürdürebilmesi, diğer çalışma gruplarının dikkatlerini dağıtmayacak şekilde birbirleriyle konuşabilmesi için buna uygun çalışma ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, fikir alışverişi yapabilmesi ve materyalleri

değiştirebilmede yeterince yakın olabilmesi için grup üyelerinin göz göze ve birbirine çok yakın oturacak şekilde olmalarına dikkat edilmelidir. Çalışma masaları diğer grupların çalışmalarının sonuçlarını alamayacak kadar uzakta olmalı öğretmenin de bütün gruplara rahatça ulaşabileceği bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin gruplar arasında yer değiştirmelerine imkân verecek, öğretmenin de öğrencileri rahat bir şekilde gözlemleyebileceği bir sınıf düzeni kurulmalıdır (Şimşek ve diğerleri, 2008). Masa düzenlemesi sayesinde öğrenciler etkinliklerde birlikte kolayca çalışabilmelidir. Öğretmen, sınıftaki merkezi alanın, grupların izleme ve gösteri sunu gibi çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için serbest ve açık tutulduğunu belirtmelidir. Ayrıca, masalar öğrencilerin başlarını 90 dereceden fazla çevirmek zorunda kalmadan tahtaya bakabilmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelidir (URL-2).

İşbirlikli sınıf düzeninde sıralar sabit olmamalı, esnek bir düzen sağlanmalı, gerektiğinde ikili, üçlü ve dörtlü sıralar oluşturulabilmeli veya bu düzen değiştirilebilmelidir. Birkaç hafta birlikte çalışacak gruplar çalışma sıralarını kendi arzularına göre ayarlayabilmelidir (Şimşek ve diğerleri, 2008). Üç ve dört öğrenciden oluşan işbirlikli öğrenme grupları için sınıf düzeni şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Üç ve dört öğrenciden oluşan işbirlikli öğrenme gruplarının sınıf oturma düzeni

2.6.4. İşbirlikli öğrenme için gerekli koşullar

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için taşıması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler değişik yazarlar tarafından farklı şekillerde gösterilmiştir. İşbirlikli öğrenme için beş temel koşul gerekmektedir. Bu koşullar; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilme (bireysel sorumluluk, bireysel hesap verebilirlik), destekleyici (ya da yüz yüze) etkileşim, kişiler arası ve sosyal beceriler (sosyal beceriler) ve grup süreci olduğu belirtilmiştir (Johnson, Johnson ve Holubec,

1992; Johnson ve diğerleri 1998; Johnson ve Johnson 1999). Açıkgoz (2003) eşit başarı fırsatı ve grup ödülü koşullarını işbirlikli öğrenme için yukarda sıralanan gerekli koşullara eklemiştir.

Doymuş ve diğerleri (2005) işbirlikli öğrenme için gerekli özellikleri; olumlu bağlılık, ferdi sorumluluk, grupların ve grup ruhunun oluşturulması, öğretmenin rolü, sosyal becerilerin kullanılması, yüz yüze etkileşim ve ödüller şeklinde sıralamıştır. İşbirlikli öğrenme grupları bu beş temel koşul üzerine iyi bir şekilde yapılandırılmazsa iyi bir başarı sağlanamaz. Bu temel unsurlar, işbirlikli öğrenme modeli çalışmalarının her seviyesinde dikkatle yapılandırılmalıdır (Smith, 1996). İşbirlikli öğrenme için gerekli koşulların bir kısmı aşağıda açıklanmıştır.

2.6.4.1. Olumlu bağımlılık (Positive interdependence)

Olumlu bağımlılık, grubun tüm üyelerinin öğrenmesi için, grup üyelerinin hepsinin üzerine düşen görevleri yapmaları olarak açıklanır. Olumlu bağımlılık ilkesinde her öğrenci kapasitesi ölçüsünde elinden geldiği kadar gruba katkı sunması gerektiğini bilmek durumundadır (Açıkgoz 2003). Öğrenciler grup arkadaşlarıyla rekabet içinde değil aksine işbirliği ve dayanışma içinde olmak durumundadır. Çünkü grubun başarısı grup üyelerinin bireysel başarısının da belirleyicisidir. Öğrenciler kişisel amaçlarına ancak kendi gruplarının başarılı olması durumunda ulaşabileceklerini kavrarlarsa olumlu amaç bağımlılığı o grupta sağlanmış olur. Böylece aidiyet duygusu kazanan öğrenciler ortak amaç için işbirliği içinde çalışabilme yeteneği kazanırlar (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson ve Johnson 1989). Öğrenciler, başkalarıyla, grubun diğer üyeleri başarılı olmadıkça başaramayacaklarına inanmalıdır. Öğrenciler işi bitirmek için birlikte çalışıyorlar. Bir başka deyişle, öğrenciler “birlikte batmak veya birlikte yüzmek” gerektiğini düşünmek zorundadır (Smith, 1996).

Öğrencilerde olumlu bağımlılık oluşturma yolları farklı bilim adamları tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Olumlu bağımlılık amaç, kaynak ve rol ve ödül bağımlılığı ile oluşturulur. Bu yöntemler birbiriyle bağlantılıdır. Amaç bağımlılığı gerçek ya da hayali olabilir. Kaynaklar tamamlanması gereken puzzle gibi öğrenciler arasında bölünebilir. Amaç bağımlılık grubun tüm üyelerinin verilen materyali öğrenme zorunluluğu ile oluşturulur. Amaç bağımlılığı kaynak bağımlılığından daha fazla başarı

sağlar. Olumlu rol bağıllığı, her bir grup üyesine, grubun işini tamamlayabilmesi için birleştirilmesi gereken, tanımlanmış tamamlayıcı roller verilir. Öğretmen öğrencilere okuyucu, yazıcı, kontrol edici, motive edici gibi roller vererek olumlu rol bağıllığı yaratılabilir. Grubun her üyesi verilen görevi tamamlamak zorundadır. Bireyler ve gruplar arasındaki sınırlar kimin kimle bağımlı olduğunu açıklayabilir.

Kaynakların bölünmesi grubun üyelerine öğrenme materyalinin bir parçasının verilerek grubun tüm üyelerinin öğrendikleri materyali birleştirmesi ile kaynak bağımlılığı oluşturulmuş olur. Ortak hedefleri paylaşmayan öğrenciler diğer grup üyeleri kaynağa ihtiyaç duyduğunda kaynağını paylaşmaz ama kendisi kaynağa ihtiyaç duyduğunda diğerlerininkinden yararlanmak ister. Güçlü bir dayanışma için ortak ödül bağıllığı geliştirilmelidir. Ortak ödül bağıllığını grubunuzun tüm üyeleri testten yüzde 90 veya daha iyi puanı alırsa, her birine 5 ek puan verilmesi yoluyla yapılır. Ödül elde etmek için ya da ödülü kaybetmemek için gösterilen çabalar bireysel çabalardan daha yüksek başarı getirir. Ödül bağımlılığı amaç bağımlılığını destekler.

Olumlu bağımlılık bireysel çabalara göre yüksek başarı ve verimlilikte daha etkili olmasına rağmen hedef ve ödül bağımlılığı birleşimi başarıyı tek başına amaç bağımlılığından ya da bireysel çabalardan daha fazla artırabilir. Bireysel çabalarla karşılaştırıldığında, kaynak bağımlılığı başarı ve verimliliği azaltabilir. Olumlu bağımlılık, bireyleri sadece motive etmez aynı zamanda yeni anlayışlar ve keşifler geliştirilmesi ve üst düzey düşünme stratejilerinin geliştirmeyi daha sık kullanılmasını sağlar. Nasıl geliştirildiğine bakılmaksızın olumlu bağımlılık öğrencilerde başarı ve verimle sonuçlanır (Johnson ve Johnson, 1999, 2009; Smith, 1996).

Bayrakçeken ve diğerleri (2013)'ne göre öğrencilerde olumlu bağımlılığı oluşturmak için materyaller, görevler, grup başarısı stratejileri kullanılmaktadır. Örneğin öğrencilere laboratuvar araçlarından tek bir takım, soru veya cevap kâğıtlarından tek bir kopya veya tek bir kitap verilerek materyaller yoluyla olumlu bağımlılık oluşturulabilir. Öğrencilere verilen araç gereçler, gruplar arasında değiştirilerek olumlu bağımlılık devam ettirilebilir. Görevler yoluyla olumlu bağımlılık ise grup üyelerine farklı görevler verilerek başarılı olmaları için herkesin kendi üzerine düşen görevi tamamlaması gerektiği bilincinin oluşturulmasıdır. Görev bağımlılığı için gruptaki her bireyin kendi grup arkadaşlarına, grup arkadaşlarının da kendisine katkıda

bulunması gerektiğinin farkında olması gerekir. Üçüncüsü çalışma sonunda elde edilen başarının grup başarısı ile geldiği bilincidir. Grup başarısı, öğrencilerde gruptaki diğer üyelerin de başarılı olmaları gerektiği düşüncesini geliştirir. Öğrencilerin grup arkadaşlarını başarılı olmaları için desteklemelerini sağlar. Bu nedenle işbirlikli öğrenme modelinde grubun tüm üyeleri, ortak amaçlarını gerçekleştirmek ve başarmak için birlikte çaba harcarlar.

2.6.4.2. Yüz yüze etkileşim (Face to face interaction)

Grubun amaçlarına ulaşması için grubun bir üyesinin grubun diğer üyelerini çalışmaya teşvik etmesi, onları cesaretlendirmesi, güdülemesi ve üyelerin birbirlerinin çalışmalarını kolaylaştırmalarına, görevlerinin birlikte yaparak tamamlamalarına yüz yüze etkileşim denir (Johnson ve Johnson, 1999; Panitz, 1997). Öğretmen öğrenciler arasında olumlu bağımlılık kurduktan sonra, öğrencilerin görevi başarmak ve birbirlerinin başarısını teşvik etmek için etkileşimde bulunmalarını sağlamalıdır (Smith, 1996). Öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olması için; grup üyelerinin gruba verilen görevi tamamlamaları, her bireyin diğerinin öğrenmesini etkilemesi ya da kolaylaştırması gerekmektedir. Grup başarısı için grup üyeleri birbirlerini çalışmaya özendirmeleri, birbirlerini güdülemeleri, birbirleriyle materyalleri paylaşmaları ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeleri önemlidir.

Öğretmenler öğrencileri etkinliklere katılmaları, birbirlerine yardım etmeleri, materyalleri birbirleriyle paylaşmaları ve birbirlerini desteklemeleri için teşvik etmelidir. Ayrıca öğrencilere bir görevi tamamlamada ve öğrenme girişimlerinde birbirlerini teşvik etmelerine yardım edilmesi gerekir. Çünkü öğrenciler yüz yüze çalışarak giderek artan bir şekilde kararlı hale gelirler ve birlikte daha etkili çalışırlar. Öğrenciler yüz yüze etkileşim sayesinde, açıklama ve tartışma gibi birçok farklı bilişsel yetenek kullanır. Böylece öğrenciler birbirlerini öğretirler. Öğrenciler birbirlerine açıklama yaparken ve birbirlerini öğretirken, bir açıklama yapma ve mevcut bilgilerini geçmiş bilgileri ile birleştirerek kendi düşüncelerini ortaya koymaktadır. Bu şekilde öğrencilerin dil becerileri de artmaktadır (Johnson ve diğerleri 1994a, 1994b; Smith, 1996).

Sosyal destek ve kişilerarası ödülleri, grup üyeleri arasındaki yüz yüze etkileşimler arttıkça artmaktadır. Öğrenciler arasında yüz yüze etkileşim elde etmek için, grupların boyutu küçük olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1999). Yüz yüze etkileşimin gerçekleşmesi için öğretmenler etkinliklerde öğrencilere ihtiyaç duydukları yeterli zamanı sunmalı öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarını rahatça yapabilecekleri sınıf ortamı sağlamalıdır. Ayrıca grup üyeleri problem durumunu nasıl ve hangi yolla çözdüklerini ifade etmeli, izlenimlerini grup arkadaşlarıyla tartışmalı ve grup arkadaşlarını destekleyip onlara cesaret vermelidir. Öğretmen ise grup çalışmalarındaki izlenimlerini göz önüne alarak öğrencileri motive edecek dönütler vermelidir (Bilgin, 2004; Yılmaz 2001; Açıkgöz 2003; Johnson, Johnson ve Smith 2006).

2.6.4.3. Bireysel sorumluluk (Individual accountability)

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki her bireyin nitel ve nicel katkısının değerlendirilmesi, sonuçların bireye ve grup başarısının tek tek bireylerin öğrenmesine bireysel sorumluluk denmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarının amacı, her bir üyeyi daha güçlü bir birey yapmaktır. İşbirlikli öğrenmede her üyenin akademik bilgi, toplumsal beceri ve davranış bakımından güçlendirilmesi ve kapasitesi ölçüsünde ortak amaçların gerçekleşmesine katkı yapması için grup üyelerinin sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Bireysel sorumluluk ilkesine göre grubun her bir üyesi, kendi öğrenmesinden ve grubun diğer üyelerinin öğrenmesinden sorumludur. Bunun için diğer grup üyelerini motive eder ve onlara yardımcı olur (Doymuş ve diğerleri 2005).

İşbirlikli öğrenmede bireysel sorumluluğu geliştirmek için, öğrenciler için paylaşımında bireysel olarak sorumlu tutulurlar. Bireysel sorumluluğun gerçekleşmesi de öğrencilerde grup üyelerine yardım etme davranışı geliştirme ve her bir öğrencinin başarı düzeyinin değerlendirilmesi ile mümkündür. Öğrenciler bir araya gelerek daha sonra birey olarak daha yüksek performans gösterebileceklerini öğrenirler. (Smith, 1996; Johnson ve Johnson 1999; Açıkgöz, 1992).

Johnson ve Johnson (1999) ve Smith (1996)'ya göre bireysel sorumluluğu oluşturmak için yaygın olarak kullanılan yollar şunlardır:

1. Her bir öğrenciye bireysel bir test vermek,

2. Bir öğrencinin ürününü grubun tamamı temsil edecek şekilde rastgele seçmek veya
3. Her öğrencinin öğrendiğini bir sınıf arkadaşına açıklaması.

2.6.4.4. Sosyal beceriler (Social skills)

İşbirlikli öğrenmenin başarısına katkıda bulunmaları için grup üyelerinin takım çalışması becerilerine sahip olması gerekmektedir. Birçok öğrenci, öğrenme durumlarında işbirliği yapmayı hiç düşünmemiş ve bu nedenle etkin bir şekilde takım çalışması becerisine sahip değildir. Farklı özelliklere sahip bireylerin, bir araya gelerek birlikte çalışabilmeleri için aktif dinleme, bildiklerini paylaşma, grup üyelerini destekleme, liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim ve çelişkiyle baş etme, özgüven, empati, gibi sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Sosyal beceriler yalnızca daha yüksek başarı sağlamaz, aynı zamanda grup üyeleri arasında daha olumlu ilişkiler kurmaya katkıda bulunur. Etkili işbirliği, nitelikli bir grup çalışması ve görev çalışmalarına dayanır.

Kişilere; liderlik, karar verme, güven inşa etme, iletişim ve çatışma yönetimi becerileri akademik beceriler kadar öğretilmelidir (Johnson ve Johnson, 1999; Smith, 1996; Açıkgöz, 1992).

Johnson ve Johnson, (2009)'a göre ortak hedeflere ulaşmak ve çabaları koordine etmek için grup üyeleri;

1. Birbirlerini tanımalı ve birbirlerine güvenmeli,
2. Doğru ve açık bir iletişim kurmalı
3. Birbirlerini kabul etmeli ve desteklemeli,
4. Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelidirler.

Grup üyelerinin birbirini tanımaması, birbirine güvenmemesi, birbiriyle etkili iletişim kurmaması ve birbirlerine yeterli desteği vermemesi işbirliğine dayalı öğrenme modeli yeterince etkili olmayacaktır (Bayrakçeken ve diğerleri 2013).

2.6.4.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi (Evaluation of the group process)

Grup üyelerinin etkili çalışma ilişkileri oluşturup, grup amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmeleri, birlikte çalışarak bir ürün ortaya koyma ve grubun ödüllendirilmesini içerir. Öğretmenler işbirlikli her öğrenme grubunun üyelerinin hedeflerine ne kadar iyi ulaştıklarını ve iş ilişkilerini ne kadar etkili sürdürdüklerini tartışmalarını sağlamalıdır. Hangi üyelerin eylemlerinin yararlı hangilerinin yararsız olduğunu tartışarak, hangi davranışların devam ettirilip ettirilmeyeceğine karar verirler.

Birbirleriyle etkileşimde zorluklar ortaya çıktığında, öğrenciler grup çalışmasına girmeli ve birlikte çalıştıkları sorunları etkin bir şekilde tanımlamalı ve çözmelidir (Johnson ve Johnson 1999, 2009; Smith, 1996; Açıkgöz, 1992). Grup sürecinin değerlendirilmesi yapılırken, öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmelidir. Bu değerlendirme ile grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden daha çok yararlanacağı gibi, grup içindeki etkileşimi ve grup olma bilinci ile birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır (Açıkgöz, 1992).

2.6.4.6. Eşit katılım-eşit başarı fırsatı (Equal participation)

İşbirlikli öğrenme gruplarında özel bir puanlama sistemi ile öğrencilerin akademik başarı durumuna bakılmaksızın tüm öğrencilerin katkılarının ve performanslarının eşit değerlendirilmesi anlamına gelir. İşbirlikli öğrenme modelinde grupların tüm üyeleri gruptaki diğer üyeler başarıya ulaşmazsa kendisinin de başarılı olamayacağını bilir. Bu nedenle diğer diğer grup üyelerinin öğrenmelerine destek olur (Doymuş ve diğerleri 2005). Öğrencilerin başarı düzeylerine bakılmaksızın her bir öğrencinin eşit derecede çaba göstermesine olanak sağlanarak, her bir öğrencinin katkısının değerlendirilmesine önem verilmelidir (Slavin, 1995). Çalışmanın sonunda elde edilen başarı sadece grubun başarı olarak değil tek tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır (Doymuş ve diğerleri 2005).

2.6.4.7. Grup ödülleri (Group reward)

Gruptaki her bir üyenin başarılı olabilmesi için öncelikle grubun başarılı olması ön koşuldur. Grup ödülüne sahip olabilmek için bireysel başarıdan daha çok gruplarının

başarılı olmaları gerekmekte, bu şekilde öğrenciler arasında grup ödülü bağımlılığı oluşturulmaktadır (Johnson ve Johnson 1990; Açıköz 2003). İşbirliğine dayalı öğrenmede grup ödülü öğrencilerin içsel motivasyonu artırır bu da işbirlikli öğrenme stratejilerini kullanmanın en büyük avantajlarından biridir. Slavin ve Kohn, grup ödülleri konusunda farklı düşünceler belirtmişlerdir.

Slavin (1991)'e göre öğrenci başarısını artırmak, etkili işbirlikli öğrenme stratejilerini uygulamak için her grup üyesinin bireysel başarılarına bağlı grup ödülllerinin kullanılması gerekmektedir. Kohn ise, öğrencilerin öğrenme sevgisinin teşvik edilmesi gerektiğini düşünmekte, dışsal ödüllerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu zayıflatacağı için asla kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Grup ödülllerinin kullanımına karşı argümanlarını güçlendirmek için Kohn, dışsal ödüllerin iç motivasyonu zayıflattığını gösteren bir araştırma kanıtı ortaya sunmuştur (Slavin 1989, 1991; Kohn 1990, 1991, Akt. Graves, 1991).

Grup ödülü iki şekilde elde edilmektedir. Bunlar; işbirliğine dayalı ödül yapısı ve işbirliğine bağlı iş yapısıdır. İşbirliğine dayalı ödül yapısı; gruptaki öğrencilerin grup hedeflerini gerçekleştirmek için grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirliğine dayalı iş yapısı ise, bir gruptaki öğrencilerin bir işi bitirebilmek amacıyla çabalarının birleştirilmesi şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. İşbirlikli öğrenmede iş yapısı içerisinde öğrenciler farklı görevlerden sorumlu olur. Bireysel olarak değerlendirilir. Bireysel puanlar toplanarak grup puanı hesaplanır. Her grup üyesi, grup hedeflerine ulaştığında aynı ödülü alır. Her iki durumda da ödül grup ürününe verildiği için öğrenciler arasında ödül bağımlılığı oluşur (Slavin 1983, 1990; Johnson ve Johnson 1990; Açıköz 2003).

2.6.5. İşbirlikli öğrenme modelinin faydaları

İşbirlikli öğrenme modeli konusunda şimdiye kadar yapılan araştırmaların neticesinde bu modelin akademik, sosyal, psikolojik ve ölçme değerlendirme alanlarında faydaları olduğunu ortaya çıkarmıştır (Şimşek ve diğerleri, 2006a).

2.6.5.1. İşbirlikli öğrenme modelinin akademik faydaları

Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her safhasında yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin; başarı, kalıcılık, transfer, tutum, motivasyon, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini (Matthews, Cooper, Davidson ve Hawkes, 1995), derse katılma oranlarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ve kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Nastasi ve Clements, 1991; Mattingly ve Van Sickle, 1991; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Slavin, 1995; Slavin, 1995; Öcal, 1996; Gömleksiz, 1997; Johnson ve diğerleri 1998; Johnson ve Johnson, 1998; Kagan ve Kagan 2000; Açıkgöz, 2003; Fidan, 2004; Kaya, 2004; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, 2007; Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Koç, 2009).

İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmasında birtakım etkenler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması, öğretmen tarafından sunulan bilgilerin pasif bir şekilde dinlenmesi yerine, birlikte çalışarak, sorumluluk alarak öğrenmeyi kendi kendilerine yapılandırmaları ve bilgiyi özümsemeleri ve sınıf dışında da grup halinde çalışmalarının akademik başarılarını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir (Slavin, 1992; Webb, 1980; Açıkgöz, 2003).

İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal performanslarını arttırarak eğitimde bireysel farklılıkların sorununun çözümünde etkili bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme, büyük oranda öğretmen tarafından hazırlık ve planlamayı gerektirdiği için hem öğretmenler hem de öğrenciler bilgi seviyelerini artırır. Aynı zamanda öğrenciler bilgiyi kendi kendilerine elde edebilme yeteneğine sahip olur. İşbirlikli öğrenmede yarışma bir gereklilik olmayıp öncelikli hedef öğrenme süreci olup bireyin grup içinde etkin olması ön planda tutulur. Grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık ve etkileşimin olması, yarış mantığı yerine öğrenme amaçlı bir yapı oluşturur (Doymuş, 2008; Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010). Bir kısım araştırmalar işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin hatırd tutma, kalıcılık ve transferleri üzerinde etkilerinin olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir (Açıkgöz 1992; Özbuğutu, 2011; Yılar, 2015; Kömürkaraoğlu, 2011).

İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme gibi düşünme becerilerini ve üst düzey bilişsel stratejilerini geliştirir (Açıkgöz, 1992;

Johnson ve Johnson, 1998; Tanel, 2006). İşbirlikli öğrenme sayesinde öğrenciler grup içinde konu ile ilgili yapılan tartışmalarda öğrenciler, fikirlerini özgürce ifade ederek, açıkça tartışarak eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirme fikirlerini açıklama fırsatı bulur (Şimşek ve diğerleri, 2006a). Öğrenciler birbirlerini dinleme, farklı bakış açıları yakalama, konuları birbirlerine öğretme, arkadaşlarının çeşitli konular hakkındaki yorumlarını öğrenme gibi etkinlikleri yapma imkanı bulur Bu şekilde grup içinde kendilerini sözlü olarak ifade etme şansı yakalayan öğrenciler, konuyla ilgili problemi tespit edip ve çözüm yolları önerirler. Bir taraftan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri gelişirken diğer taraftan yaptıkları bilişsel etkinlikler sayesinde üst düzey muhakeme becerileri ve problem çözme becerilerini kazanmış olurlar (Bayrakçıken ve diğerleri 2013; Şimşek Doymuş, Şimşek ve Özdemir, 2006).

Öğrenciler grupla, çalıştıklarında bir öğrenci cevabını verirken diğeri dinler, sorular sorar veya duyduklarını yorumlar. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişir. (Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin sınıfta ve sınıf dışında öğrenme yeteneklerini ve deneyimlerini artırır. Sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kavram öğrenmeyi kolaylaştırır ve eleştirel düşünmeyi geliştirir. İşbirlikli tartışmalar öğrencilerin metin içeriğini hatırlamalarını geliştirir (Webb 1980; Slavin 1992; Jones ve Jones, 2008). Öğretmen merkezli öğretimde genellikle öğretmen konuları anlatır, öğrenciler de dinlerler. İşbirlikli öğrenmede ise öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. İşbirlikli öğrenme modeli, sorumluluk almaya, keşfetmeye ve etkin bir öğrenmelere uygun ortamlar oluşturur. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin, öğretmenleri bilginin tek kaynağı olarak düşünmelerinden vazgeçmelerine yardımcı olur. İşbirlikli öğrenme öğrenciler arasında rekabet oluşturmayı hedeflemez tersine öğrencilerin birbirlerini desteklemelerini teşvik eder. Öğrencilerin araştırma yapmalarına olanak sağlar. Dersi daha daha eğlenceli hale getirir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri artırır bu da öğrencilerin derse devam oranlarını artırır. Derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlar (Janke 1980; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Slavin, 1995b; Tanel, 2006).

İşbirlikli öğrenme kaynaştırma öğrencileri, risk altında, iki dilli, yetenekli ve normal olarak tanımlananlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için bireysel güçlü yönlerinin fark edildiği ve bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda öğrenmeye

fırsat verir. Ayrıca tüm öğrencilerin, risk almak ve yeterince güvende hissetmek için destekleyici bir topluluk içinde öğrenmeleri gerekir (Slavin, 1990).

2.6.5.2. İşbirlikli öğrenme modelinin sosyal faydaları

İşbirlikli öğrenme modelinin araştırmalarda; öğrencilerin akademik başarılarının yanında, bireysel sorumluluk, dayanışma, olumlu tutum, motivasyon, derse olan ilgi, arkadaş ilişkileri, liderlik becerileri, sosyal iletişim becerileri, grupta çalışma becerileri gibi duyuşsal öğrenmeler üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir (Webb, 1982; Johnson ve Johnson, 1989, 1990; Slavin, 1990; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Doymuş ve diğerleri 2005; Bayrakçıken ve diğerleri, 2013). Öğrenciler öğretmeni dinleyerek öğrenirlerse, öğrenciler arasında çok az etkileşim olur. Bir grup olarak öğrendikleri zaman, çatışmaların ve farklı görüşlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Örneğin, sessizce dolaşmak, zamanı yönetmek, uygun şekilde harekete geçirme, birbirlerini teşvik etmek ve bir çatışmayı çözmek gibi sosyal beceriler kendi kendine oluşmaz. Bu becerilerin öğrencilere öğretilmesi gerekir (Johnson, Johnson, ve Holubec, 1993).

Bireylerin kendi görüşünü savunurken diğerlerinin görüşlerine saygı göstermeyi öğrenmelerinin gelişmesi zaman alan sosyal bir beceridir. Bu beceriler kişilerarası çatışmayı azalttığı ve bireyler arası etkileşimi kolaylaştırdığı için grubun üretken olmasını sağlar (Johnson ve Johnson, 1997). İşbirlikli öğrenme öğrencilere ırk cinsiyet ve dil yeterlilikleri açısından da heterojen gruplarda çalışma fırsatı verir. İşbirlikli gruplar öğrencilere birbirlerinden öğrenme ve akademik başarıyı artırmak için birbirlerini teşvik etme fırsatı sunar. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal deneyimlerinin gelişmesine zemin hazırlayarak onların bu becerilere ilişkin cesaretlerinin artmasını sağlar. Sosyal becerilerin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde öğretmen öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşimi oldukça önemlidir.

Sosyal etkileşim sürecinde yöneticilerin, okul personelinin ve ailelerin desteğinin önemli etkisi bulunmaktadır. Ailevi, duygusal ve ekonomik sorunlara sahip öğrenciler sosyal etkileşim sayesinde desteklenir. İşbirlikli öğrenme modeli sayesinde öğrenciler sosyal destek sistemlerini geliştirerek problemlerin çözümü için pozitif bir

anlayış çevre oluşturur (Kagan, 1994; Stevens ve Slavin, 1995; Goodwin, 1999; Doymuş ve diğerleri 2004).

İşbirlikli öğrenme modeli, kişiler arası ilişkilerde, birbirlerine karşı sorumluluk geliştirir. Öğrencilerde empati kurmayı destekler. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirir. Öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluk geliştirmesine olanak verir. Öğrencilerle öğretmenler arasında yanlış anlaşılmanın önüne geçerek iş birliği kurulmasına ve ortak çalışmaların yapılmasına uygun bir ortamlar oluşturur. Ayrıca, işbirlikli öğrenme problem çözmek için öğrencilerin farklı stratejiler geliştirmelerini sağlar.

İşbirlikli öğrenme modeli sayesinde öğrenciler başkalarının bakış açılarını anlayabilir onların duygularına daha saygılı davranabilirler. Çok kültürlü ortamlarda daha rahat çalışırlar, sınıf arkadaşlarını öğretmenlerini daha çok sevebilirler. Çatışma durumlarında, sorunu daha fazla müzakere edebilir ve çözebilirler. Çatışma ortaya çıkmadan önce çatışmayı yönetmenin yollarını geliştirmek işbirlikli öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Toplumumuzda ve mevcut eğitim sisteminde işbirliğine değil rekabete değer verilir. İşbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler, grup üyelerinden birlikte çalıştıkları arkadaşlarına yardımcı olmalarını isteyebilir. İşbirlikli öğrenme modelinde grup üyelerinden grubun başarısına katkıda bulunmaları gerektiğine ve gruplar halinde çalışırken grup üyeleriyle sağlıklı, pozitif etkileşim kurmanın ve diğer üyelere yardımcı olmasının gerektiğinin farkına varmışlardır (Cohen, 1994).

İşbirlikli öğrenme modelinin erkek ve kız öğrencilerin liderlik yeteneklerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlar (Johnson ve Johnson 1985). Bu yöntem bireyler arası ilişkileri geliştirerek, öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluk duygularını artırarak yardımlaşma ve dayanışma becerilerini geliştirir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasında oluşan anlaşmazlıkların ortadan kaldırılmasında etkili olur (Webb 1980; Jonhnson ve Johnson 1985; Stahle, 1992; Şimşek ve diğerleri, 2006b).

2.6.5.3. İşbirlikli öğrenme modelinin psikolojik faydaları

Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendileri saygı geliştirmelerinde de etkili olur (Bayrakçeken ve diğerleri, 2013).

İşbirlikli gruplarda yardım alan öğrencilerin kendilerine yardım eden öğrencileri daha fazla sevdiği bilinmektedir. Arkadaşından yardım alan öğrenciler de bu yardıma karşılık verebildiğinde, birbirlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları değiştirmektedirler. Yapılan araştırmaların sonuçları işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin özsayıgılarını ve kendilerine olan güvenlerini ve morallerini artırdığını, göstermektedir (Webb 1982; Kagan ve Kagan 2000; Şimşek ve diğerleri, 2006b; Bayrakçeken ve diğerleri, 2013).

2.6.5.4. İşbirlikli öğrenme modelinin ölçme-değerlendirmedeki faydaları

Ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının dışında farklı ölçme değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesine olanak sağlar. Ayrıca öğretmenin hem süreç değerlendirmesine hem de öğrenciye geribildirim vermesine yardımcı olur. Örneğin işbirlikli öğrenme sürecinde grupların gözlemi, grubun kendini değerlendirmesi, bireysel quizler, grup quizleri, bireysel yazılı ve sözlü yoklamalar gibi değerlendirmeler yapılır (Johnson ve Johnson, 1987). İşbirlikli öğrenme, öğretmen ve öğrenciye ani geribildirim sağlar. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri, öğretmenle öğrencilerin karşılıklı etkileşimine olanak sağlayarak, kendileri ifade etmelerine fırsat verir. Öğrencilerin tartışmaları sırasında birbirlerinin bakış açılarını öğrenmelerine olanak verir. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin yardım ederken birbirlerini gözlemlemelerine önemli fırsatlar sunar (Şimşek ve diğerleri, 2006a).

Grupları yönetmek bireysel olarak öğrenciyi yönetmekten daha kolaydır. İşbirlikli öğrenme uygulanan sınıflarda, öğrencilerin kendi kendine başarıma sorumlulukları vardır. İşbirlikli öğrenme modeli öğretmene, bireysel ya da küçük gruplarla çalışma imkânı verir. Bu modelde öğrenciler birbirlerini değerlendirebildiği için öğretmen her öğrencinin sınavını okuyup değerlendirmesi gerekmekte bu sayede öğretmen öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını nasıl değerlendireceklerini gösteren ölçek hazırlamaya zaman ayırabilmektedir (Slavin, 1992).

2.6.6. İşbirliğini engelleyen durumlar

İşbirlikli öğrenmenin faydalarının yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılık durumlarını Açıkgöz (1992):

- Hazıra konma etkisi
- Sömürülme etkisi
- Zenginin daha da zenginleşmesi
- Sorumluluğun karışması

Olarak dört sebebe dayandırmıştır. Grup çalışması sırasında bazı grup üyelerinin kendi görevlerini yapmadan grup başarısına ortak olmaları durumunda “hazıra konma etkisi” ortaya çıkmaktadır. Hazıra konma etkisine bağlı olarak, gruba katkı sunan ve elinden geleni yapmaya çalışan bazı üyeler, gruptaki bazı diğer üyelerin hiçbir iş yapmadıklarını fark eder. Hatta onların sorumluluklarında olan işleri de kendilerinin yaptığını anlayıp hoşnutsuzluk duyarlar. Bazı üyelerin hazıra konacağını gören diğer üyelerin çabalarını azaltmasıyla “sömürülme etkisi” oluşur.

Başarılı olan öğrencilerin grup içinde farklı sorumluluklar alarak ve grup etkinliklerinde aktif rol oynayarak kendilerini sosyal ve bilişsel yönden sürekli geliştirmeleri, liderlik vb. rolleri alarak yapılan işten daha fazla yarar sağlamaları durumunda ortaya çıkan etkiye “zenginin daha da zenginleşmesi” denir. Bu durumda iyi olan öğrenciler daha iyi öğrenerek karlı çıkarken, kötü olan öğrencilerin durumu daha da kötüye gider. “Sorumluluğun karışması” etkisi de grupta iyi olan öğrencilerin, düşük başarılı pasif öğrencilerin önerilerini ve açıklamalarını dikkate almamaları ve grubu sadece kendi istekleri doğrultusunda yönetmeleri durumunda ortaya çıkan durumdur. Yılar (2015)’in Şimşek (1994), Kocabaş (1995) ve Çalışkan (2000)’den aktardığına göre işbirlikli öğrenmenin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Toplumsal çekilme
- Grupta başatlık
- İşlevsel olmayan iş bölümü
- Uyum güçlüğü
- Gürültü
- Devamsızlıklar
- Grup çalışma zamanını verimsiz kullanma

Toplumsal çekilme durumu grup içerisinde bazı öğrencilerin ortak çalışma sırasında çabalarını azaltmalarıdır. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu gruplarda “grubun ortak başarısına yapılan bireysel katkılar önemsizdir” algısı oluştuğu için çalışmalara katılım oranı düşmektedir. Grup öğrenci sayısı 5 veya 6 kişiden oluşturulursa öğrencilerin geri planda kalmalarının önüne geçilebilir. Öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek onların grup içerisinde aktif rol almaları sağlanabilir (Şimşek, 1994, Akt. Yılar, 2015; Çalışkan, 2000, Akt. Yılar, 2015). Grup çalışmasına katılmayan öğrencilere kolay, en iyi yapabilecekleri roller verilerek çalışmalara katılmaları sağlanabilir. Gruplarında baskın olan öğrencilerle konuşulup grup çalışmalarına arkadaşlarının katılımını sağlamaları için onlarla konuşmaları ve onları cesaretlendirmeleri istenebilir. Grup çalışmalarına öğrencilerin tamamının katılımını sağlamak için öğrenci sayısının azaltılması önerilmektedir. Bu durumda ideal öğrenci sayısının iki olduğu belirtilmektedir (Bayrakçıken ve diğerleri 2013). Grup ne kadar küçük olursa, her üye o kadar çok konuşur. Zaman kısaysa, genellikle daha hızlı bir etkinlik gerçekleştirirler. Küçük gruplar için daha az grup yönetimi becerisine ihtiyaç duyulur. Bu nedenle, işbirlikli öğrenmeye yeni başlarken, iki veya üç kişilik gruplar en iyi seçim olabilir (Jacobs ve Hall, 2002).

Etkinliklere katılmayan öğrencileri çalışmalara katılımı iyi olan öğrencilerle aynı guruba yerleştirilebilir. Ayrıca öğretmen etkinliklere katılan öğrencileri takdir etmelidir (Bayrakçıken ve diğerleri (2013). Öğrencilerin birbirine bağımlı olduğu, birinin sahip olduğu bilgileri paylaşmadıkça grubun başarılı olamayacağı koşulu bulunan jigsaw yöntemi veya her üyenin sırayla konuşmasını gerektiren tekniklerin seçimi de katılımı artırabilir. Az konuşan öğrencilere çok konuşma gerektiren kolaylaştırıcılık; çok konuşan öğrencilere ise kaydedicilik gibi çok konuşma gerektirmeyen görevler verilebilir. Ya da bir grup üyesi grubun bütün üyelerinin çalışmasını ve konuşmasını denetleyebilir. Oturma düzeninin simetrik yapılması katılımı artırmada etkili olabilir. Ailevi sorunlardan dolayı katılım göstermeyen öğrencilerle konuşulup bakış açıları öğrenilirse grup çalışmalarına katılımları artırılabilir (Bayrakçıken ve diğerleri (2013). Grupta başatlık, toplumsal çekilmenin tersine gruptaki bazı öğrencilerin kendi gruplarında ön plana çıkmayı istemesidir. Gruptaki bazı öğrencilerin grubun başarısının kendi başarıları sayesinde olduğu düşüncesiyle grubun diğer üyelerine karşı üstünlük sağlama ve grubu yönetmek amacı içerisine girmektedirler. Gruptaki tüm öğrencilerin

alışmalara eşit şekilde katılmalarının sağlanması ve herkese söz hakkı verilmesiyle grupta başatlık sorunun üstesinden gelinebilir (Cohen, 1986, Akt. Yılar, 2015). Bayrakçeken ve diğerleri (2013) baskın öğrencilerin etkilerini azaltmak için; baskın öğrencilere grup etkileşimini gözleme görevi verilebilir. Etkinliklere herkesin katılımının neden gerekli olduğu açıklanabilir ya da öğrencilerden birisi konuşurken başka bir öğrencinin de konuşulanları kayıt altına alması sağlanabilir. Ayrıca grupların çalışmaları bittikten sonra bu konuşmalar incelenerek her bir öğrencinin konuşmaya ne kadar katıldığı belirlenebilir şeklinde önerilerde bulunmuştur.

İşlevsel olmayan iş bölümü ise öğrencilerin bazen işin kolayına kaçmak için konuları aralarında etkin olmayan bir şekilde bölüştürerek, asıl amaç olan konunun bütününü öğrenmekten uzaklaşmaları durumudur. Dolayısıyla konunun tamamını değil sadece küçük bir kısmını öğrenen öğrenciler geri kalan kısımlardan haberdar olamazlar. Böylece etkisiz bir öğrenim-ğretim etkinliği gerçekleşmiş olur ve kazanımlar elde edilemez. Bu nedenle ğretmen grupların çalışma stratejilerinden haberdar olmalı ve gerektiği zaman öğrencilere rehberlik etmelidir (Slavin, 1983; Felder ve Brent, 2007 Akt. Yılar, 2015).

Öğrenciler farklı kişisel özelliklere veya farklı bilişsel ve duyuşsal yapıya sahip oldukları için ilk başlarda iletişim kurmaları zor olmakta ve uyum güçlüğü yaşayabilmektedirler. Öğrenciler birbirlerini tanımak için zamana ihtiyaç duyarlar. Grup yeleri arasında uyum güçlüğü sorunlarını aşmak için işbirlikli öğrenme modeli öğrencilerle enine boyuna tartışılabilir. İlk defa işbirlikli öğrenme ile ders işleyecek olan öğrencilerin daha önce işbirlikli öğrenme ile ders işleyen öğrencilerle konuşmaları sağlanabilir. Ya da işbirlikli dersin video kayıtları bu öğrencilere izlettirilebilir (Bayrakçeken ve diğerleri 2013). Grup içinde uyum güçlüğü yaşayan öğrencileri diğerleriyle kaynaştırmak için eğlenceli grup oyunları ve etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca gruplardaki öğrencilerin dil yeterliliği, ırk, cinsiyet gibi açılardan heterojen olmasına dikkat edilerek öğrencilerin kendi gruplarını kendilerinin seçmesi sağlanabilir (Jacobs ve Hall, 2002).

İşbirlikli ğrenme ortamlarında öğrenciler grup görevlerini yerine getirdiği ve konuyu birbirlerine anlattıkları için sınıfta belli bir düzeye kadar ses olması doğaldır. Fakat sınıftaki ses düzeyi zaman zaman diğer grupları rahatsız edecek seviyeye

ulaştığında öğrenciler birbirlerini duyamaya başlar ve ses tonlarını daha da yükseltirler. Böyle bir ortamda ders işlenemez hale gelir. Jacobs ve Hall (2002) işbirlikli öğrenme gruplarında gürültüyü en aza indirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

- Her grup için bir öğrenci gürültü izleyicisi veya sessizlik kaptanı seçilebilir.
- Grup sessizce işbirliği yapmaya çağrılabilir. Öğrenciler ne kadar yakın oturursa, o kadar sessiz konuşurlar bunun için öğrencilerin birbirlerine yakın oturmaları sağlanabilir. Öğrenciler birbirlerine yakın oturtulursa yüksek sesle konuşmaya gerek duymazlar. Öğrenciler birbirlerine yakın oturma yanısıra, 30 cm uzaktan sessiz konuşabilirler. Birbirlerine yakın olmaları sadece gürültünün azalmasına yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda işbirliğini geliştirmeye yardımcı olur. Bazı öğrencilerin grubun çalışmalarının dışında kalması riskini en aza indirir.
- Sınıfın dikkatini çekmek için bazı sinyaller kullanılabilir. Örneğin, “Çalışmayı bırak” demek için, el kaldırılabilir ve “daha sessiz çalışın” demek için, kol dirsekten bükülmüş halde kaldırılabilir. Grupların masalarına yeşil kart konulursa sessizce birlikte çalışıyorlar demektir. Sarı bir kart bırakılırsa daha sessiz çalışmaları gerektiğini göstermektedir. Kırmızı bir kart konulduğunda ise, grup tamamen susacak ve öğrencilerin tümü tekrar çalışmaya başlamadan önce sessizce on sayacağı anlamına gelmektedir (Kagan, 1992, Akt. Jacobs ve Hall, 2002). İşbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler çalışırken biraz daha fazla gürültüye hazır olmalıyız. Burada iyi ve kötü gürültüyü ayırt etmek gerekir. Öğrencilerin iki farklı ses geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bunlardan biri kütüphane sesi olarak anılan ve sadece kısa mesafeden işitilebilen 15 cm’lik sestir. Diğer ses ise öğrenci konuştuğu zaman tüm sınıfın duyabildiği sestir. Bir diğer öneri ise öğrencilere alçak sesle konuşmaların faydalarının ve başka sınıftaki öğrencilerin rahatsız edilmemesi gerektiğinin öneminin açıklanmasıdır.
- Sınıftaki sessizliği sağlamanın bir başka yolu öğretmenlerin sınıf içinde dolaşarak uyarılarda bulunması ve gözlem yapmasıdır. Öğrencilere ses tonu düzenleme ile ilgili el işaretleri öğretilmelidir. Öğrencilerin öğretmenin elini açık olarak kaldırmasını sessiz olmaları, yumruk yaparak kaldırması biraz

daha sesli olabileceklerini öğrenmeleri gürültü kontrolü açısından faydalı olabilir (Bayrakçeken ve diğerleri 2013).

İşbirlikli öğrenme grup çalışmalarının yürütülmesinde bir başka sorun grup üyelerinden bazılarının devamsızlık yapmalarıdır. Grup üyelerinden birinin devamsızlığı ve grup çalışmalarına katılmaması grubun başarısını olumsuz etkileyebilir. Grup üyelerinin devamsızlığını önlemek için devamsızlık yapan öğrenciler grupların joker üyeleri olarak belirlenebilir. Örneğin, öğrenciler dört kişilik gruplar halinde çalışıyorsa, bu tür öğrenciler grupların beşinci üyesi olarak eklenebilir. Bu öğrencilere grup çalışmalarında başarılabilecekleri görevler verilebilir. Grup arkadaşları uygun bir baskı yaparak devamsız öğrencileri cesaretlendirilebilir ve okula gelip grup görevlerinin bir bölümünü tamamlamalarını isteyebilir. Bir gruba üye olmak, bu tür öğrencilere aidiyet duygusu verebilir ve okula devamlarını artırabilir. Gruplar bu öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarına ve böylece okulda daha fazla eğlenmelerine yardımcı olabilir. Devamsızlık yapmaya devam eden öğrencilere gruptan ayrı düşük not vererek uyarıda bulunulabilir (Jacobs ve Hall, 2002).

İşbirlikli öğrenme uygulamalarında konuları zamanında yetiştirememesi durumu olan grup çalışma zamanının verimsiz kullanımı öğretmenin iyi bir planlama yapması ve grup çalışmalarını etkili şekilde yönlendirmesi ile aşılabılır. Örneğin öğretmen öncelikle öğrencileri sosyal ve akademik amaçlardan haberdar eder. Çalışma kılavuzları hazırlayarak planlanan öğrenme sürecinin sınırlarını belirler. Çalışma kılavuzuna göre grupların çalışmalarını adım adım takip eder (Bayrakçeken ve diğerleri 2013). İşbirlikli öğrenmenin koşulları dikkate alınmadan yöntem uygulanırsa işbirlikli öğrenmenin sınırlılıkları ortaya çıkar ve öğrenmenin verimsiz geçmesine sebep olur. Böyle bir duruma yol açmamak için gerekli önlemler önceden alınmalı, grup çalışmaları dikkatli bir biçimde yapılandırılmalıdır.

2.6.7. İşbirlikli öğrenme yöntemleri

İşbirlikli öğrenme modelinin ilkelerine bağlı kalınarak çok farklı yöntemleri geliştirilmiştir. Bu yöntemler temelde işbirlikli öğrenmenin koşullarını sağlarlar. Ancak, bu yöntemler; görevlerin yapılandırılması, grupların çalıştırılması, grup rekabetinin kullanılması, ödülleri verilmesi noktalarında birbirlerinden ayrılmaktadır.

Mattingly ve Vansickle (1991)'in Newmann ve Thompson (1987)'den aktardığına göre işbirlikli öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğrenme yöntemleri karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre % 68 oranında daha başarılı olduğunu belirtmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırdığında öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemini % 89 oranla en başarılı yöntem olduğunu, bunu % 75 oranla takım oyunu turnuva, % 73'le birlikte öğrenme, % 67 ile grup araştırması ve % 17'lik başarı oranıyla jigsaw yönteminin takip ettiğini açıklamıştır.

Jigsaw yöntemi Newmann ve Thompson'ın yaptığı çalışmalarda en az etkili olan yöntemdi. Çoğu deneyde jigsaw akademik başarı açısından geleneksel öğretimden daha etkili değildi. Mattingly ve Vansickle (1991)'e göre Slavin işbirlikli öğrenme modeli üzerinde bir araştırma yaparak jigsaw yönteminin diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerinden akademik olarak daha az etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ancak, Slavin jigsaw yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre duysal öğrenmeler üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Newmann ve Thompson'ın, jigsaw yöntemi uygulamaları Slavin (1983, 1989)'in grup hedefi ve bireysel hesap verilebilirlik ölçütlerini karşılamadığı için nispeten daha az etkili olduğunu iddia etmiştir.

En yaygın kullanılan işbirlikli öğrenme modelleri Slavin ve arkadaşları, Johnson'lar, Sharan'lar ve Kagan yer aldığı üç grup araştırmacı tarafından geliştirildi. Sharan'lar ve Kagan doğrudan işbirliği yapmaz, ancak her ikisi de grup araştırması modelleri geliştirmiştir. Geliştiricilerinin özellikleri benzer olsa da, modellerinde bazı farklılıklar vardır. Bu modeller arasındaki farklılıklar, gruplar arasındaki rekabet üzerine verilen önem, dışsal ödüllerin kullanımı, gruba karşı bireysel değerlendirme uygulamalarının kullanımını içermektedir (Robinson, 1991).

İşbirlikli öğrenme modelinin alt yöntemlerinin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Bu yöntemlerden bir kısmının geliştirildiği tarih ve yöntemi geliştiren araştırmacılar tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Bir kısmının Geliştirildiği Tarih ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Yöntemi Geliştiren	Geliştirildiği Tarih
Birlikte Öğrenme (Learning Together& Alone)	Johnson ve Johnson	1960'ların ortaları
Takım-Oyunu Turnuva (Teams-Games- Tournament)	De Vries ve Edwards	1970'lerin başı
Grup Araştırması (Group Investigation)	Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları
Akademik Çelişki (Constructive Controversy)	Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları
Birleştirme (Jigsaw Procedure)	Aranson ve Arkadaşları	1970'lerin sonu
Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (Student Teams-Achievement Divisions STAD)	Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonu
Birleştirme II (Jigsaw II)	Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonu
Buluş (Descubrimiento or Finding Out)	De Avila, Duncan Cohen ve arkadaşları	1980'lerin başı
İşbirliği-İşbirliği (Cooperative Learning Structures)	Kagan	1980'lerin ortaları
Grift öğrenme, Yönlendirilmiş öğrenme (Complex Instruction)	Cohen	Early 1980'lerin başı
Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization)	Slavin ve Arkadaşları	1980'lerin ortaları
Birleştirilmiş işbirlikli Okuma ve Kompozisyon Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)	Stevens, Slavin ve Arkadaşları	1980'lerin sonu
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Let's ask together, learn together)	Açıkgöz	1990'ların başı
Birleştirme III (Jigsaw III)	Stahl	1990'ların başı
Birleştirme IV (Jigsaw IV)	Holliday	1990'ların sonu
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	Hedeen	2000'lerin başı
Konu Jigsawı	Doymuş	2007'nin ortaları
İşbirlikli Eleştiri	Babaian, Lucas ve Stein	2013'lerde

(Johnson ve diğerleri (2000), Kagan ve Kagan (2009) ve Bayrakçeken ve diğerleri (2013)'ten uyarlanmıştır)

İşbirlikli öğrenme modelinden istenilen verimin alınması ve yöntemin etkili kullanılabilmesi için öğretmen ya da uygulayıcı, öğrencinin düzeyine, konunun amacına ve süresine uygun tekniği belirlemek zorundadır. Uygulayıcının bu seçimi yapabilmesi için işbirlikli öğrenme yöntemlerini tanınması gerekmektedir. Aşağıda bazı işbirlikli öğrenme yöntemlerine yer verilmektedir.

2.6.7.1. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Student teams-achievement divisions)

Bu yöntem 1970'lerin sonunda Slavin tarafından geliştirilmiştir. Slavin, (1995) ÖTBB yönteminin aşamaları aşağıda belirtmiştir. Bu adımlar:

Sunum: Öğretmenler bu aşamada öncelikle öğrenilecek içeriği düz anlatım ve tartışma, sorgulama yöntemleri veya teknoloji yardımıyla tüm sınıfa sunar.

Grup Tartışması: Daha sonra öğrenciler başarı düzeyi, cinsiyet vb. özellikler açısından heterojen dört üyeli gruplara yerleştirilir. Takım içerisinde 15 dakikalık sürelerle turnuvalar düzenlenir. Tüm gruplar soruları sorgulayıp ayrıntılı açıklamalar yaparak takımlarında çalışırlar. Grup üyeleri kendi takım üyelerinin tamamının başarısını artıracak şekilde görevlerini yerine getirir. Bu aşamada problemler tartışılır, öğrenciler soru ve cevaplarını karşılaştırır, yanlışlarını düzeltirler.

Sınav: Genellikle, sınavlar çoktan seçmeli sorular biçimindedir. Bu yöntemde öğrenciler ve gruplar birbirleriyle yarışmaz. Sonunda, tüm öğrenciler materyal hakkında bireysel olarak sınav olurlar. Öğrencilerin kendi performanslarını karşılama derecelerini temel alarak puan verilir. Öğrencilerin sınav sonuçları, aynı dersten bir önceki sınavdan aldıkları notlarla karşılaştırılarak belirlenir. Grup ortalamasından, öğrencinin sınavda aldığı not çıkarılarak ilerleme puanı saptanır. Grup üyelerinin aldıkları puanlar toplanarak, grup puanı elde edilir. Bu yöntemde bireysel ilerleme kazanan öğrenciler grup puanını oluşturur.

Takım Ödülü: Takım ödülü aşamasında takım puanı belirli ölçütlere göre karşılaştırılır. Belirli kriterleri karşılayan gruplar sertifikalar veya diğer ödüller kazanır. Alternatif olarak, grup skoru önceden belirlenmiş bir seviyeye ulaşan herhangi bir grup bir grup ödülü alabilir. Uygulama sonunda takımlara sertifika ya da diğer pekiştiriciler verilir.

2.6.7.2. Takım-Oyunu-Turnuva (Teams-Games- Tournament)

Edwards ve De Vries (1972) tarafından geliştirilen TOT'ta öğrencilerden dört kişilik heterojen takımlar oluşturulur. İlk başta öğretmen dersi anlatır. Öğrenciler birbirlerine öğrenme materyallerini öğretirler. Sonra haftalık turnuvalarda benzer başarılarında olan öğrenciler diğer öğrencilerle yarışır (Slavin, 1986). Öğrencilerin turnuvalarda başarı düzeyi ile geçici gruplandırılmasına rağmen TOT, öğrencilere sunulan dersler, tamamlanan materyaller ve öğretim hızı, sınıftaki tüm öğrenciler için aynıdır. Çalışma kâğıtları TOT'da kullanılan temel öğretim materyalidir. Slavin (1991), TOT'nın temel beceri öğretimine en uygun yöntem olduğunu belirtmiştir (Robinson, 1991).

Takım-Oyunu-Turnuva yöntemi dört aşamada tamamlanır:

Sunum: Öğrencilerin cinsiyet, yetenek ve rekabetçi özellikleri göz önüne alınarak 4-5 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Öğretmen konuyu sunum yöntemiyle anlatır. Gruplar ilk görevi grup üyelerinin turnuvada iyi bir performans sergilemesi için kendi üyelerini hazırlamaktır.

Grup Tartışması: Öğretmen kazanımlara yönelik konularla ilgili sunusunu yaptıktan sonra gruplar konuya çalışır. Grup üyeleri hazır olup olmadıklarını ölçmek için birbirlerine soru sorarlar.

Turnuva: Grup çalışmalarından sonra öğrencilerden üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Öğrenciler, sınavlar yerine, diğer takımlardaki öğrencilerle yarışırlar. Haftada bir kez yapılan bu turnuvalarda masalardaki öğrenciler, öğretmenlerin hazırlayıp sunduğu ve çalışma kâğıtları üzerinde sınıfta sunulan konuları kapsayan basit akademik konularda birbirlerine sorular sorarak yarışırlar. Turnuva masalarındaki her bir öğrenci kendi grubunun temsilcisi olarak yarışır. Öğrencilerin bu süreçte aldıkları puanlar toplanır, takım puanları elde edilmiş olur. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasında kazandığı puanlar hem kendisine hem de toplam grup puanına ilave edilir. Turnuva sonunda öğretmen başarılı grupları ve en iyi puanı alan öğrencileri bir kâğıt üzerine yazar. Gruplardaki üyeler değişmemesine rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler kazandıkları puana göre bir üst tura yükselirler.

Grup Ödülü: turnuvalar sonunda yüksek performans gösteren grup, sertifika veya başka tür ödüller kazanır (Artz, ve Newman, 1993; Slavin, 1995; Altınsoy, 2007).

2.6.7.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization)

TDB Slavin ve arkadaşları tarafından özellikle 3 ile 6. sınıflar arasındaki öğrencileri için matematik öğretmek için tasarlanmıştır. Bu yöntemde öğrencilere hazırbulunuşluklarına ve kendi öğrenme hızlarına göre bir öğretim verilir (Slavin, 1985) TDB’de öğrencilere bir öntest uygulanarak onların hazırbulunuşlukları belirlenir. Öğrencilere hazırbulunuşluklarına göre bireyselleştirilmiş program uygulanır. Öğrenciler 4–6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Takım destekli bireyselleştirilmenin kendine has malzemeleri bulunur. Bu yöntemde öğretmen gruplarda aynı yerde olan takım üyelerinden oluşan küçük öğrenci gruplarına her gün ders yapar. Bu derslerde genel olarak konu kavramları öğretilir. Dersin sonlarında öğrenciler grupları içerisinde alıştırma yaparak çalışırlar. Birbirlerinin öğrenmelerini kontrol ederler.

Öğrenciler okumalarını ve çalışma yapraklarını çalıştıktan sonra, ünitenin alt bölümleri ile ilgili bir sınava tabi tutulur. Daha sonra da ünitenin tamamıyla ilgili bir izleme testi uygulanır (Bayrakçeken ve diğerleri 2013). İzleme testlerinde başarılı olan ünite testini alır. Birlikte çalışan iki öğrenci birbirlerinin cevap kâğıtlarını puanlar. Böylece öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını kontrol etme sorumluluğu almış olur. Öğrenciler, takımlarının başarılı olmasını istedikleri için birbirlerini başarılı olmaya teşvik edip yardımcı olurlar. Takım puanları, her bir üyenin her hafta aldığı sınavlardan kazandığı puanlar toplanarak oluşturulur. Böylece bireysel hesap verebilirlik sağlanır. (Slavin, 1985; Bayrakçeken ve diğerleri 2013). Takım puanı belirlenen takım, başarı ölçütünü aşarsa, her üye bir belge ile ödüllendirilir. Her takımın yeterliliği belirlenen ölçütlere göre ödüllendirilir. En iyi olan takıma “süper takım” orta düzeyde olana “büyük takım”, alt düzeyde olana “iyi takım” unvanları verilir. Bu yöntemde bir takım diğerine karşı yarışmaz; takımlar önceden belirlenen standartları aşmaya çalışırlar. Öğretmen ara sıra konuyu tüm sınıfa anlatır ve tüm sınıfın genel değerlendirmesini yapar (Slavin, 1985; Açıkgoz, 1992; Gömleksiz, 1997; Senemoğlu, 2004; Bayrakçeken ve diğerleri 2013).

2.6.7.4. Birlikte Öğrenme (Learning Together)

Minnesota Üniversitesi'nden David ve Roger Johnson tarafından geliştirilmiştir. BÖ modelinde öğrenciler, dört veya beş üyeli heterojen gruplara ayrılır. Öğrenciler küçük gruplarda tek bir çalışma kâğıdını tamamlarlar (Slavin, 1985). Johnson'lar grup sürecini genel modellerinde vurgulamışlardır. Bu yöntem yapılandırılmış sosyal becerilerin öğretilmesi ile ön plana çıkmıştır. BÖ'de öncelikle öğrencilerden başarı ve ilgi düzeyleri açısından iki ya da altı üyeden oluşan heterojen gruplar oluşturulur (Johnson, Johnson ve Holubec, 1990). Birlikte öğrenme yönteminde öncelikle öğrencilere araştırılacak konular verilir. Her öğrenci hangi konuyu ya da konuları araştırmak istediğine karar verir. Grup üyeleri çiftler oluşturur ve her bir çift bir alt konudan sorumlu olur. Ardından çiftler konusu hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi toplar, verileri analiz eder ve değerlendirir. Sonra çiftler çalıştıkları konuyu gruba sunmak üzere hazırlar. Çift sunumlarından sonra, ortaya atılan orijinal sorunun çözümü için tüm bilgiler bir araya getirilir. Sınıftaki diğer grupları öğretmek amacıyla grup sunumu yapılır. Grup üyeleri grup çalışması yaptıklarında değerlendirilir. Grup çalışması sürekli gözlem yaparak ve tüm takımlarla tartışarak değerlendirilir. Başarılı olan gruba ödülü verilir (Johnson ve diğerleri 1994a; Kagan, 1994; Sharan, 1994).

Açıkgöz, 2003'e göre birlikte öğrenme yönteminin uygulaması aşağıdaki sıraya göre yapılır:

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi
2. Grup büyüklüğüne karar verme
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması
4. Sınıfın düzenlenmesi
5. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması
6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme
7. Akademik işin açıklanması
8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması
9. Bireysel değerlendirme
10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması
11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması
12. İstendik davranışların belirlenmesi

13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi
14. Grup çalışmasına yardımcı olma
15. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme
16. Dersi sona erdirme
17. Öğrenmenin nicel ve nitel şekilde değerlendirilmesi
18. Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi
19. Akademik çelişkiler oluşturma

2.6.7.5. Grup Araştırması (Grup Investigation)

John Dewey tarafından temeli atılan bu yöntem Tel-Aviv Üniversitesi'nde, Sharan ile Hertz-Lazarowits tarafından geliştirilmiştir (Sharan ve Sharan, 1990; Açıkgöz, 2003). Geleneksel metinler ve sınıf materyalleri içeren grup araştırması, öğretmen tarafından seçilen bir konunun ilgi temelli bir araştırılmasıdır (Sharan ve Sharan, 1976, Akt. Robinson, 1991). GA yönteminde öğrenmenin duysal ve sosyal yönlerine önem verilir. Grup araştırması yöntemi öğrencilerin bir konu ile ilgili ortak ilgi alanlarına göre gruplaştırıldığı kendi araştırmalarını kendilerinin devam ettirdiği bir yöntemdir. Grup araştırması yönteminde ilk olarak öğrenciler, bir konu ile ilgili ortak ilgi alanlarına göre heterojen olarak 3-6 kişilik gruplara ayrılır. Grubun her üyesi belirli bir görevi yerine getirir. Öncelikle konu belirlenir. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak konu alt başlıklara bölünür (Sharan ve Sharan, 1990; Sharan, 1994, Vermette, 1998). Öğrenciler ortak bir çıkara göre, ne çalışacaklarını ve neyi seçeceğini belirleme sürecinde aktif rol alırlar.

Bu yöntemde her grup, tüm sınıfta incelenen birimden bir alt konu, proje veya görev seçer, yapacakları araştırmayı planlar, eğitim dokümanlarını grup üyeleri arasında paylaştırır ve buldukları bilgileri sentezler. Öğrenci grupları alt konular seçer, bir öğrenme planı geliştirir ve uygularlar. Sonra tüm sınıf için küçük bir grup sunumu hazırlarlar.

Ardından gruplar konularını özetler ve sunum formunda düzenlerler. Her gruptan elde edilen araştırma raporları sınıfta görsel, işitsel araçlar, piyesler, tartışmalar gibi diğer yaratıcı yolların kullanılması ile sunulur. Değerlendirme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler birlikte çalışabilirler. Öğretmenler ve öğrenciler grup ve

bireysel katkıları değerlendirir. Öğrencilerin konuyla ilgili çalışmaya kattığı üst düzey düşünme becerisi bilgi ve sonuç çıkarma gibi süreç değerlendirerek değerlendirme yapılır. Öğrenciler diğer grupların sunumlarıyla ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılır (Sharan ve Sharan 1990; Kagan, 1992; Açıkgöz, 2003).

Öğretmenler, sıklıkla tartışmalar yapar ve süreç boyunca yakından gözlem yaparlar. Bu yöntemde sosyal etkileşim vurgulanır ve öğrencilere doğrudan gerekli sosyal beceriler öğretilir. Bununla birlikte, bireysel başarı da sınavlarla değerlendirilir (Sharan ve Sharan, 1990; Robinson, 1991; Sharan, 1994, Vermette, 1998).

2.6.7.6. İşbirliği-İşbirliği (Cooperative Learning Structures)

Bu yöntem Kagan tarafından geliştirilmiştir. İB yöntemi heterojen küçük gruplarla yapılan çalışmadır (URL-3). Kütüphane araştırması, mülakat, orijinal veri toplama çalışmaları yapılır ve yaratıcı ürünler ortaya çıkarılır. Bütün bir sınıf araştırmasının bir parçası olarak bir alt konu üzerinde çalışır (Robinson, 1991). Yöntemin esası sınıfı birlikte çalışmaya yönlendirerek, sınıftaki öğrencilerin bundan faydalanmasını sağlamaya çalışmaktır. Bu yöntemde ilk olarak öğrenci grupları oluşturulur. Bu gruplara genellikle doğa ile ilgili bir konu verilir. Grup üyeleri o konuyla ilgili kendi ilgi ve becerilerine bağlı olarak bir alt konu başlığı seçerler. Seçtikleri alt konuyu hazırlar ve grup üyelerine sunarlar. Öğrenciler ekip sunumları, yazılı ürünleri ve ekibe yaptıkları katkılardan dolayı kendilerini değerlendirebilirler (Kagan 1989, 1990).

Yöntemin aşamaları aşağıda gösterilmiştir (Kagan, 1982).

1. Sınıf içi tartışmaları
2. Gruplar üyelerinin seçilmesi
3. Grup üyelerinin oluşturulması
4. Grupların konularının seçilmesi
5. Alt konuların seçilmesi
6. Alt başlık hazırlığı
7. Alt başlık sunumu
8. Takımların sunum için hazırlanması
9. Takım sunumu

10. Değerlendirme

2.6.7.7. Birlikte soralım, birlikte öğrenelim (Let's ask together, learn together)

BSBÖ yöntemi Açık göz tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Öncelikle gruplar 3 ya da 4 kişilik gruplar oluşturulur. Sonra grubun her üyesi konusunu sessiz bir şekilde okur. Her öğrenci, okuduğu konu ile ilgili sorular hazırlar. Sonra grup üyeleri grup sorularını oluşturur. Sonraki aşamada öğrencilere bazı görevler verilir. Grup olarak oluşturulan sorular bir karta yazılarak postacı rolü verilen öğrenci tarafından diğer gruplara iletilir. Her grup kendi içerisinde işbirliği yaparak soruları cevaplar. Gruplar, grup sözcüsü aracılığı ile cevaplarını sınıfa duyururlar. Sonraki aşamada grup sunumu ve grup çalışma süreci değerlendirilir. Daha sonra öğretmen tarafından konu özetlenerek sınıfta genel bir tartışma yapılır. Tüm öğrenciler bireysel olarak sınava alınır ve grup ödülleri verilir (Açık göz 1992).

2.6.7.8. Birleştirilmiş kubaşık (işbirlikli) okuma ve kompozisyon (Cooperative integrated reading and composition)

BİOK yöntemi Stevens, Madden, Leavey ve Farnish (1987) tarafından Türkçe dersleri ilköğretimin üst sınıflarında Türkçe derslerinde okumayı, yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Yöntem temel etkinlikler, okuma-anlama, yazma ve dil sanatlarında öğretim içerir. Gruplar birbirlerine okumak, öykü hakkındaki sorulara cevap bulma, yazma ve kelimeleri öğrenmek için en az iki farklı okuma grubunun üyelerinden oluşur (Stevens ve diğerleri, 1987; Stevens ve diğerleri 1991; Bayrakçıken ve diğerleri 2013).

Öğrenciler temel okuma gruplarında, okumaya her gün yirmi dakika ayırır. Bu süreçte öğretmen okuma amaçlarını belirler, yeni sözcükleri tanıtır, eski sözcüklerin genel bir tekrarını yapar. Öğrenciler öyküyü okuduktan sonra okunanları tartışır (Robinson, 1991; Slavin, Madden, 1994). Öğretmen, bir okuma grubuyla çalışırken, gruplar okuma, tahminde bulunma, sorular sorma, özetleme, kompozisyon yazma gibi temel okuma ve yazma etkinlikleri yaparlar. Öğrenciler karşılıklı öğretme yöntemiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Bu yöntemde

başarı kriterleri önceden belirtilir. Grup üyelerinin bireysel olarak aldıkları notların ortalamasına göre takım puanı oluşturulur (Madden, Slavin ve Stevens, 1986; Robinson, 1991; Bayrakçeken ve diğerleri 2013).

2.6.7.9. Birleştirme (Jigsaw procedure)

Jigsaw (Birleştirme) yöntemi ilk kez 1971’de Elliot Aranson tarafından geliştirilmiştir. Aranson yüksek lisans öğrencisiyle birlikte çalışırken Teksas’da yöntemle ilgili çalışmalar yapmıştır. Amerika’da yaşayan Afrika ve İspanyol kökenli ve yerli halkın gençleri arasında yaşanan çatışmaların çözümü için jigsaw yöntemini geliştirdiğini belirtmiştir. Jigsaw yöntemi 1971 yılından beri çok sayıda sınıfta başarılı bir şekilde uygulanmıştır (URL-3). Aranson, ırkları farklı olan öğrencilerin bulunduğu okulda kargaşa ve düşmanlık atmosferinin gelişmesi ve bu kargaşanın tüm şehre yayılması üzerine okul yöneticisinin bir şeyler yapıp yapamayacağı konusunda kendisinden yardım istediğini belirtmiştir. Kendisinin de sınıflarda ne olduğunu gözlemledikten sonra gruplar arasındaki düşmanlığın sınıf ortamındaki rekabet ortamı nedeniyle tetiklendiğini tespit ettiğini bu yüzden jigsaw yöntemini geliştirip uyguladığını ifade etmiştir (URL-4).

Aranson’dan sonra jigsaw yöntemi, yurtdışında çeşitli seviyelerde ve farklı konularda bir dizi araştırmacı ve öğretmen tarafından araştırılmıştır (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes ve Snapp, 1978; Slavin, 1983; Johnson ve diğerleri, 1991; Johnson ve Johnson, 1995; Johnson ve Jonhson 1999; Holliday, 2002; Hedeem, 2003) Jigsaw yöntemi ders materyallerini işbirlikli öğrenme stilinde düzenleyerek öğrenmenin etkili bir yoludur. Jigsaw süreci, grubun her üyesine akademik etkinlikte rol almaları için gerekli bir bölüm vererek dinleme, katılım ve empati kurmayı teşvik ederek, grup üyelerinin ortaklaşa bir hedefi gerçekleştirmek için ekip halinde çalıştırılarak, her öğrencinin grubun diğer üyelerine bağımlı hale getirilmesiyle uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemde grup üyeleri takım halinde çalışmadıkça bireysel olarak başarılı olamaz. Bu yöntem sınıftaki tüm öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırarak ve ortak hedeflerine katkıda bulunarak birbirlerine değer vermelerini sağlar (URL-4).

Doymuş ve diğerleri (2005)’ne göre jigsaw yöntemi öğrenciler arasında birbirlerine bağımlılık yaratılarak, çalışmanın sonunda asıl gruplardaki üyeleri yeni ve

uzman gruplar haline getirilir. Jigsaw yöntemi çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ilişkin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol etme imkanı verir. Grup üyeleri arasında dayanışma ve işbirliğini geliştirirken birlikte yapılan çalışmalar sonucu hedeflerin tüm üyeler tarafından kazanılmasını ve birlikte açıklamaları destekleyen bir işbirlikli öğrenme ortamı sağlar. Aronson'dan sonra araştırmacılar, Jigsaw yönteminden çeşitli düzenlemeler yaparak ve süreçlere ekstra uygulamalar katarak yeni jigsaw yöntemleri geliştirmişlerdir.

Birleştirme 1 (Jigsaw-I)

Eliot Aranson ve meslektaşları tarafından geliştirilen (Açıkgöz, 1992, 2002; De Baz, 2001; Hedeem, 2003) jigsaw yöntemi, bir bulmacanın parçalarını oluşturan öğrencilerin jigsaw gruplarında bir araya gelerek uzmanlaştıkları işbirlikli öğrenme yöntemi olarak kullanılır. Bu yöntemde ünite ya da konu gruplardaki öğrenci sayısı kadar parçalara bölünür.

Bir gruptaki her öğrenciye farklı alt başlıklar verilir. Böylece her öğrenci konunun kendi bölümünde “uzman” haline getirilir. Ancak, gruptaki öğrencilerin tüm konu başlıklarını öğrenmeleri ve birleştirmeleri gerekir (Mattingly ve VanSickle 1991; Aronson ve Patnoe, 1997). Öğrenciler görevlerini aldıktan sonra, konuyu incelemek ve kendi gruplarına öğretmek için “uzman” gruplar halinde yeniden organize olurlar. Konularına hazırlandıktan sonra öğrendiklerini kendi grup üyelerine anlatmak için kendi gruplarına dönerler (Mattingly ve VanSickle 1991). Asıl gruplardaki üyeler bu çalışmanın sonunda uzman yeni gruplar oluşturarak çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ait görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol ederler (Doymuş ve diğerleri 2005). Grup çalışmalarından sonra öğrenciler bireysel olarak konu üzerinde test edilir ve bireysel notlar veya ödüller alırlar. Öğrencilerin başarılı olması için işbirliği yapmaları zorunludur (Mattingly ve VanSickle 1991). Özellikle sosyal alanlarda çalışma yapmak için bu yöntem çok uygun ve tercih edilir niteliktedir. Ancak jigsaw yönteminin bir dezavantajı da uygulama açısından ek zaman alması ve birinci sınıf öğrencileri için uygun olmamasıdır (Doymuş ve diğerleri 2005).

Aranson'un jigsaw yönteminin uygulanışında dikkat çektiği noktalardan bazıları şunlardır:

Konu alt başlıklara ayrılır. Konular ilköğretimlerde grup üyelerine daha küçük parçalara liselerde ise daha geniş parçalara bölünebilir. Eşit parçalara bölünen konu alt başlıkları grup üyelerinin her birine bir alt başlık düşmesi şeklinde dağıtılır. Konular üzerlerinde sorular geliştirilerek öğrencilere ev ödevi olarak verilebilir. Üniversite öğrencileri için ise ev ödevleri notla değerlendirilebilir. Öğrenciler konusuna hazırlanmazsa jigsaw yöntemi başarısız olur ve grup dağılmaya başlayabilir. Bu yüzden öğretmenler yöntemi uygulamadan önce iyi bir plan yapmalı ve uygulamalıdır. Bu yöntemde öğrencilere konularla ilgili sorular sorulmalı, kaynak verilmeli, rehberlik edilmeli ve öğrenciler yönlendirilmelidir (URL-4).

Aranson jigsaw yönteminin uygulanışını 10 adımda açıklamıştır (URL-4):

- *Öğrenciler 5'şer veya 6'şar kişilik jigsaw gruplarına ayrılır*
- *Her gruptan bir öğrenciyi lider olarak belirlenir*
- *Ders konusu 5 veya 6 başlığa bölünür*
- *Tüm öğrencilere konunun bir başlığını çalışması için verilir ve tüm öğrencilerin kendi konusuyla ilgilendiğinden emin olunur*
- *Öğrencilere kendi konularını en az iki kez okumaya yetecek kadar zaman tanınır*
- *Jigsaw gruplarından aynı konuyu alan öğrenciler bir araya getirilir ve geçici uzman grupları oluşturulur. Bu uzman gruplardaki öğrenciler konularının ana noktalarını tartışmaları ve kendi jigsaw gruplarına sunum hazırlamaları için gereken zaman verilir*
- *Öğrenciler jigsaw gruplarına döndürülür*
- *Her bir öğrenciden kendi konusunu grubuna sunması sağlanır Gruptaki diğer öğrencilerin konusunu anlatan uzmanlara soru sormaları için teşvik edilir*
- *Öğretmenler süreci gözlemleyerek grupları kontrol etmelidir Herhangi bir grupta sorun yaşıyorsa müdahale edilir baskın olan üyelere karşı müdahale görevini grup liderinin üstlenmesi en uygundur Grup liderinin vereceği talimatlar diğer üyelere gizli olarak belirtilir*

- *Uygulamanın sonunda konu hakkında öğrencilere test verilir Bu sayede öğrenciler bu uygulamaların sadece eğlence ve oyun değil gerçekten gerekli olduğuna inanacaklardır*

Kagan (1985); Sharan (1994), De Baz (2001), Hedeem (2003), Doymuş ve Şimşek, (2007) ve Şimşek, (2007)'e göre, birleştirme yönteminin uygulanmasındaki dört temel aşama şu şekildedir:

Giriş (Introduction)

Giriş bölümünde öğretmen; grupların heterojen olmasına dikkat ederek öğrencileri 3 ile 7 kişi arasında asıl gruplara ayırır. İkinci aşamada belirlenen konu gruptaki öğrenci sayısı kadar küçük parçalara bölündükten sonra bu küçük parçalar gruptaki öğrencilere dağıtılır. Öğretmen öğrencilerin çalışacakları materyali ya da üniteyi öğrencilere tanıtır. Öğrencilere çalışacakları materyali nasıl kullanacaklarını, ne yapacaklarını ve çalışmalarına nasıl devam edeceklerini ve nasıl değerlendireceklerini açıklar. Daha sonra öğretmen, bu süreçte öğrencilere konularını nasıl öğreneceklerini ve nasıl değerlendirileceklerini açıklar. Asıl gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak olan materyalin bir parçasını verir ya da öğrencinin materyalin bir parçasını seçmesini sağlar. Her öğrenci kendi bölümüne çalışır. Böylece her öğrenci konunun yalnızca bir bölümü ile ilgili bilgiye sahip olur. Öğrenciler kendilerine ait bölüm üzerine çalışmaktan ve konuyu gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumludur. Bu süreçlerin sonunda birleştirme yönteminin birinci aşama uygulamaları bitmiş olur.

Uzman araştırması (Focused exploration)

Jigsaw yönteminin ikinci aşaması olan uzman araştırmasında farklı asıl gruplarda aynı konuyu seçen öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak diğer gruptaki öğrencilerle uzman gruplar oluştururlar. Uzmanlık grupları rastgele oluşturulabilir. Bu grupta aynı bölümü çalışan öğrenciler bölüme ilişkin konuyu öğrenmeye, anlamaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışırlar. Aynı zamanda konuyu diğer arkadaşlarına nasıl anlatabileceklerini tartışırlar. Bu uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına öğretecekleri konu başlıklarını uzman grup arkadaşları ile birlikte araştırarak hazırlamaktadır. Bu süreçte öğretmen, fikirlerini açıklama, düşüncelerini paylaşma diğer arkadaşları ile yardımlaşma gibi davranışlara öğrencilerini yönlendirmekte ve onları cesaretlendirmektedir. Bu sürecin sonunda

uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını ya da materyalin bir parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar.

Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme (Reporting and reshaping)

Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirmede, öğrenciler uzmanlık gruplarında kendi uzmanlık alanına ait olan konuyu tartışıp öğrendikten sonra başlangıçtaki asıl gruplarına geri dönerler. Bu aşamada öğrencilerin iki görevi vardır; birincisi, belirlenen zamanda uzman oldukları konuyu diğer grup üyesi arkadaşlarına anlatmak ve öğretmek, ikincisi ise, diğer grup üyeleri tarafından öğretilen konunun diğer bölümlerini öğrenmektir. Onlara bunun için belirli bir süre verilir. Bu sürenin sonunda bireysel olarak o konuyla ilgili sınava girecekleri söylenir. Her bir uzmanın sırasıyla kendi alt konusunu anlatmasıyla öğrenciler asıl grup arkadaşları ile konuları derinlemesine tartışarak, konu başlıklarını iyice öğrenmekte ve öğretmektedirler. Böylece konunun tümü bütün öğrenciler tarafından öğrenilmiş olur. Asıl gruplardaki grup üyelerinin tamamı konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlar.

Tamamlama ve değerlendirme (Integration and evaluation)

Son aşama olan tamamlama ve değerlendirme aşamasında öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir aktivite gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin asıl gruplardan birine konu materyalini sunmaları için bir gösteri sunusu yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak öğrenmelerini bütünleştirebilir. Değerlendirme sürecinde, öğrenciler öğretme işlemi bitiminde bireysel olarak bütün konularla ilgili sınav olurlar.

Birleştirme II (Jigsaw-II)

Slavin (1994), Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan orijinal birleştirme yöntemini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla uyarlayarak birleştirme II'yi geliştirdi. Mattingly ve VanSickle (1991)'e göre Aranson'un jigsaw yöntemi Slavin'in gereksinimlerini karşılamamaktaydı. Çünkü Jigsaw yönteminin grubun hedefine ulaşılmasına katkıda bulunulacak bir grup hedefi ve bireysel hesap verme sorumluluğu yoktu. Jigsaw, Newmann ve Thompson'un araştırmalarında en az etkili olan yöntemdi. Çoğu deneyde jigsaw yöntemi geleneksel öğretimden akademik başarı açısından daha etkili değildi. Slavin (1989) daha geniş bir işbirlikçi öğrenme grubu

üzerinde çalıştı. Jigsaw, arkadaşlık ilişkileri gibi duyuşsal öğrenmelerin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu buldu. Slavin (1983, 1989), işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik olarak sürekli etkin olmasını sağlamak için aşağıdaki koşulları yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu koşullar:

- Yalnızca işbirliği yoluyla elde edilebilecek bir grup hedefi
- Grup hedefinin başarılmasına yönelik öğrencilerin katkıları için bireysel hesap verilebilirlik

Jigsaw II yöntemi öğrenme materyalleri yazılı anlatım biçiminde olan dil, edebiyat ve sosyal bilgiler gibi derslerde kullanılması uygundur. Jigsaw II, grup ödül yapısını kullanarak grup etkinliği ile bireysel performans arasındaki bağlantıyı güçlendirir. Öğrenciler, grup üyelerinin tamamının test puanlarını ekleyerek bir takım puanı alırlar. Takım puanı, jigsaw grupları arasındaki bir yarışma için temel oluşturur. Jigsaw II öğrencilerin benlik saygısını, diğer öğrencilerle olan ilişkilerini, motivasyonunu ve akademik performansını artırır (Slavin, 1995).

Jigsaw II'nin uygulanmasında beş basamak vardır. Bunlar:

- Okuma
- Uzman grubu tartışması
- Rapor Yazma
- Test etme ve
- Grup Ödülü'dür (URL-5).

Bu yöntemde öğrencilere önce yöntem hakkında bilgi verilir. Sonra öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve grup puanının hesaplanmasında taban puanın belirlenmesi için akademik başarı testi uygulanır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ortamını hazırlar. Ayrıca konu alanında kaynak kişi görevini üstlenerek çalışmalara rehber olur. Grup çalışmaları sırasında oluşabilecek problemlere müdahale eder. Grup liderlerine grubun yönetilmesi konusunda önerilerde bulunur (Açıkgöz, 1992; Slavin, 1995; Colosi ve Zales, 1998).

Jigsaw II'nin uygulanışını Slavin (1989, 1994, 1995); Açıkgöz (1992); Colosi ve Zales (1998); şu şekilde göstermektedir:

- Öğrenciler heterojen olarak 3-5 kişilik gruplara ayrılır. Her bir grup üyesine çeşitli roller verilir. Grupta lider bulunmaz. Öğretmen her öğrenme ünitesi için okuma yaprağı, uzman yaprağı ve akademik başarı testi hazırlar. Uzman yaprağı öğrencilerin tartışma gruplarının yönlendirmek için yararlanacağı yönergeleri, öğrencilerin üzerinde yoğunlaşacakları noktaları ve sorulan içerir.
- Grup üyeleri çalışılacak konunun metnini almak için bir araya gelirler. Daha sonra öğrenme ünitesini içeren okuma yaprakları dağıtılır ve öğrencilerden derse bunları okuyarak gelmeleri istenir. Tüm öğrenciler öğrenme materyalinin tamamını okuduktan sonra onlara materyale ait farklı başlıklar içeren uzman kâğıtları verilir. Eğer ders materyali sınıfta okunacaksa, kısa bir metin seçilmelidir. Ancak, öğrenciler evde çalışacaklarsa, uzun bir okuma parçası da seçilebilir. Ayrıca her öğrenciye uzmanlaşacağı bir alt konu verilir.
- Bireysel araştırmadan sonra uzman grup üyeleri, en önemli kavramları gözden geçirmek, tartışmak ve belirlemek için bir araya gelirler.
- Metnin aynı parçasına sahip olan uzmanlık grubu öğrencileri kendi bölümlerini çalıştıktan sonra kendi işbirliği gruplarına dönerler. Konularını grup arkadaşlarına sunarak tartışır. Daha sonra öğrenciler grup çalışmaları sırasında çıkan sorunlar ve sürecin işleyişi hakkında görüşme yaparlar. Konunun tamamı anlaşıldıktan sonra sınava hazırlanmak için tüm öğrenciler hep birlikte çalışır.
- Uzman grupların sunduğu sorulara dayanarak bir quiz veya test geliştirilir. Öğrenciler bireysel olarak sınava alınırlar. Öğrencilere iki not; bireysel not ve takım notu verilir. Takım notu asıl grup üyelerinin bireysel notları toplanarak bulunabilir. Alınan nota aynı zamanda gelişme puanı da eklenir. Grup puanı ise öğrencilerin ön hazırlıktaki testten aldıktan taban puandan fazla olan puanlarının ortalamasıyla hesaplanır. Değerlendirme için ödev, proje ve sözel değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Öğretmen gruptaki öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını düzeltmelerini isteyebilir. Puanı en yüksek olan gruba ödül verilir.

Tüm Jigsaw yöntemlerinin temel prensipleri aynı olmakla birlikte aralarında küçük farklar bulunmaktadır. Slavin'e (1991)'e göre jigsaw-I ve jigsaw-II yöntemleri arasındaki farklar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Jigsaw-II de ekip ruhu yaratmak amacıyla kullanılan etkinlikler ve grubu canlandıracak bir lider yoktur.
- Orijinal jigsaw yönteminde, ders materyali kendi içinde bütünlüğü olacak şekilde grup üyelerine paylaştırılır. Öğrencilerin her biri kendi bölümlerini bireysel olarak okurlar. Jigsaw-II yönteminde, tüm öğrenciler ders malzemesini hep birlikte okur bu da konunun tamamı hakkında onlara fikir verir.
- Jigsaw-II yönteminde uygulama sonunda sınav yapılarak başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi yoluyla grup üyeleri arasında rekabet oluşturulması yönüyle jigsaw I yönteminden farklıdır.

Mattingly WanSickle (1991)'e göre jigsaw II'nin jigsaw I yönteminden benzerlik ve farkları şu şekildedir. Aronson'un jigsaw'ında olduğu gibi, her öğrenci bir uzman gruplarında öğretmeye hazırlandıktan sonra grup arkadaşlarına konunun belirli bir bölümünü öğretir. Bir gruptaki tüm öğrenciler içeriği aynı olan öğretim materyallerini alırlar. Ardından öğrenciler bireysel olarak test edilir ve her öğrencinin test performansı kullanılarak takım puanı oluşturulur. Slavin'in jigsawındaki varyasyon grup ödülüne ve bireysel hesap verebilirlik kriterlerine uygundur. Jigsaw II yönteminden sonra geliştirilen Jigsaw III yöntemi arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin jigsaw III yönteminde uzun grup çalışmalarından sonra yeterince uzmanlaşıp uzmanlaşmadıklarını belirlemek için öğrenciler bireysel olarak sınava alınırlar. Ancak jigsaw III'te öğrenciler standart formlarla sınav olurlar.

Holliday (2000) tarafından geliştirilen jigsaw-IV yönteminin jigsaw I-II-III yöntemlerinden farkı dersin başında konunun ana noktalarının öğretmen tarafından açıklanması, öğretmenin, çalışılacak ünite ya da materyal ile ilgili film göstermesi, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinlikler yapmasıdır. İkinci aşamada, tüm Jigsaw yöntemlerinde öğrenciler uzman gruplarına giderler ve orada çalışmaya başlarlar. Üçüncü aşamada ise yine hepsinde öğrenciler, uzman gruplarında çalışmalarını tamamlarlar. Dördüncü aşamada jigsaw IV; jigsaw II ve jigsaw III'e göre farklı bir

uygulamaya sahiptir. Jigsaw IV yönteminde uzmanlık grupları çalışma üniteleri ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek için kendi gruplarına dönmeden önce sınav olurlar. Olumsuz bir durum varsa öğretmen tarafından gerekli önlemler alınır.

Beşinci aşama da yine tüm jigsaw yöntemlerinde aynı şekilde uzman gruplardan asıl gruplarına gelen öğrenciler uzman oldukları konuyu birbirleriyle paylaşırlar. Altıncı aşamada yine jigsaw-IV yönteminde, jigsaw-II ve jigsaw-III'e göre farklı bir uygulama yapılır. Asıl gruplardaki öğrenmelerin doğruluğunu kontrol etmek için ara sınav yapılır. Yedinci aşamada jigsaw-II; jigsaw-III'ten farklı olarak gelinen noktaya kadar öğrencilerin içeriğin tamamına hakim olup olmadıklarını kontrol etmek için çeşitli testler, etkinlikler ve formlar uygulanır. Sekizinci aşamada öğretmen tarafından bireysel değerlendirme ve puanlama işlemleri yapılır. Son aşama olan dokuzuncu aşamada jigsaw-II ve jigsaw-III'ten farklı olarak, jigsaw-IV'te yapılan değerlendirmeler sonunda konunun eksik yönleri tekrar öğretmen tarafından açıklanır (Slavin, 1985; Hedeem, 2003; Doymuş, 2007; Şimşek, 2007; Aronson ve Patnoe, 2011; Bayrakçeken ve diğerleri 2013).

Tablo 2.3.

Bazı Jigsaw Uygulamalarının Karşılaştırılması

Aşama JİGSAW II	JİGSAW III	JİGSAW 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. Jigsaw III ile aynı
7.	Bütün grupların süreçleri yeniden incelemek için	Jigsaw II ile aynı
8. Bireysel değerlendirme ve Puanlama	formlar kullanılır. Jigsaw II ile aynı	Ünitenin eksik kalan
9.		kısımlarının tekrar öğretilmesi

(Şimşek, 2007'den alınmıştır)

Ters Jigsaw (Reverse Jigsaw)

Hedeen (2003) tarafından ters jigsaw (reverse jigsaw) geliştirilmiştir. Ters jigsaw öğretmenin her bir öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk almasını sağlama ve küçük grup tartışmalarını kolaylaştırma gibi yönlerden jigsaw I yöntemi ile benzerdir (Hedeen, 2003; Şimşek, 2007).

Ters jigsaw yöntemi, bir şekilde orijinal jigsaw I yöntemine benzer ancak, yerine getirilmesi gereken kendi hedeflerine de sahiptir. Jigsaw I yöntemi, öğrencinin materyali anlamasına odaklanırken, ters jigsaw yöntemi öğrencilerin algılarını kullanarak, kararları tartışma yoluyla alması üzerine odaklanır. Bu yöntem çoğunlukla üst sınıf öğrencilerine uygulanması için geliştirilmiştir. Jigsaw I yönteminde uzman gruplar asıl gruplara içeriği öğretmek için giderken ters Jigsaw yönteminde, uzman gruplarındaki öğrenciler, içeriği bütün sınıfa öğretirler (Hedeen, 2003).

Ters Jigsaw yöntemi üç adımda gerçekleştirilir:

- Öncelikle öğrenciler dört kişilik gruplara bölünür. Gruplardaki her öğrenciye bir dizi soru veya karmaşık bir soru içeren bir örnek olay çalışması verilir. Öğrenciler, karışık gruplarda toplanarak, bir örnek olay çalışması üzerinde yaklaşık 15 dakika tartışma yaparlar. Grubun her üyesine farklı bir konu verildiğinden, karışık grup içinde bir tartışma başlatılır ve ana noktalar ve sonuçlar kaydedilir.
- İkinci adımda, aynı başlığı çalışan öğrenciler başlığın çalışılmasını hızlandırmak ve bilgi kayıtları yapmak üzere başlık gruplarında toplanırlar. Bu gruplarda öğrenciler konu başlıkları ile ilgili tartışmalarını yaparlar ve bilgilerini paylaşırlar.
- Bu adımda, sınıf bütün olarak uzman grup veya konu grubunda toplanır. Tüm ortak ve farklı temaları derleyen bir rapor hazırlanır. Bunun için gruplara 15-20 dakika arasında süre verilir. Grupların seçtiği sözcüler raporları tüm sınıfa sunar.
- Son olarak öğretmen değerlendirme formları ile grupların değerlendirmelerini yapar (Hedeen, 2003; Şimşek, 2007).

Konu Jigsawı

Konu Jigsawı (Subject Jigsaw) yöntemi Doymuş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Diğer jigsaw türlerinden bazı farklı yönleri sahip olan konu jigsawı yönteminin uygulaması (Doymuş (2007); Şimşek, (2007) ve Bayrakçeken ve diğerleri (2013)'ne göre beş aşamada gerçekleşmektedir.

Bu aşamalar:

- İlk önce dersin, öğrenme materyalinin ve uygulama süresinin durumuna göre öğrenciler 2-6 kişilik heterojen gruplara ayrılır.
- İkinci aşamada konu ya da ünite gruplardaki öğrenci sayısı dikkate alınarak alt başlıklara ayrılır. Gruptaki her öğrenciye konunun bir alt başlığı verilir. Öğrenciler kendilerine verilen alt başlığı araştırıp rapor haline getirir. Öğrencilerin hazır olup olmadıklarını kontrol etmek için, gruplardan rastgele öğrenci seçilerek hazırlamış oldukları konuları sunmaları istenir.
- Üçüncü aşamada asıl gruplardan iki farklı konu alt başlığını alan öğrencilerle yeni bir gruplama yapılır. Bu grupların da üye sayısı 2-6 arasında tutulur. Yeni oluşturulan gruplarda öğrenciler iki alt konu başlığını beraberce çalışarak raporlarını hazırlarlar. Bu aşamada da çalışmalarını kontrol etmek için gruplardan rastgele seçilen öğrencilere sunu yaptırılır.
- Dördüncü aşamada öğrenciler tekrar başlangıçtaki gruplarına geri dönerler. Bu durumda farklı iki alt başlığı çalışmış olan öğrenciler bir araya geldikleri için ünitenin tamamını temsil edecek şekilde ünite grupları oluşturulmuş olur. Bu aşamada grup üyeleri ünitenin tamamını beraberce çalışarak hazırlıklarını tamamlar ve raporlarını sınıf ortamında sunarlar.
- Beşinci aşamada değerlendirme yapılır. Bu aşamada öğrenciler bireysel olarak ortak bir sınava alınırlar. Sınavda sorulan sorular alt konu başlıklarına göre gruplandırılır. Öğrencilerin bireysel cevapları alt gruplara göre ayrı ayrı belirlenir. Herhangi bir alt başlıkta öğrenme eksikliği olan öğrenciler tespit edilip, ait oldukları grupta birlikte bu alt başlığa yeniden çalışmalarını istenir. Öğrenme eksiklikleri olan öğrenciler grup arkadaşlarıyla çalışmalarını tamamladıktan sonra tekrar çalışılan ilgili alt başlık ya da başlıklardan grup olarak bireysel sınava tabi tutulurlar.

2.7. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; işbirlikli öğrenme modelinin tanımı, ilkeleri, yöntemleri ve faydaları, işbirlikli öğrenmenin uygulanma şekli ve yapılacak olan öğretimsel işler konusunda birçok araştırma yaptıkları anlaşılmaktadır. 1970’lerden itibaren Slavin (1980) “Cooperative Learning”; Johnson ve Johnson (1989) “Cooperation and competition; Theory and research”; Sharan ve Sharan (1989) “Group Investigation Expands Cooperative Learning” Kagan (1992) “Cooperative Learning” Açıkgöz (1992), “İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama”; Gömleksiz (1997) “Kubaşık öğrenme” adlı çalışmaları yapmışlardır.

2.7.1. Jigsaw yöntemi ile ilgili araştırmalar

Webb (1982) “Student interaction and learning in small groups. review of educational research” adlı çalışmasında, işbirlikli öğrenme gruplarının başarılarını, grup özelliklerini ve grup içi etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmasını matematik dersinde 77 öğrenci üzerinde iki hafta yürütmüştür. Araştırma sonucunda orta düzeyde yetenekli öğrencilerin kendi grupları içinde karmaşık gruplardan daha fazla başarılı olduğusonucuna ulaşmıştır.

Moskowitz, Malvin, Schaeffer, ve Schaps (1983) “Evaluation of a cooperative learning strategy” adlı çalışmalarında, 261 öğrencinin katıldığı 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerine araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalarda jigsaw yönteminin öğrencilerin tutumları, arkadaşları arasındaki davranış ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaları neticesinde, jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha fazla katılımcı ve işbirliğine dayalı davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilerden okula ve derse karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini, daha yüksek düzeyde akademik özgüven ve matematik başarıları elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca jigsaw yönteminin öğretmenlerin öğretme konumundan öğrencilere rehberlik yapma konumuna geçmelerini sağladığı bu durumdan öğretmenlerinde memnun kaldığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Lazarowitz, Baird, Hertz-Lazarowitz, ve Jenkins (1985) jigsaw yöntemi ile bireyselleştirilmiş tam öğrenme yöntemini, öğrencilerin akademik başarıları, arkadaşlık

ilişkileri, benlik saygısı ve derse karşı tutumları açısından incelemişlerdir. 256 öğrencinin katıldığı deneysel çalışmanın sonucunda akademik başarı ve benlik saygısı açısından uyarlanmış jigsaw yöntemiyle öğrenim gören deney grupları öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mattingly ve VanSickle (1991) “Cooperative learning and achievement in social studies: jigsaw II” adlı çalışmalarında, jigsaw II yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 45 öğrenci üzerinde yürüttükleri araştırmalarında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırma sonucunda jigsaw II yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Gömlüksiz (1993) “Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi” adlı çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutum ve erişiyeye üzerinde etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deney desen kullandığı araştırmada öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumları açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Kalıcılık testinin ilk uygulamasında işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu saptamış, ikinci kalıcılık testi sonuçlarında ise anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir.

Lazarowitz, Hertz Lazarowitz ve Baird (1994), “Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes” adlı çalışmalarında, lise öğrencileri üzerinde öntest-sontest deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmalarında “Yer Bilim” ünitesi üzerinde jigsaw yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda jigsaw yönteminin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin hem akademik başarıları hem derse ilgileri ve katılımları hem de özgüvenlerinin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Stevens ve Slavin (1995), temel okuma ve dil eğitimi üzerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilişsel farkındalık üzerine uzun vadeli etkilerini belirlemek için 2 yıllık bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, bir ilköğretim okulunda tüm derslerde işbirlikli öğrenme yöntemlerini uygulamışlar, öğretmenleri de

bu yöntemi kullanmaları için teşvik etmişlerdir. Geleneksel öğretim yapılan okulların öğrencileri ile işbirliği modellerini uygulayan okulların öğrencilerini karşılaştırdıklarında, iş birliğine dayalı öğrenim yapılan okuldaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerin uygulandığı öğrencilere göre sözcükleri ve okuduğu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplamalarda daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Dori ve diğerleri (1995) jigsaw yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin hücre konusunun öğrenilmesinde öğrencilerin akademik başarıları, laboratuvar becerileri ve öğrenme faaliyetleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek akademik başarı kazandıkları ve orta düzeyde akademik yeteneğe sahip öğrencilerin büyük başarı elde ettiklerini tespit etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise jigsaw yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin bu yöntemle ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleridir. Araştırmalarında akademik başarıları ve laboratuvar becerilerini geliştirmede etkili bir yol olarak işbirlikli öğrenmenin kullanılmasını önermişlerdir.

Yeşilyaprak (1995a) grup araştırması ve jigsaw-II yöntemlerinin akademik başarı, hatırlama ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkisini geleneksel öğrenme yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Psikolojiye giriş dersinde 14 hafta uyguladığı araştırma sonuçlarına göre GA ve jigsaw II yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemi arasında akademik başarı ve tutum açısından herhangi bir fark bulamamıştır.

Yeşilyaprak (1995b) İşbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin öğrencilere bazı duyuşsal özelliklerin kazanılmasındaki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme modelinin öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve birbirlerine değer vermede etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeleri, kabullenmeleri ve geliştirmelerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Colosi ve Zales (1998) “Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses” adlı çalışmalarında, biyoloji dersi laboratuvar uygulamalarında jigsaw yönteminin etkisini araştırmışlardır. Deneysel süreçte kontrol grubunda geleneksel laboratuvar uygulamaları, deney grubunda ise jigsaw yöntemi ile laboratuvar çalışmaları

yapmışlardır. Uygulama sonunda jigsaw yönteminin öğrencilerin akademik öğrenmelerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca yöntemin öğrenciler arasında etkili bir bilgi paylaşımı mekanizması oluşturduğunu, laboratuvar uygulamalarında ve problem çözmede birbirlerine yardımcı olmalarını sağladığını, kendi öğrenmeleri için sorumluluk duygularını geliştirdiğini ve problem çözmede kendilerine güvenlerini artırdığını belirlemişlerdir.

Holliday (2000), “The development of jigsaw iv in a secondary social studies classroom” adlı araştırmasında, jigsaw-II ve jigsaw-III yöntemlerinin bazı özelliklerini birleştirerek geliştirdiği jigsaw-IV yöntemini eğitime kazandırmıştır. Bu çalışma ile işbirlikli öğrenme modeline katkı sağlamayı amaçlayan Holliday, araştırmasını 9. sınıf coğrafya dersinde yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda jigsaw-II ve jigsaw-III yöntemlerinde yaşanan birtakım sıkıntıların, jigsaw-IV yöntemi ile giderildiğini ve jigsaw-IV yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kennedy, Linwick ve Vercell (2000) Evde ve okulda sorun çıkartan öğrencilerden seçtikleri örneklem grubuyla yaptıkları araştırmada; işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yöntem sayesinde bazı problemlili davranışlara sahip öğrencilerin derslere ve okula karşı tutumlarını olumlu yönde değiştiğini ve öğrencilerin işbirliği yapma becerilerinin de geliştiği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003) “Relationship between reading attitudes, achievement, and learners’ perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience” adlı çalışmalarında, jigsaw II yönteminin yabancı dilde okumaya, tutuma, akademik başarıya etkilerini incelemeyi ve bu yöntem hakkındaki öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını Lübnan’daki 111 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubunda yürütmüşlerdir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve jigsaw yöntemi hakkındaki görüşlerini elde ettikleri verileri değerlendirilmişlerdir. Verilerden elde ettikleri bilgilere göre öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve akademik başarıları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulmuşlardır. Ancak deney grubu öğrencilerinin jigsaw II yöntemine karşı görüşlerinde pozitif bir durumun ortaya çıkmadığını tespit etmişlerdir.

Ghaith ve El-Malak (2004) “Effect of jigsaw II on literal and higher order efl reading comprehension” adlı çalışmalarında jigsaw II yönteminin İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini incelemişlerdir. 48 öğrenci üzerinde yürüttükleri araştırmalarında katılmış kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda, genel okuma ve anlama kavramlarının bağımlı değişkenleri üzerinde kontrol grubu ile deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını; ancak yüksek düzeyde anlama değişkeni üzerinde deney grubu lehine önemli bir fark olduğunu belirlemişlerdir.

Fidan (2004) “Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli “öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi” adlı çalışmada, işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. 7. Sınıf düzeyinde uygulanan deneysel çalışma sonuçlarına göre erişiyeye, kalıcılık ve derse karşı tutumlar açısından deney grubu lehinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Kılıç (2004) “Öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum” adlı araştırmasında jigsaw-II yönteminin Fransızca dersinde öğrencilerin başarıları, güdüleri ve okuma-anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda jigsaw-II yöntemi kullanılarak işlenen okuma dersinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Jigsaw II ile işlenen derslerde geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrencilerin daha yüksek düzeyde güdülendiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada öğrencilerin grup çalışmalarından memnuniyet duydukları ve sosyal becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir, (2004) “Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupla öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi” adlı çalışmalarında grupla öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre grupla öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin, normal eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre demokratik tutum açısından daha fazla bir gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

Tanel (2006) “Termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının öğrenimine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte soralım birlikte öğrenelim yöntemleri ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, bilgilerin hatırlanma düzeyine ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre jigsaw ve birlikte soralım birlikte öğrenelim yöntemlerinin geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarının arttırmada, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında, fizik dersine yönelik olumlu tutumların kazanılmasında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Avşar ve Alkış (2007) “İşbirlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” yönteminin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmalarında, dördüncü sınıf üzerinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sonest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme modelinin, geleneksel öğrenme yöntemine göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Doymuş (2007a) “Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams” adlı çalışmada, kendisi tarafından geliştirilen konu jigsawı yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışmasını genel kimya derslerinde üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırmasında öntest-sonest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırma sonucunda konu jigsawı yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Doymuş (2007b) “Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique research in science education” adlı çalışmada, jigsaw yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin kimyasal denge konularını anlamaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmasını üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Deney ve kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Doymuş ve Şimşek (2007) “Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw yönteminin etkisi ve bu yöntem hakkında öğrenci görüşleri” adlı çalışmalarında, kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiş ve jigsaw yöntemi hakkında öğrenci görüşlerini almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu olmuştur. Ayrıca nitel verilerden alınan sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarılarının yanında, işbirliği yapma, özgüven gibi duyuşsal özelliklerinin de geliştiği anlaşılmıştır.

Şimşek (2007) “Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi” adlı çalışmasını 2006-2007 akademik yılında Bayburt Fen Bilgisi Eğitimi bölümü birinci sınıfında okuyan 182 öğrenci üzerinde yürütmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasını öntest-sontest deneysel desen düzeninde kurgulamıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi neticesinde çözeltiler ünitesinin öğretiminde jigsaw yönteminin birlikte öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı daha çok artırdığını tespit etmiştir. Kimyasal denge ünitesinin öğretiminde ise jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doymuş (2008) “Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning” adlı araştırmasını Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde iki farklı sınıfta yürütmüştür. Araştırmasında kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamalar sonucunda jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiğini tespit etmiştir.

Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp (2009) “İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi” adlı çalışmalarında, işbirliğine dayalı modelin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin kimyasal denge konusunda başarıya etkisini

incelemişlerdir. Araştırmalarını üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu kontrol grubuna göre akademik bakımdan daha başarılı olmuştur.

Ayna (2009) “Birleştirme II (jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi” adlı deneysel çalışmasını altıncı sınıfı düzeyindeki Fen Bilgisi dersinde maddenin tanecikli yapısı adlı ünitesinin öğretiminde uygulamıştır. Geleneksel öğretim yöntemi ile jigsaw II yönteminin sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan öğrencilerin akademik başarıları, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumları ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasında öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında Aydın’da özel bir kolejde ve yine aynı ilin Germencik İlçesi’nde MEB’e bağlı iki okulda 144 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, birleştirme II yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek ve diğerleri (2009) “Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi” adlı çalışmalarında yükseköğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının gelişimine işbirlikli öğrenme yönteminin Jigsaw, birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini araştırmışlardır. Genel Kimya dersinde 116 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmayı, 8 hafta boyunca ilgili yöntemlerle uygulamışlardır. Demokratik tutum ölçeği ile toplanıp analiz edilen bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Şimşek (2013) “The effects of cooperative learning model on students’ epistemological beliefs in civics lesson” adlı çalışmada jigsaw, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin vatandaşlık dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına olan etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Etki boyutu analizine göre

jigsaw ve okuma yazma uygulama yöntemlerinin öğrencilerin epistemolojik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya koymuştur.

2.7.2. Tarih dersinde işbirlikli öğrenmenin etkisinin araştırıldığı araştırmalar

Sünbül (1995) Orta II Milli Tarih dersinde grupta değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasını 85 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda grupta değerlendirme yapmanın öğrenci erişimleri üzerinde bireysel değerlendirmeden daha etkili olduğu ayrıca grupta değerlendirmenin hiçbir değerlendirme yapmaktan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak grupta ya da bireysel değerlendirme yapmanın ya da hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Öcal (1996) “Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Başarı ile Güdü Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri” adlı deneysel çalışmasında lise öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemleri arasında tarih başarısı üzerindeki farkı incelemiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemini uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir.

Yıldız (2002) “Türkiye’de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi” adlı araştırmasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin detaylı bir açıklamasını yaparak bu yöntemlerin dünyada ve Türkiye’de nasıl uygulandıklarını ders örnekleriyle açıklamıştır.

Gök (2004) “Tarih Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniğinin Kullanımı” Adlı çalışmasında, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarına etkilerini incelemiştir. Araştırmasında öntes-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada lise Tarih 2 dersi Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar) konularını deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle kontrol grubunda anlatım yöntemi ile işlemiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme

modelinin kullanılmasının Tarih dersinde Osmanlı Devletinin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar) konularını öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin başarılarını daha fazla artırdığını tespit etmiştir..

Kaya (2004) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Türkiye Cumhuriyeti Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinde Erişkiye, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı çalışmasını Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci öğretim grubundan 83 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. İşbirlikli öğrenme modelinin öğrenci takımları başarı yönteminin erişkiye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisini incelemiştir. Mustafa Kemal’in Samsun’a çıkışı ve Kongreler ünitesini deney grubunda işbirlikli öğrenme modeliyle kontrol grubunda ise soru-cevap ve tartışma yöntemlerini içeren geleneksel öğretim yöntemiyle işlemiştir. Araştırmasında bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez düzeyinde toplam otuz beş soruluk başarı ölçeği ve yirmi soruluk derse karşı tutum ölçeği uygulamıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında bilgi düzeyi öntest-sontest, erişki ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulmuştur.

Kaya (2013) İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar ünitesinde işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci takımları başarı yönteminin erişkiye, kalıcılığa, derse karşı tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre hem deney hem de kontrol grubunun akademik başarı açısından uygulama süresince gelişme gösterdiğini tespit etmiştir. Grupların sontest puanları karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin ders başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. İşbirlikli öğrenme modeliyle ders işleyen öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca deney grubunun öntest-sontest tutum puanlarına bakıldığında öğrencilerin derse karşı olan tutumları olumlu yönde arttığı, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest tutum puanlarına bakıldığında ise öğrencilerin derse karşı tutumlarında herhangi bir değişiklik meydana gelmediği görülmüştür.

2.7.3. Diğer alanlarda işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar

Katılmış (2002) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve hatırlama tutma düzeylerine etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende kurgulanan araştırmada; akademik başarı ve hatırlama tutma üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Doymuş ve diğerleri (2005) İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili araştırmaları inceledikleri çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin tanımını, faydalarını açıklamışlardır. Araştırmalarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kritik özelliklerini belirtmişlerdir. Ayrıca işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farkları tespit etmişler, çalışmanın sonunda yurt içinde ve yurt dışında işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili yayınları listelemişlerdir.

Uysal (2010) “İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri” adlı doktora çalışmasında, 4.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretimden Tüketime De İyi Ki Var ünitesi deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden akademik çelişki yöntemi ile kontrol grubunda ise 2005 Sosyal Bilgiler Programı’na uygun olarak hazırlanmış ders kitabındaki etkinlikler yoluyla uygulamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunun deney sonrası başarı testi ve problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Araştırmanın sonucunda akademik çelişki yönteminin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi erişileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirlemiştir.

Özkümüş (Yetkin) (2010) araştırmasında, işbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ders başarıları ve derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen üzerinde kurgulamıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarıları üzerinde etkili bir yöntem olduğu ve derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Şimşek, Yılar ve Küçük (2013) işbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması ve okuma yazma ve uygulama yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. 107 öğrenciyle yürüttükleri araştırmanın akademik başarı ön testinde gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. 4 haftalık çalışma sonrasında uygulanan akademik başarı testi sonucuna göre okuma-yazma-uygulama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını araştırmada kullanılan diğer yöntemlere göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırma problemlerinin çözümünde izlenen yöntem açıklanmış; sırası ile araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması amacıyla yapılan uygulamalar belirtilmiştir. Son olarak verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi ve Modeli

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile ders alan öğrenci grubu ile 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi için önerdiği programa dayalı öğretim yöntemleri ile ders alan öğrenci grubunun Tarih dersindeki akademik başarıları ve Tarih dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca deney grubunun jigsaw yöntemi hakkındaki görüş ve düşüncelerine bakılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması “yansız atama” ile yapılmıştır. Grupların yansız atanması ile deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki grubun öğrencilerinin bireysel farklılıkları en az düzeye indirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2001).

Yansız atama ile belirlenen gruplardan işbirlikli öğrenme yönteminin jigsaw yöntemi ile öğrenim gören öğrenciler “deney grubunu”, mevcut program yöntemleri ile öğrenim gören öğrenciler ise “kontrol grubunu” oluşturmuştur. Araştırma kapsamındaki jigsaw yönteminin uygulandığı deney grupları ile mevcut tarih öğretim programının önerdiği yöntemlerinin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları ve Tarih dersine yönelik tutumları arasındaki farklılıkları, değişimleri belirleyebilmek için uygulamaya başlamadan önce Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi için Türkiye Tarihi Akademik Başarı Testi (TTABT) ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) öntest olarak; araştırma gruplarında uygulamalar yapıldıktan sonra Türkiye Tarihi Akademik Başarı Testi (TTABT) ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği ise

sontest olarak çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Ayrıca deney gurubu öğrencilerinin jigsaw yönteminin uygulamaları hakkında gruptaki öğrenci görüşlerini belirleyebilmek için bu gruplara Açık Uçlu Anket Formu sontest olarak uygulanmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Jigsaw yöntemi ile öğrenim gören deney grubuna ve Tarih öğretim Programı'na göre öğrenim gören kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontestler tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Öntest ve Sontestler

Gruplar	Öntestler	Sontestler
Deney Grubu	Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi Tarih Dersi Tutum Ölçeği	Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi Tarih Dersi Tutum Ölçeği Açık Uçlu Anket Formu
Kontrol Grubu	Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi Tarih Dersi Tutum Ölçeği	Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi Tarih Dersi Tutum Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Trabzon ili Of İlçesi Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin 9. sınıflarında öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme ile seçilen sınıflardan Anadolu Teknik Programı 9-B, 9-C ve Denizcilik Anadolu Meslek Programı

9-A şubelerindeki 39 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Denizcilik Anadolu Teknik Programı 9-A ve Anadolu Teknik Programı 9-A şubelerindeki 49 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Türkiye Tarihi Ünitesi Başarı Testi”, “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak her iki gruba uygulanmıştır. Deney gruplarındaki öğrencilerinin jigsaw yönteminin uygulamalarına ilişkin yazılı görüşleri “Açık Uçlu Anket Formu” uygulanarak alınmıştır.

3.3.1. Türkiye tarihi ünitesi akademik başarı testi (TTÜBT)

Başarı testi, uygulama öncesinde öğrencilerdeki ön bilgileri ölçmek; uygulama sonrası deney ve kontrol grupları arasında bilişsel düzeyde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Test soruları 9. Sınıf “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesi için 2007 yılında hazırlanan 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı’nda belirlenen kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi; “Malazgirt Savaşı’ndan sonra Anadolu’da kurulan ilk Türk Devlet ve Beylikleri”, “Türkiye Selçuklu Devleti Kuruluş Dönemi”, “Haçlı Seferleri”, “Türkiye Selçuklu Devleti’nin Yükselme Dönemi”, “Türkiye Selçuklu Devleti Kültür ve Medeniyeti”, “Türkiye Selçuklu Devleti’nin Dağılma ve Yıkılış Dönemleri” konularını içerecek şekilde müfredata uygun olarak alt başlıklar şeklinde düşünüldü. Üniteyle ilgili belirtke tablosu hazırlandı.

YGS ve LYS hazırlık kitapları ve sınavlarında çıkmış sorulardan 9. Sınıf Tarih ders kitabından ve bu konuda yapılmış tezler, ilgili makalelerden yararlanılarak 50 soruluk çoktan (beş seçenekli) seçmeli sınav hazırlandı. Bloom’un bilişsel alan sınıflandırmasına uygun olarak oluşturulan test; bilgilerin doğruluğu, kazanımlara uygunluğu ve testin geçerliliği için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Tarih Bölümü’nden iki öğretim üyesi ve MEB’de görevli iki tarih öğretmeni ile yine MEB’de görevli bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden oluşan altı kişilik uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik, kazanım ve dil açısından alan uzmanları tarafından incelenen başarı testinde uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan düzeltmelerden sonra testin güvenilirlik ve ayırt edicilik düzeyinin sınanması amacıyla Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10. sınıflarında daha önce bu dersi almış olan 100 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Pilot uygulama tamamlandıktan sonra testin güvenilirlik katsayısı SPSS paket programında “Cronbach’s Alpha” formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizinde her bir maddenin; madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi ve testin güvenilirliği hesaplanmıştır. Testin güvenilirliği test maddelerinin testin tümüyle olan tutarlılığıdır. Güvenirlik, “0” ile “+1” arasında değer alır. Güvenirlik katsayısının 0,70’den büyük olması beklenen durumdur (Karasar, 2005). Güvenirlik uygulamasından sonra ölçekteki güçlük ve ayırtıcılık indeksi düşük 9, 18, 24, 33 ve 34 sorular testten çıkarılmıştır. Geriye kalan sorulardan uzman görüşleri doğrultusunda ayırt ediciliği düşük olanlar ve uygun olmayan sorular testten çıkarılarak, testin tekrar güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach’s Alpha = 0,80 bulunmuştur. Tablo 3.2’de 30 maddelik akademik başarı testinin güvenilirlik katsayısı ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2.

Akademik Başarı Ön Deneme Testi Güvenirlik Değerleri

N	$\bar{X}$	S	Güvenirlik
100	15.70	5.71	0.800

Tablo 0.2. incelendiğinde, teste ait aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 15.70$, standart sapma değerinin $S = 5.71$ olduğu görülmektedir. Testin güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Ayırtıcılık indeksi 0.20’nin altında olan maddeler testten çıkarılmadan önceki akademik başarı testine ait güvenilirlik katsayı 0.72 iken, ayırtıcılık indeksi 0.20 nin altında olan maddeler çıkarıldıktan sonra akademik başarı testine ait güvenilirlik katsayısı 0.80 olacak şekilde artmıştır. Bu değer 0.70’ten büyük olması, testin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Akademik başarı testi EK 1’de verilmiştir. Testin son şekline uygun olarak hazırlanan belirtke tablosu yeniden

düzenlenmiştir. Tablo 3.3’de akademik başarı testine ilişkin belirtke tablosu sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu

Konular	Ünite Kazanımları	Sorular
Malazgirt Savaşı’ndan Sonra Anadolu’da Kurulan İlk Türk Devlet ve Beylikleri	Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu’da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir.	1, 2, 3, 4,
Türkiye Selçuklu Devleti (1077-1308)	Türkiye Selçuklu Devleti’nin kuruluşuna ve siyasi bir güç olarak ortaya çıkışına etki eden faktörleri açıklar.	5, 6, 7, 8,
Türkiye Selçuklu Devleti’nin Kuruluş Dönemi	Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından değerlendirir.	9, 10, 11, 12,
Haçlı Seferleri	Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu’nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	13, 14, 21, 25
Türkiye Selçuklu Devleti’nin Yükselme Dönemi	Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu’nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24,
Kültür ve Medeniyet	İlhanlı Devleti’nin siyasi faaliyetlerinin Anadolu ve Orta Doğu’ya etkilerini tartışır. Köseadağ Savaşı’nın siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlarını değerlendirir	23, 26, 27, 28, 29, 30
Türkiye Selçuklu Devleti’nin Dağılma ve Yıkılış Dönemi (Meb, 2007)		

3.3.2. Açık uçlu anket formu

Öğrencilerin jigsaw yöntemi ile ilgili görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır (Ek-2). Başarı testinin hazırlanması aşamasında yardım alınan uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulan bu form dört tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı değişkeni başka herhangi bir özelliği karıştırmadan ölçmesine geçerlik denilir. İçerik geçerliği, ölçme aracının maddelerinin ölçme amacına uygun olup olmadığının ölçülmesidir. İçerik geçerliliğine uzman görüşlerine başvurularak karar verilir (Karasar, 2005). Ölçme aracını geliştiren kişinin yalnız kendisinin yapacağı değerlendirme yanıltıcı olabilir. Bu amaçla, taslak görüşme formunun ifade biçimleri ve dili, danışman görüşüyle düzeltmeler yapılarak araştırma için tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra taslak veri toplama aracı, içerik-kapsam geçerliği için danışman ve eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiş, çıkarılması uygun görülen herhangi bir soru veya ifade olmamıştır. Veri toplama aracı Of Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde okuyan ve iki hafta jigsaw yöntemi ile ders işlenen 20 10. Sınıf öğrencisine uygulanarak sınanmış, uygulamanın 15 ile 20 dakika arasında olacağı saptanmıştır. Daha sonra Açık Uçlu Anket Formu deney grubu öğrencilerine deneysel işlemlerin sonunda uygulanmıştır.

3.3.3. Tarih dersi tutum ölçeği (TDTÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Safran (2006) tarafından geliştirilen tekrar testi yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı .83 olan “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-3). Ölçek 20 madde içermektedir. Ölçeğin (3-5-7-8-10-11-12-14-16-19) maddeleri olumlu, (1-2-4-6-9-13-15-17-18-20) maddeleri ise olumsuzdur. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçeğe verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan jigsaw yönteminin ve anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemlerinin Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin işleniş sürecindeki uygulamaları yer almaktadır.

1. Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi; Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da kurulan Türk Devlet ve Beylikleri, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Kuruluş Dönemi, Haçlı Seferleri, Türkiye Selçuklu Devleti Yükselme Dönemi, Türkiye Selçuklu Devleti'nde Kültür ve Medeniyet, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Dağılma ve Yıkılış Dönemleri, konularını kapsamaktadır. Araştırma, 2014 yılının mayıs ayının ilk haftası ile haziran ayının ikinci haftasına kadar 14 ders saati süresince, deney grubunda işbirlikli öğretim modelinin inin jigsaw yöntemi ile kontrol grubunda ise tarih öğretim programına dayalı olarak uygulanmıştır.
2. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır (Ek. 4)
3. Araştırmada, Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulu'nun belirlediği ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve buna uygun hazırlanan ders kitapları incelenerek, hedef ve davranışlar belirlendi.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonra akademik başarıları durumlarını ölçmek için ilgili makale ve kitaplardan yararlanılarak akademik başarı testi hazırlandı. Başarı testinin Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin konularının hedeflerinden her biri doğrultusunda gelişmeleri ortaya koymaya yetecek kadar en az birer soru ile yoklanması gerektiğinden belirtke tablosu oluşturuldu.
5. Hazırlanan testin güvenirliği, Trabzon ili, Of İlçesi Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 10. sınıf öğrencilerine uygulanarak belirlendi. Bu uygulamadan sonra geçerli ve güvenilir olmayan sorular testten çıkarılarak 30 soruluk, güvenirlik katsayısı 0,80 olan bir başarı testi elde edildi.

6. Öğrenci gruplarına uygulanan anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi hakkında, ilgili makale ve kitaplar incelenerek bilgi toplandı.
7. Toplanan bilgiler ve ünite hedefleri göz önüne alınarak deney ve kontrol gruplarına yönelik günlük ders planları hazırlandı (Ek-5).
8. Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin öğretimi ile ilgili konu anlatımını içeren makaleler, ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabı incelenerek, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen programın hedeflerine uygun olacak şekilde, mevcut yöntemler ve işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemine yönelik ders materyalleri hazırlandı (Ek-6).
9. Araştırma için Trabzon ili, Of İlçesi'nde bulunan Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden beş şube tespit edildi. Bu sınıflardan Anadolu Teknik Lisesi 9-A, DAT 9-A şubeleri kontrol grubu, 9-B, 9-C, DAM 9-A şubeleri ise deney grubu olarak belirlendi.
10. Seçilen grupların denkliliğini tespit etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı lise giriş puanlarına bakıldı ve grupların denk olduğu görüldü.
11. Uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi her iki gruba da öntest ve sontest olarak uygulandı. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her iki gruba da Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) uygulandı. Jigsaw yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini belirleyebilmek için deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan jigsaw yönteminin etkililiğine yönelik Açık Uçlu Anket Formu uygulandı.
12. Uygulanan öntestin ardından, deney grubunda iki hafta süreyle işbirliğine dayalı öğretimin jigsaw yöntemi ile ilgili hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Deney grubunda hazırlık çalışması yapılmasındaki amaç, asıl uygulama sırasında öğrencileri alışık olmadıkları bir ders işleme yöntemiyle karşı karşıya bırakmamak ve doğabilecek aksaklıkları araştırmanın başında ortadan kaldırmaktır. Hazırlık çalışması kapsamında deney grubunun sınıf

düzeni, işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Deney gruplarında her bir başarı düzeyinden (üst-orta-alt) öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Kontrol grubunda, sınıf oturum düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Deney grubunda hazırlık çalışmaları yapılırken, kontrol grubunda hazırlık çalışmaları da yapılmamıştır. Hazırlık çalışmaları suresince deney grubunda Tarih dersi işbirlikli öğrenmenin jigsaw yöntemi ile 2 hafta boyunca Tarih dersinde konular işlenmiş; her dersin sonunda grupların yaptıkları çalışmaları sunmaları sağlanmıştır.

13. Hazırlık çalışmalarından sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Deney grubu öğrencilerine, ders işlemeye başlamadan önce işbirlikli öğrenme modeli ve jigsaw yöntemi hakkında bilgi verildi. Uygulamaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerinden, bilgi, beceri ve ilgi düzeylerine göre gruplar oluşturuldu. Buna göre; 9-B sınıfı 15, 9-C sınıfı 15 ve DAM 9-A sınıfında 9 öğrenci olduğundan 9-B ve 9-C sınıflarında 5'er kişilik 3, DAM 9-A sınıfında 3 kişilik 3 heterojen grup oluşturuldu. Grupların oluşturulduktan sonra herbir grubun kendi üyeleri arasında bir grup başkanı seçmeleri sağlandı. Grupların isimleri belirlendi. Gruplara yerleştirilen öğrenciler yüz yüze etkileşimine imkan verecek şekilde sıralara oturtuldu. Etkili bir çalışma gerçekleştirebilmeleri için her gruba ortak amaçları anlatılarak grup üyeleri arasında pozitif bir bağlılık oluşturuldu.
14. Gruplar daha sonra kendi aralarında görev paylaşımı yaptılar.
15. Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi; Malazgirt Savaşı'ndan Sonra Anadolu'da Kurulan Türk Devlet ve Beylikleri, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Kuruluş Dönemi, Haçlı Seferleri, Türkiye Selçuklu Devleti Yükselme Dönemi, Türkiye Selçuklu Devleti'nde Kültür ve Medeniyet, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Dağılma ve Yıkılış Dönemleri konularını kapsayacak şekilde 6 alt başlığa bölündü. Her bir alt başlık ikişer saat olmak üzere 12 ders saati olarak işlendi.
16. Çalışmanın ilk oturumunda tüm gruplardan bir öğrencinin ünitenin bir alt başlığını alması sağlandı. Her bir öğrencinin aldığı alt başlığı araştırması öğrenmesi grup arkadaşlarına öğretmesi çalışmaları araştırmacının

kontrolünde gerçekleştirildi. Öğrencilerden bir sonraki derse gelmeden önce, farklı kaynakları da inceleyerek seçtikleri konuya iyice hazırlanmaları ve kaynakları sınıf ortamına getirmeleri istendi. Tüm grup elemanları gruptaki diğer arkadaşlarına konularını anlattıktan ve öğrettikten sonra on ikinci hafta sonunda grup içi çalışmalarını tamamlamaları ve grup sunumlarını yapmaları için hazırlanmaları istendi. Daha sonra çalışmanın Son iki saatinde asıl grupların ünite raporlarını tüm sınıfa yirmişer dakika olmak üzere sunum yapmaları ve tartışmaları sağlandı. Grupların sunumlarından sonra tüm sınıfın katıldığı ünite tartışması yapıldı. En başarılı grup belirlenerek bu guruba ödülü verildi.

17. Ders sunumları bittikten sonra, plana dahil olmayan süre içerisinde deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi (TTÜABT) son test olarak uygulandı.
18. Çalışmanın sonunda öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumlarını ölçmek üzere Tarih Dersi Tutum Ölçeği her iki gruba da uygulandı. Daha sonra deney grubu öğrencilerinin jigsaw yönteminin uygulamaları hakkında görüşlerini almak için Açık Uçlu Anket Formu uygulandı.
19. Yapılan çalışmanın analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) Ünitesi için akademik başarılarında ve Tarih dersine yönelik tutumlarında, jigsaw yönteminin etkisi değerlendirildi.

3.4.1. Kontrol gruplarında derslerin işlenmesi

Bu grup Anadolu Teknik Lisesi 9-A sınıfında bulunan 28 öğrenci ile Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi 9-A sınıfındaki 21 öğrenci olmak üzere 49 öğrenciden oluşturuldu. Her ders öncesinde, Tarih ders kitabı göz önüne alarak 2'şer ders saatlik ders planı hazırlandı

1. Kontrol grubunda Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi konularına yönelik temel kavramların ve dersin kazanımlarının öğretiminde 2007 Tarih

Öğretim Programı'nda önerildiği şekilde ders işlendi. Derste Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tarih kitabı kaynak olarak kullanıldı.

2. İlk olarak öğrencilerin dikkatlerinin derse çekilmesi ile başlanmıştır. İşlenecek konu ile ilgili sorular soruldu. Öğrencilerden konu ile ilgili ne bildikleri, bu bildiklerini nerede nasıl kullanacaklarını anlatmaları istendi.
3. Derse başlamadan önce dersin ilk dakikalarında, daha önce işlenen konu özetlendi. Ders kitabında bulunan konu aralarında konuya ilgi çekmeyi ve konunun yorumlanmasını amaçlayan okuma parçaları öğrencilere okutuldu. Okuma parçasıyla ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırıldı.
4. Metinle ilgili sorular sorulduktan ve cevaplar alındıktan sonra konuya ilişkin günlük hayattan örnekler verildi. Sınıftan birkaç öğrenci ayağa kaldırılarak örnekleri çoğaltmaları istendi.
5. Verilen örneklerden sonra dersi zenginleştirmek için öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplar halinde yapabilecekleri araştırma etkinlikleri verildi.
6. Dersin değerlendirme bölümünde konu ile ilgili sorular soruldu. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda gerekli dönüt ve düzeltmeler yapıldı.
7. Derslerde öğrencilerin bireysel katılımına dikkat edilmiştir. Öğrenciler araştırma konularının sunumlarını bir sonraki derste yapmışlardır.
8. Konu sunumlarından sonra öğrenciler tarafından anlaşılmayan konular, öğretmen tarafından tekrar edilerek anlatıldı. Öğrencilere her ders öncesi hangi konunun işleneceği söylendi ve konuya çalışarak gelmeleri söylendi.

3.4.2. Deney grubunda derslerin işlenmesi

Deney grubu; 2013–2014 eğitim öğretim yılı içinde Trabzon ili Of İlçesi Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Teknik Lisesi 9-B, 9-C ve Denizcilik Anadolu Meslek Programı bölümünde 9-A sınıflarında bulunan 39 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grupta bulunan öğrencilere Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi uygulanarak işlendi.

Araştırmacı, uygulama öncesi, deney grubu öğrencilerine Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi konularının işbirlikli öğrenme modelinin modelinin jigsaw yöntemi ile işleneceği belirtildi. Deney grubundaki öğrenciler, işbirlikli öğrenme modeli ve jigsaw yöntemi hakkında bilgilendirdi. Jigsaw yöntemi ile öğretimde; derslere

başlanmadan gruplar belirlendi. 9-B, 9-C ve 9-DAM sınıflarındaki öğrencilerin grupları oluşturulurken grupların heterojen olmasına dikkat edilerek 9-B ve 9-C sınıflarında beş kişilik üç grup; 9-DAM sınıfında ise üç kişilik üç grup oluşturuldu. Araştırmacı tarafından bu gruplara grupla çalışma rehberi verildi (Ek-7). Gruptaki herkesin yönergeyi okuması ve bu doğrultuda hareket etmesi istendi. Grup üyelerinden kendi aralarında konuşarak gruplarına birer grup ismi bulmaları ve başkan seçmeleri istendi. Gruplar isimlendirilirken tüm öğrencilerin görüşü alındı. Gruplara işbirlikli öğrenmenin özellikleri anlatıldı. Grup üyelerinin her birinin başarısının grubun başarısında önemli bir rol oynadığı ifade edildi. Grup isimleri; 9-B’de “Dedeler”, “Efsane”, “Makinistler”; 9-C’de “Grup Şurup”, “Trabzon”, “Yıldız”; DAML 9-A’da “Fanatik Üçlü”, “Denizciler” ve “Gurbetçiler” olarak belirlendi.

Araştırmacı tarafından, Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi;

1. Malazgirt Savaşı’ndan sonra Anadolu’da Kurulan Türk Devlet ve Beylikleri
2. Türkiye Selçuklu Devleti Kuruluş Dönemi
3. Haçlı Seferleri
4. Türkiye Selçuklu Devleti Yükselme Dönemi
5. Türkiye Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Medeniyet
6. Türkiye Selçuklu Devleti’nin Dağılma ve Yıkılış Dönemleri

Konularını kapsayacak şekilde 6 ana konu başlığına bölündü. Bu 6 alt başlık 9-B ve 9-C sınıfları için 5 alt başlık; 9-DAML sınıfı için kısa konular birleştirilerek 3 alt başlık olarak düzenlendi.

Asıl öğrenme gruplarına Malazgirt Savaşı’ndan Sonra Anadolu’da Kurulan Türk Devlet ve Beylikleri konusu verildi. Her ana konu altında bulunan alt başlıklar grup başkanları tarafından grubun diğer öğrencilerine araştırması, öğrenmesi ve grup arkadaşlarına öğrendiklerini öğretebilmesi amacı ile paylaştırıldı. Bu gruplara, araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme modeli ve jigsaw yöntemi hakkında bilgiler ve materyaller verildi. Dersler, sınıf ortamında işlendi. Sınıf ortamında sıralar bir araya getirilip ayrı grup masaları oluşturularak iyi bir çalışma ortamı sağlandı. Grupların uygulamaya alışmaları için, uzmanlaşmaları gerekecek alanlar söylendi ve grup başarısının önemi vurgulandı. Her öğrencinin kendi konusu hakkında araştırma yapması ve bilgi toplaması istendi.

Öğrenciler konularına hazırlandıktan sonra tüm deney sınıflarında aynı konuyu alan öğrenciler bir araya getirilerek jigsaw grupları oluşturuldu. Şekil 3.1, 3.2 ve 3.3 deney sınıflarında oluşturulan asıl grupları ve jigsaw gruplarını göstermektedir.

ASIL GRUPLAR	GRUP İSMİ	JİGSAW GRUPLARI
A1, A2, A3, A4, A5	Dedeler	A1, B1, C1
B1, B2, B3, B4, B5	Efsaneler	A2, B2, C2
C1, C2, C3, C4, C5	Makinistler	A3, B3, C3
		A4, B4, C4
		A5, B5, C5

Not: Harfler gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.

Şekil 3.1. 9-B Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları

ASIL GRUPLAR	GRUP İSMİ	JİGSAW GRUPLARI
A1, A2, A3, A4, A5	Şurup	A1, B1, C1
B1, B2, B3, B4, B5	Trabzon	A2, B2, C2
C1, C2, C3, C4, C5	Yıldız	A3, B3, C3
		A4, B4, C4
		A5, B5, C5

Not: Harfler gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.

Şekil 3.2. 9-C Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları

ASIL GRUPLAR	GRUP İSMİ	JİGSAW GRUPLARI
A1, A2, A3	Fanatik Üçlü	A1, B1, C1
B1, B2, B3	Denizciler	A2, B2, C2
C1, C2, C3	Gurbetçiler	A3, B3, C3

Not: Harfler gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.

Şekil 3.3. 9-DAML-A Sınıfı İşbirlikli Öğrenme Grupları

9-B ve 9-C sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Saltuklu devletini; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Danişmentliler'i; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Mengücekliler'i; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan Artuklular'ı; A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan Çaka Beyliği ve Diğer Türk Beylikleri konusunu aldılar. 9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Saltuklu ve Danişmentliler'i; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Mengücekliler ve Artuklular'ı; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Çaka Beyliği ve Diğer Türk Beylikleri konusunu aldılar. Birinci alt konu ile ilgili tüm gruplar konularını almış oldu.

Öğrenciler konularını araştırıp çalıştıktan sonra sınıfta asıl gruplardan aynı konuyu alan öğrenciler bir araya getirilerek uzman (Jigsaw) grupları oluşturuldu. Konularına hazırlanan uzmanlar bir kez de birbirlerine konularını anlatarak ve tartışarak öğrenmelerini pekiştirdiler. İkinci derste asıl gruplarına dönen uzmanlar kendi konularını grup arkadaşlarına anlattılar. Konu materyallerini paylaştılar. Asıl gruplar birinci konuyu özetleyerek öğrenmiş oldular. Dersin son beş dakikasında öğrenci sayısına göre 9-B ve 9-C sınıfı için beş alt başlığa, 9-DAML sınıfı için üç alt başlığa bölünen ikinci ana konu olan Türkiye Selçuklu Devleti Kuruluş Dönemi asıl gruplara dağıtıldı.

Öğrencilerden kendi konularını araştırıp özetleyip getirmeleri istendi. Buna göre 9-B ve 9-C sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Türkiye Selçuklu Devleti Kurulduğu Sırada Bizans'ın Durumu; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Süleyman Şah Dönemi; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Türkiye Selçuklularının Büyük Selçuklularla ilişkileri; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan I. Kılıç Arslan Dönemi; A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan I. Mesut Dönemi konusunu aldılar. Buna göre 9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Türkiye Selçuklu Devleti kurulduğu sırada Bizans'ın durumu ve Süleyman Şah Dönemi; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Türkiye Selçukluları'nın Büyük Selçuklularla ilişkileri ve I. Kılıç Arslan Dönemi; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan I. Mesut Dönemi konusunu aldılar.

3. ders saatinde konularına hazırlanarak gelen asıl gruplardan aynı konuyu alan öğrenciler bir araya getirilip jigsaw gruplarında uzmanlaşmaları sağlandı. Jigsaw gruplarında uzmanlaşan öğrenciler 4. ders saatinde asıl gruplarına dönerek konularını

arkadaşlarına öğretiler. Dersin sonunda üçüncü alt konu Haçlı Seferleri asıl gruplara dağıtıldı. Öğrencilerden kendi konularını araştırmaları ve çalışarak gelmeleri istendi. 5. ders saatinde yeni konunun uzman grupları oluşturuldu. 9-A ve 9-B sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Haçlı Seferlerinin Sebepleri; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan I. Haçlı Seferi; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan II. Haçlı Seferi; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan III. ve IV. Haçlı Seferleri; A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan Haçlı Seferleri'nin Sonuçları konularını aldılar. Buna göre 9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Türkiye Selçuklu Devleti kurulduğu sırada Bizans'ın durumu ve Süleyman Şah Dönemi; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Türkiye Selçuklularının Büyük Selçuklularla ilişkileri ve I. Kılıç Arslan Dönemi; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan I. Mesut Dönemi konusunu aldılar.

Bu jigsaw grupları ortak konularına birlikte bir kez daha çalışarak ve konularını tartışarak bilgilerini pekiştirdiler. 6. ders saatinde asıl gruplarına dönerek konuları diğer arkadaşlarına öğretiler. Yine herkes kendi ders özetlerini diğer arkadaşları ile paylaştı. Dersin sonunda 4. alt konu Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yükselme Dönemi aşağıdaki şekilde gruplara paylaştırıldı. 9-A ve 9-B sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan II. Kılıç Arslan Dönemi; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan II. Süleyman Şah Dönemi; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Gıyaseddin Keyhüsrev Dönemi; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan İzzeddin Keykavus Dönemi; A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan I. Alaaddin Keykubat Dönemi konularını aldılar. 9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan II. Kılıç Arslan Dönemi ve II. Süleyman Şah Dönemini; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Gıyaseddin Keyhüsrev ve İzzeddin Keykavus Dönemini; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan I. Alaaddin Keykubat Dönemi konusunu aldılar.

7. ders saatinde Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yükselme Dönemi konusu jigsaw grupları bir araya getirildi. Bir kez de jigsaw gruplarında konularını pekiştiren öğrenciler 8. saatte asıl gruplarına dönerek grup arkadaşlarına konularını öğretiler. Dersin sonunda 5. alt başlık olan Türkiye Selçuklu Devleti'nde Kültür ve Medeniyeti konusu aşağıdaki şekilde alt başlıklara bölünerek gruplara dağıtıldı. 9-A ve 9-B sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Devlet Yönetimi; A2, B2 ve C2

öğrencileri ikinci alt başlık olan Ordu Teşkilatı; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Hukuk ve Eğitim; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan, Ahilik, Din ve İnanış; A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan Sosyal ve Ekonomik Hayat konularını aldılar.

9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan Devlet Yönetimi ve Ordu Teşkilatı, A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Hukuk ve Eğitim, A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Ahilik, Din ve İnanış ve Sosyal ve Ekonomik Hayat konularını aldılar. 9. ders saatinde yeni alt konu için jigsaw grupları bir araya getirildi. Konularını tartışıp birbirlerine anlatarak konu üzerinde uzmanlaştılar. 10. ders saatinde asıl gruplarına dönen uzmanlar grup arkadaşlarına konularını öğrettiler. Dersin sonunda ünitenin son alt başlığı olan ve gruplardaki öğrenci sayısına göre bölünen Türkiye Selçuklu Devleti'nin Dağılma ve Yıkılış Dönemleri konusu araştırılıp hazırlanmaları için asıl gruplara dağıtıldı. 11. ders saatinde konuyla ilgili jigsaw grupları oluşturuldu.

9-A ve 9-B sınıfları için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan II. Gıyaseddin Keyhüsrev Dönemi; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Baba İshak İsyanı; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Köseadağ Savaşı; A4, B4 ve C4 öğrencileri dördüncü alt başlık olan Anadolu'da Moğol Hakimiyeti (İzzeddin Keykavus, Rükneddin Kılıç Arslan, II. Alaaddin Keykubat Dönemleri); A5, B5 ve C5 öğrencileri beşinci alt başlık olan Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yıkılışı konularını çalıştılar.

9-DAML sınıfı için; A1, B1 ve C1 öğrencileri birinci alt başlık olan II. Gıyaseddin Keyhüsrev Dönemi; A2, B2 ve C2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Baba İshak İsyanı ve Köseadağ Savaşı; A3, B3 ve C3 öğrencileri üçüncü alt başlık olan Anadolu'da Moğol Hakimiyeti (İzzeddin Keykavus, Rükneddin Kılıç Arslan, II. Alaaddin Keykubat Dönemleri) ve Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yıkılışı konularını çalıştılar.

Jigsaw gruplarının konularında iyice uzmanlaşmaları, yanlış ve eksiklerinin giderilmesi sağlandı. Öğrenciler tekrar asıl gruplarına dönüp uzmanlaştıkları konuları asıl gruplarındaki arkadaşlarına sundu. Böylece tüm öğrencilerin birbirinden öğrenmesi sağlanmış oldu. Dersin sonunda asıl gruplardan ünitenin tamamıyla ilgili ünite raporu

ve sunumu hazırlamaları istendi. Gruplar ünite özetlerini ve bilgilerini bir araya getirerek ünite raporlarını yazılı olarak hazırladılar. Asıl gruplar 13 ve 14. ders saatlerinde 20'şer dakika olmak üzere ünite raporlarını tüm sınıfa sundular. Sunumların sonunda tüm sınıfta ünite ile ilgili tartışma açıldı. En iyi sunum yapan grup belirlendi ve gruba ödülü verildi.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin incelenmesinde SPSS 22 Programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri normal dağılım gösterdiği için sonuçların analiz edilmesinde t-testi kullanılmıştır. İki farklı grubun bir değişkene ait verilerinin karşılaştırılması bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca bir grubun bir değişkene ait farklı iki zamanda yapılan ölçümlerinin ortalamalarının arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde anlamlı olup olmadığı bağımlı örneklem t-testi ile belirlenmiştir.

Öğrencilerden alınan nitel veriler ise kategorik bir biçimde gruplandırılarak aritmetik ortalama ($\bar{X}$), frekans (f), yüzde (%)'leri verilmiştir. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın alt problemleri analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1. Birinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu alt problemi değerlendirmek ilk önce çalışma gruplarına hazırlık dersi yapılmış öğrencilerin denklikleri ve hazırbulunuşlukları sağlanmıştır. Deneysel çalışmalar öncesinde hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilere TTÜBT öntest olarak yapılmıştır. Deneysel çalışmalar tamamlandıktan sonra TTÜBT her iki gruba da sontest olarak uygulanmıştır. Akademik başarı testine göre öğrenci gruplarının almış olduğu puanlar arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları ile yapılan analiz sonuçları ilgili verilerle birlikte Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

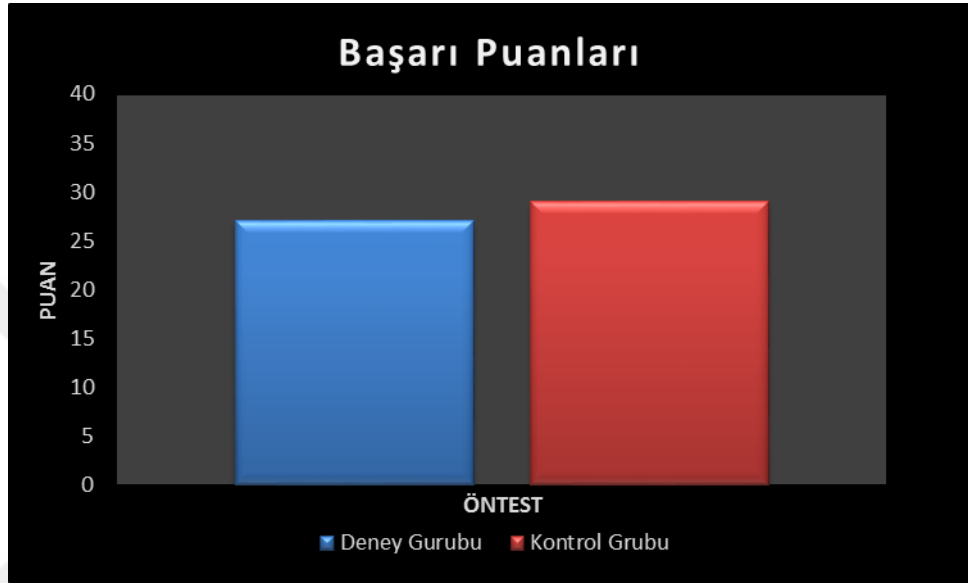
Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	39	27,82	9,659	86	-1,040	0.301*
Kontrol	49	29,97	9,613			

* $p > 0.05$

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesindeki tarih dersi akademik başarı testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 27,82$); kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesindeki tarih dersi akademik başarı testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 29,97$) bulunmuştur. Kontrol grubu deney grubundan 2,15 kadar fazla puan almıştır. Grafik 4.1, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.1. Deney ve Kontrol grupları akademik başarı testinin öntest puan sonuçları

Deney ve kontrol grubu arasındaki puan farkının önemli olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve değeri -1,040 bulunmuştur. “p” (0.301) değerinin 0.05’ten büyük olması deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. ($p = 0.301 > 0.05$) Ulaşılan bu test sonucuna göre iki grubun hazırbulunuşuk seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Yapılan analiz sonrasında iki grup arasında ön bilgiler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2. İkinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt problem: “Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu soruya cevap bulmak için, deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde ve deneysel çalışma sonrasında tarih akademik başarı testinden

aldıkları puanlar arasında kayda değer bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.2 de sunulmuştur.

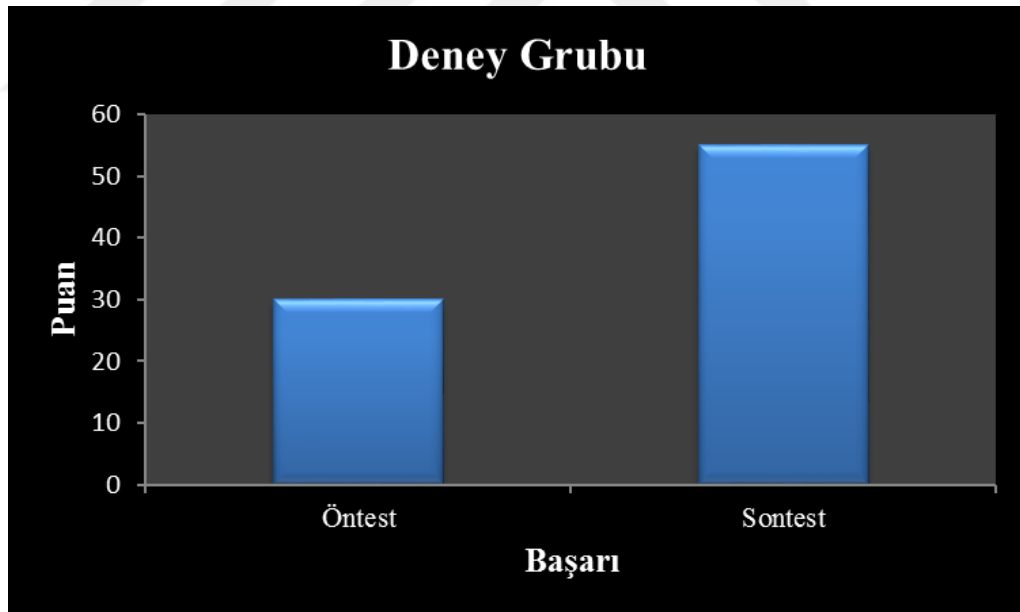
Tablo 4.2.

Deney Grubunun Öntest – Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	39	Öntest	27,82	9,659	38	-15,995	0,000*
		Sontest	55,23	7,699			

*(p < 0.05)

Tablo 4.2'ye göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde tarih başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 27.82) iken, uygulama sonrasında tarih başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$ =55.23)'e yükseldiği görülmektedir. Grafik 4.2, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.2. Deney grupları akademik başarı testinin öntest ve sontest puan sonuçları

Deney gruplarının öntest-sontest analiz sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda t = -15.995 değeri bulunmuştur. “p” (0.000) değerinin 0.05 sayısından küçük bulunması deney gruplarının öntest-sontest puanları arasında farkın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Deneysel çalışma sonrasında hesaplanan akademik başarı puanları

arasındaki bu fark deney gruplarının başarı puanları yönündedir. Deneysel çalışma sonunda deney gruplarının Tarih dersi akademik başarılarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, jigsaw gruplarının deneysel çalışma sonrası tarih akademik başarı testinden aldıkları puanları, uygulama öncesinde akademik başarı testinden aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durumda, tarih öğretiminde jigsaw yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü alt problem: “Kontrol grubu öğrencilerinin tarih akademik başarı testi öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde ve deneysel çalışma sonrasında tarih akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında önemli bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.3’te verilmiştir.

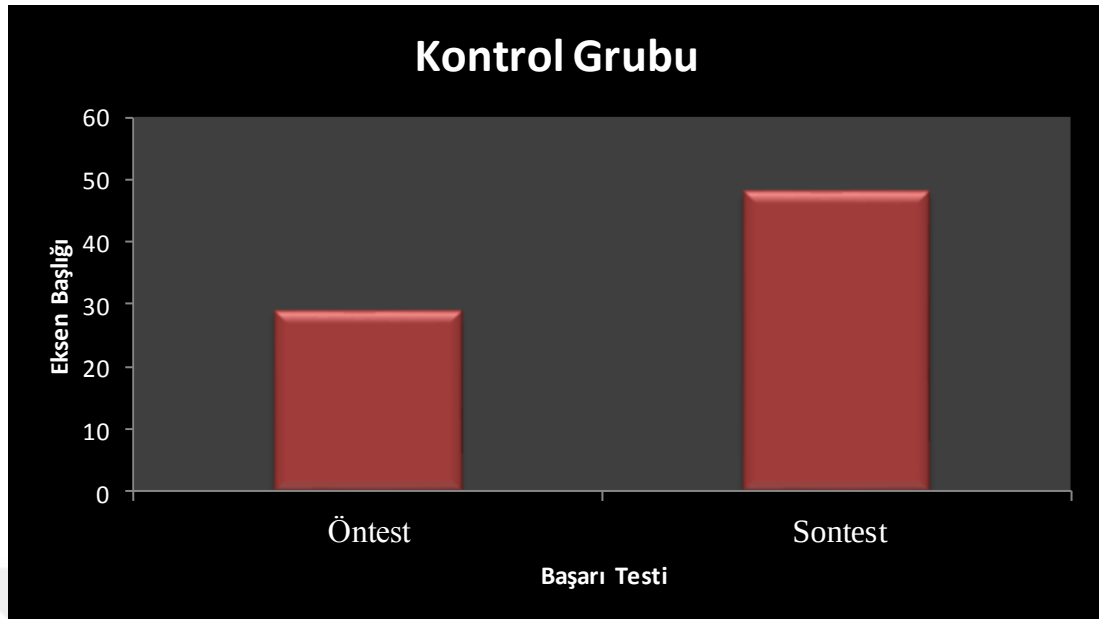
Tablo 4.3.

Kontrol Grubunun Öntest – Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	49	Öntest	29,97	8,403	48	-6,123	0,000*
		Sontest	48,73	10,945			

*(p < 0.05)

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik başarı öntest puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 29,97)’den uygulama sonrası ($\bar{X}$ =48,73)’e yükselmiştir. Grafik 4.3, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.3. Kontrol grupları akademik başarı testinin öntest ve sontest puan sonuçları

Test ölçümlerinin analiz edilmesi sonucunda $t = -6.123$ çıkmıştır. “p” (0.000) değeri 0.05 değerinden küçük olduğu için kontrol grubunun öntest-sontest akademik başarı puanları arasında önemli bir farkın olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışma sonrasında alınan başarı puanları arasındaki önemli derecedeki bu fark sontest başarı puanları yönündedir. Uygulama süresince kontrol grubu öğrencilerinin tarih başarılarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sonrası tarih akademik başarı testi puanları, uygulama öncesi tarih akademik başarı testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum tarih öğretiminde, tarih öğretim programına dayalı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.4. Dördüncü Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Dördüncü alt problem: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı testi sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Jigsaw yönteminin deneysel çalışmalarından sonra deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi akademik

başarı sontest sonuçlarının karşılaştırılması bağımsız örneklem t-testi kullanılarak yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

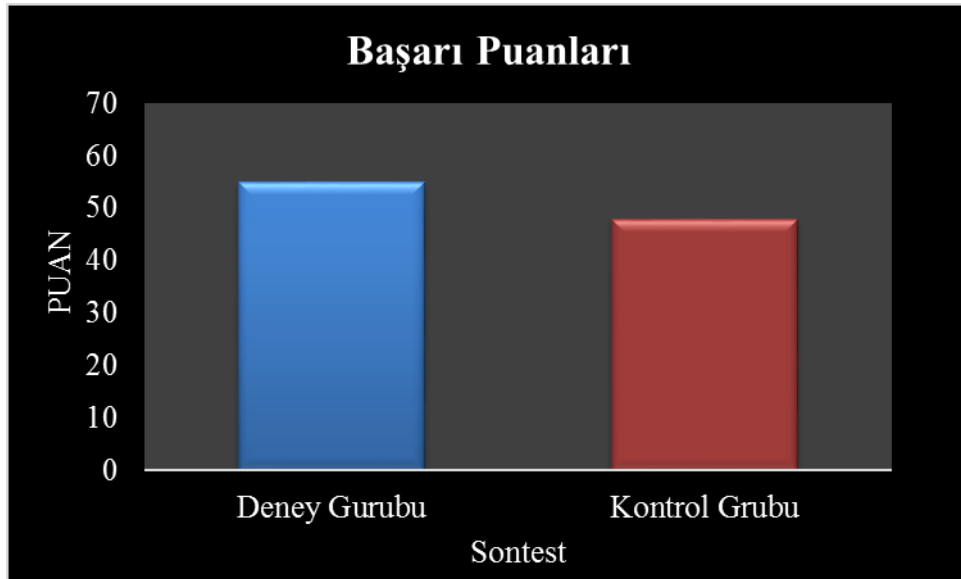
Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	39	55,23	7,699	86	3.656	0.000*
Kontrol	49	48,73	8,723			

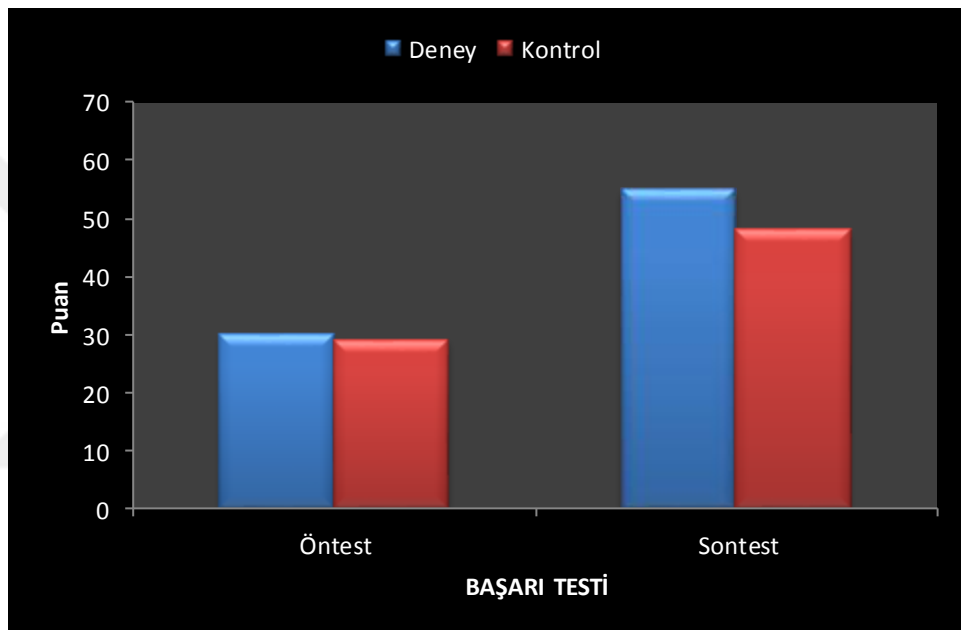
* p<0.05

Tablo 4.4'te verildiği üzere jigsaw yöntemi deneysel çalışması yapılan deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma sonrası Tarih dersinin Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi akademik başarı puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =55,23) ile kontrol grubunun uygulama sonrasındaki başarı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =48,73) bulunmuştur. Deney grupları ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu akademik başarı testi puanlarında 6.50 puanlık önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Grafik 4.4, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.4. Deney ve kontrol grupları akademik başarı testinin sontest başarı puan sonuçları

Deney ve kontrol çalışma gruplarının akademik başarı sontest ölçümleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlama adına yapılmış t-testi sonucunda $t=3.656$ olarak hesaplanmıştır. “p” (0.000) değerinin önem derecesinin 0.05 değerinden küçük olması çalışma gruplarının sontest akademik başarı puanları arasında önemli bir farkın olduğunu göstermiştir. Deneysel çalışma sonrasında alınan başarı puanları arasındaki önemli derecedeki farkın deney gruplarının akademik başarı puanları yönünde olduğu anlaşılmıştır. Grafik 4.5, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest başarı puan ortalamaları ile ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.5. Deney grubu ve kontrol grubu akademik başarı testinin öntest ve sontest puan sonuçları

Jigsaw yöntemi deney grubuna uygulanmış ve deneysel çalışma sonrası tarih akademik başarı testi puanları, anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tarih başarı testi puan ortalamalarından önemli ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; jigsaw yöntemi, öğrencilerin tarih başarısını artırmada anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma öğretim yöntemlerine göre daha etkili olmuştur. Deneysel araştırma öncesi tarih başarı düzeyleri eşit olan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel çalışma sonrasında Tarih dersi başarı düzeyleri deney grubu başarılarının lehinde değişmiştir.

4.5. Beşinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Beşinci alt problem: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrencilerin deneysel çalışma öncesi derse ilişkin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre önemli bir farklılığının olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile belirlenmiş ve analiz bulguları Tablo 4.5’te verilmiştir.

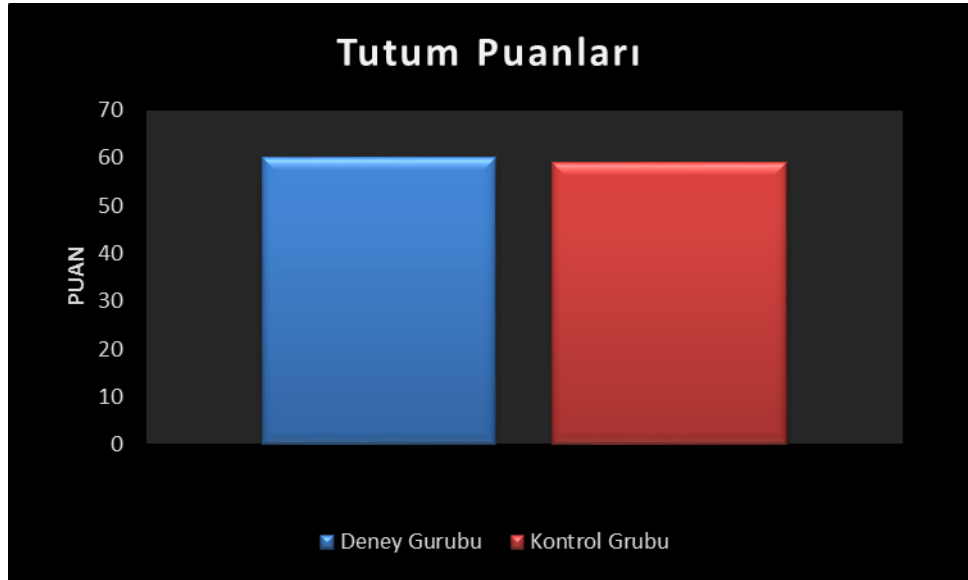
Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	$\bar{X}$	X	Ss	Sd	t	p
Deney	39	60,00	9,854	86	0.094	0.925*
Kontrol	49	59,81	8,403			

* $p > 0.05$

Tablo 4.5’e göre; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}= 60.00$) iken kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=59.81$)’dir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında aritmetik ortalamalar açısından deney grubunun lehinde 0.19’luk fark vardır. Ancak bu fark, anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutum öntest puanları arasındaki farka ait bulgular Grafik 4.6’da gösterilmektedir.



Grafik 4.6. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest puan sonuçları

Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olup olmadığının anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve 0.094'lük bir değer tespit edilmiştir. “p” (0.925) değerinin 0.05'lik önem seviyesinden büyük olması uygulama öncesinde çalışma gruplarının tarihe yönelik tutumlarında önemli bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p=0.925 > 0.05$). Yapılan analiz değerlendirildiğinde, her iki çalışma grubunun da deneysel çalışma öncesinde Tarih dersine ilişkin tutumları aynı özellikleri göstermektedir denilebilir.

4.6. Altıncı Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Altıncı alt problem: “Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu soruya cevap bulmak için, deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında TDTÖ'den aldıkları puanlar arasında önemli bir farkın olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.6'da belirtilmiştir.

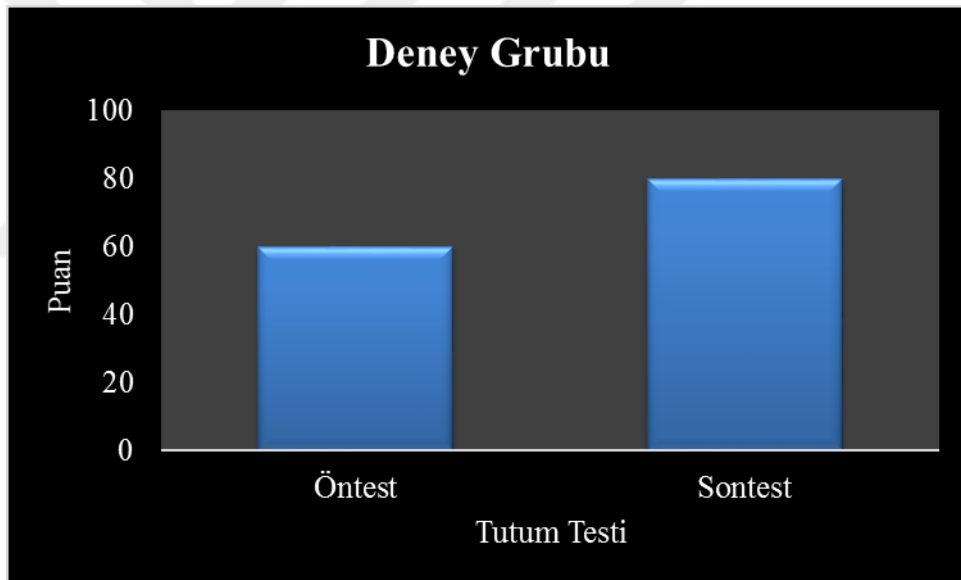
Tablo 4.6.

Deney Grubunun Öntest – Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	49	Öntest	60,00	9,854	38	-8,889	0,000*
		Sontest	80,08	8,989			

*(p < 0.05)

Tablo 4.6'ya göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ =60.00) iken uygulama sonrasında tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ =80.08)'e yükselmiştir. Grafik 4.7, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.7. Deney grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest- sontest puan sonuçları

Tutum ölçeklerinin değerlendirilmesi sonucunda t =-8.889 değerine ulaşılmıştır. “p” (0.000) değerinin 0.05’lik önem seviyesinden küçük bulunması deney grubunun öntest-sontest tutum puanlarının aritmetik ortalamaları arasında farkın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu fark uygulama sonrasında ölçülen tutum ölçeği puanları lehinedir. Uygulama süresi boyunca deney grubu öğrencilerinin Tarih dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, jigsaw grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sonrası tarih karşı tutum ölçeği puan ortalamaları,

uygulama öncesi Tarih dersi tutum ölçeği puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sonuç olarak, jigsaw yöntemi öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmaktadır denilebilir.

4.7. Yedinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Yedinci alt problem: “Kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Deneysel çalışma öncesi ve sonrasında, kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersine karşı tutumları arasında önemli derecede bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin sontest tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ilişkili örneklem t-testi uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

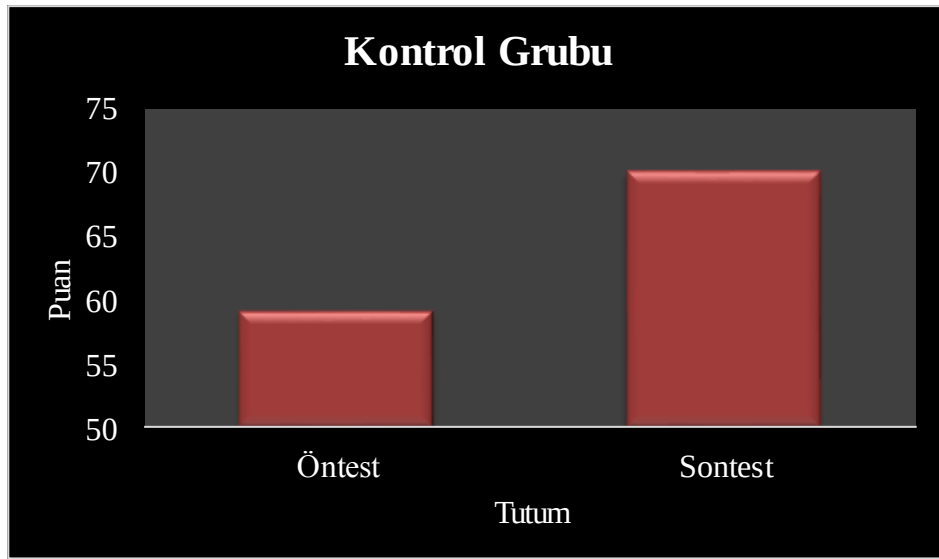
Tablo 4.7.

Kontrol Grubunun Öntest – Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	49	Öntest	59,82	8,403	48	-6,123	0,000
		Sontest	70,86	10,945			

(p < 0.05)

Tablo 4.7’de gösterildiği üzere kontrol gruplarının derslerin işlenmesi öncesindeki tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =59.82) iken uygulama sonrasında tutum ölçeği puanları aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =70.86)’ya yükselmiştir. Grafik 4.8, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.8. Kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest puan sonuçları

Tutum ölçeklerinin değerlendirilmesi sonucunda $t = -6.123$ olarak bulunmuştur. “p” (0.000) değerinin 0.05’lik önem seviyesinden küçük bulunması kontrol grubunun öntest-sontest tutum puanları arasında farkın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu fark uygulama sonrasında ölçülen tutum ölçeği puanları lehinedir. Uygulama süresi sonunda kontrol gruplarının Tarih dersine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol gruplarının derslerin işlenmesinden sonra ölçülen Tarih dersi tutum puanlarının aritmetik ortalamaları, uygulama öncesi tarih tutum ölçeği puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuç, anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemlerinin Tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde arttırdığını ortaya koymaktadır.

4.8. Sekizinci Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Sekizinci alt problem: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi tutum ölçeği sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrencilerin deney sonrası Tarih dersine ilişkin tutum puanlarında bulundukları gruplara göre önemli bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile belirlenmiş ve analiz değerleri Tablo 4.8’te verilmiştir.

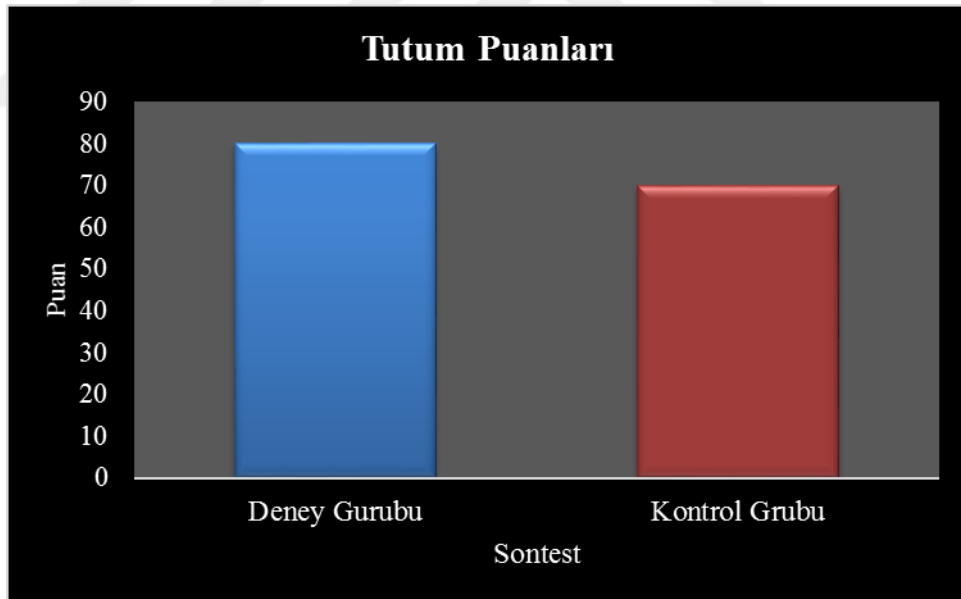
Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarının İstatistikleri ve Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	39	80,07	8,989	86	4.242	0.000*
Kontrol	49	70,85	10,944			

p<0.05

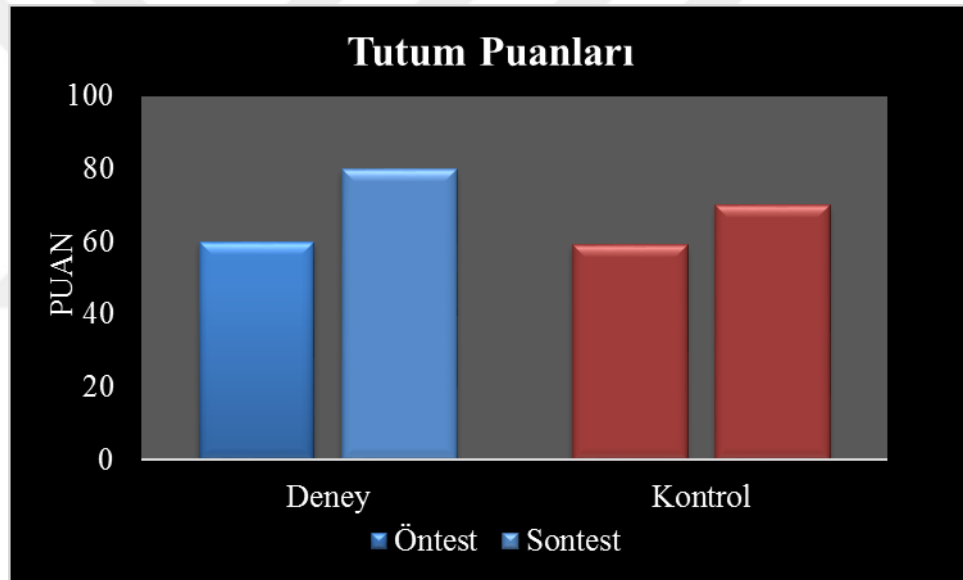
Tablo 4.8’de verildiği gibi; deney grupları öğrencilerinin deneysel çalışma sonrasındaki tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =80.07), kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =70.85) olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında sontest tutum puanları bakımından deney grubu lehine 9.22 puanlık fark olduğu görülmektedir. Grafik 4.9, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Grafik 4.9. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği sontest puan sonuçları

Çalışma gruplarına sontest olarak uygulanan tarih dersi tutum ölçeğinin analizi sonucunda t= 4.242 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “p” (0.000) değerinin önem derecesinin 0.05 seviyesinden düşük bulunması çalışma gruplarının tutum ölçeği sontest puanlarında önemli derecede bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Deney gruplarının

uygulama sonrası TDTÖ puan ortalamaları, kontrol gruplarının uygulama sonrası TDTÖ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sontest tutum puan ortalamalarını karşılaştırdığımızda; her iki grubun ortalama puanlarının deneysel işlemden sonra belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Ancak, deney gruplarının tutum puanları ortalamalarındaki artış kontrol grupları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum, jigsaw yönteminin öğrencilerin tarihe karşı tutumlarını olumlu yönde artırmada, anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim jigsaw yönteminin Tarih dersine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde değiştirme de daha etkili olduğunu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest tutum puanları arasındaki değişim Grafik 4.10'da gösterilmiştir.



Grafik 4.10. Deney ve kontrol grupları tarih dersi tutum ölçeği öntest-sontest tutum puanlarının değişimi

4.9. Dokuzuncu Probleme ait Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi deney grubu öğrencilerinin jigsaw yöntemi hakkında görüşleri nasıldır?

Bu sorunun analizinde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin jigsaw yönteminin öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Jigsaw yöntemi uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak için, deney grubu öğrencilerine Açık Uçlu Anket Formu

uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan ankette 4 soru sorulmuştur. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar kategorilendirilerek bulguların frekansı ve yüzdeleri aşağıda sunulmuştur. Ek olarak öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrudan alıntı yapılarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Soru 1. Sınıfınızda uygulanan jigsaw yönteminin sizce olumlu yönleri nelerdir?

Açık Uçlu Anket Formu'nun birinci sorusuna, uygulamaya katılan öğrencilerin verdikleri cevapların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4.9'da verilmiştir

Tablo 4.9.

Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=39)	f	%
Dersin daha iyi anlaşılması, öğrenmenin kolaylaşması	12	30.769
Öğrencileri aktifleştirmesi, araştırmacı olmayı sağlaması	3	7.692
İşbirliğini, kaynaşmayı ve yardımlaşmayı sağlaması	10	25.641
Dersin daha eğlenceli olması	6	15.3846
Daha fazla bilgiye sahip olunması, bilinmeyen bilgilerin arkadaşlardan öğrenilmesi, notum yükselmesi	6	15.3846
Olumlu yönü yoktur	2	5.128
Toplam	39	

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere “*Sınıfınızda uygulanan jigsaw yönteminin sizce olumlu yönleri nelerdir?*” sorusuna öğrencilerin % 30.7'si işbirlikli öğrenme modeliyle Tarih dersini daha iyi anladığını ve dersi öğrenmelerinin kolaylaştığını, % 7.6'sı bu yöntemle tarih dersinin daha eğlenceli geçtiğini ve bu durumun ders çalışma isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 25.6'sı jigsaw yöntemi sayesinde arkadaşlık ilişkilerinde ve yardımlaşma duygularında gelişme olduğunu belirtirken; % 15.3'ü dersin daha eğlenceli geçtiğini, % 15.3'ü de daha fazla bilgiye sahip olduğunu ve notunun yükseldiğini düşünmektedir. Yine öğrencilerin % 5.1'i bu yöntemin olumlu yönünün olmadığını belirtmiştir. Jigsaw yönteminin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşlerinden bir kısmı aşağıda gösterilmiştir.

Cevap 1) Daha iyi kavramamıza ve ilgilendiğimiz konuyla ilgili daha detaylı bilgiler ve daha öğretici olmamızı sağladı.

Şekil 4.1. Jigsaw grubu 1 numaralı öğrencinin cevabı

Cevap 1⇒Bence bu teknik çok güzel, çünkü daha sorumlu hissediniz, ve daha aktif, daha gerçek düşünebilirsiniz, sonundan cevaplarımız daha verimli olur.

Şekil 4.2. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı

Cevap 1- Arkadaşlarla iş birliği yapma ve bir sorunun kesin sonucuna ulaşmayı sağlıyor ve dersler daha eğlenceli ve aktif geçiyor.

Şekil 4.3. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı

1) Sosyallesiyoruz ders alışmak kolaylı oluyor daha iyi öğreniyoruz. Hem eğlenip hem öğreniyoruz.

Şekil 4.4. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı

1⇒) Bir kişinin yapacağı işten çokla bilgi olamayız ama bir grupun yapacağı işten çok bilgi oluruz.

Şekil 4.5. Jigsaw grubu 11 numaralı öğrencinin cevabı

Soru=) 2. Gayet zevkli ve öğrenimi kolaylaştırıcı
olan bir yöntem benzeri başarılı.

Şekil 4.6. Jigsaw grubu 15 numaralı öğrencinin cevabı

1. Soru: Arkadaşlarımızla iletişimi sağlamak problemleri birbirimizden
yardım alarak çözmek birlikte çalışarak daha kolay
ve pratik bir şekilde öğrenme anlamak

Şekil 4.7. Jigsaw grubu 21 numaralı öğrencinin cevabı

1. Olumlu yönleri:

3, 4 kişi bir arada çalışır, izin bilgiler verip, ya
bilgi bilen bilmeden öğretiyor
gereklerde yardım lazım olur

Şekil 4.8. Jigsaw grubu 25 numaralı öğrencinin cevabı

1. Olarak olarak çalışmamız ve
farklı farklı bilgiler öğrenmemiz

Şekil 4.9. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı

Soru 2. Sınıfınızda uygulanan jigsaw yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?

Jigsaw uygulamasına katılan öğrencilerin Açık Uçlu Anket Formu'nun ikinci sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=39)	f	%
Olumsuz yönü yoktur	14	35.897
Gruptaki bazı kişilerin çalışmaması	14	35.897
Fazla gürültü olması	8	20.512
Tartışma çıkması	3	7.692
Toplam	39	

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi “*Sınıfınızda uygulanan jigsaw yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?*” sorusuna öğrencilerin % 35.8’i jigsaw yönteminin olumsuz yönünün olmadığını, % 35.8’si gruptaki bazı kişilerin görevini yapmaması olarak belirtirken; öğrencilerin % 20.5’i sınıfta fazla gürültü olması, % 7.6’sı öğrenciler arasında tartışma çıkması şeklinde belirtmiştir. Jigsaw yönteminin olumsuz yönlerine yönelik öğrenci görüşlerinden bir kısmı aşağıda gösterilmiştir.

S2 => Olumsuz yönü yok

Şekil 4.10. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı

Cevap 2 => gruptaki birisi çalışmadan gelirse, tüm grubu etkiler ve verimli çalışmamış oluruz.

Şekil 4.11. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı

Cevap 2) Gruplar arasında tartışma çıktığı zaman orada keşfe edebiliyoruz.

Şekil 4.12. Jigsaw grubu 13 numaralı öğrencinin cevabı

Cevap 2- Grubta herkesin konusu dağıtıldıktan sonra bir kişi bile yapmazsa tüm grubu etkiler. Olumsuzluklar çıkar.

Şekil 4.13. Jigsaw grubu 17 numaralı öğrencinin cevabı

② Bazı arkadaşlar olumsuz davranışlar yapıyor, Dersle alakasız olmayan konular oluyor.

Şekil 4.14. Jigsaw grubu 19 numaralı öğrencinin cevabı

"Olumsuz"

- 1- Arkadaşlarımızın bizimle çalışmaması
- 2- verdi konuyu özelleştirmemesi
- 3- birlikte ders çalışmıyor
- 4- grup dışında konuyla ilgili değil başka şeylerle ilgileniyor
- 5- çok konuşuyorlar

Şekil 4.15. Jigsaw grubu 20 numaralı öğrencinin cevabı

23 fazla ses çıkması ve gruplar
dan fazla ses gelmesi.

Şekil 4.16. Jigsaw grubu 25 numaralı öğrencinin cevabı

Soru 2)- Bazı bağışlar ve tahminler edememe
birlikte çalışmak istememe

Şekil 4.17. Jigsaw grubu 28 numaralı öğrencinin cevabı

Soru 2- Arkadaş olma çalışmıyor konuşuyor

Şekil 4.18. Jigsaw grubu 31 numaralı öğrencinin cevabı

Soru-2) Bu testin olumsuz yanları ise çalışmayan öğrencilerin çalışmaya engellemesi

Şekil 419. Jigsaw grubu 36 numaralı öğrencinin cevabı

Soru-2) Çok ses duyar herkes civıtiyor.

Şekil 420. Jigsaw grubu 39 numaralı öğrencinin cevabı

Soru 3. Bu yöntemin daha iyi hale gelmesi için önerileriniz nelerdir? Jigsaw yönteminin daha iyi hale getirilmesine yönelik öğrenci önerilerinden öne çıkan bulguların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney Grubu Öğrencilerinin Üçümcü Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=39)	f	%
Gruptaki kişilerin görevini tam yapması	10	25.641
En iyisi bu bir önerim yok	13	33.333
Gruptaki kişi sayısını azaltılması	6	15.384
Çalışmayanların ve ses çıkaranların gruptan çıkarılması	5	12.820
Diğer derslerde de uygulanması	4	10.256
Daha sık çalışma kağıdı dağıtılması	1	2.564
Toplam	39	

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi “Bu yöntemin daha iyi hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna; öğrencilerin % 25.6’sı gruptaki kişilerin görevini tam yapması, % 33.3’ü En iyisi bu bir önerim yok, % 15.3’ü gruptaki kişi sayısını azaltmak, % 12.8’i çalışmayanların ve ses çıkaranların gruptan çıkarılması % 10.2’si diğer derslerde de uygulansın % 2.5’i daha sık çalışma kağıdı dağıtılsın şeklinde ifade

etmişlerdir. Jigsaw yönteminin daha iyi hale gelmesi için öğrenci görüşlerinden bir kısmının alıntıları aşağıda gösterilmiştir.

Cevap3= Grubta herkesin görevini en iyi şekilde yapip, tam zamanın da verilmesi daha iyi olur.

Şekil 4.21. Jigsaw grubu 4 numaralı öğrencinin cevabı

3=1 Arkadaşlarımız biraz daha iyi çalışmalarını söylemek

Şekil 4.22. Jigsaw grubu 7 numaralı öğrencinin cevabı

Soru3- Bir anlatım yok hocamız çok güzel bir teknikte bizlere sundu.

Şekil 4.23. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı

3. Soru: Bu Tekniğin daha iyi hale gelmesi için problemi aşılacak konuya tanımlayıcı çözüm yolu amaçlı birlikte çalışmayı daha fazla önemseyerek konuyu anlamada arkadaşlarımızla daha sık iletişim kurmak.

Şekil 4.24. Jigsaw grubu 9 numaralı öğrencinin cevabı

3.3)teknikler işi hale sefirme için zamanı verilebilir

Şekil 4.25. Jigsaw grubu 13 numaralı öğrencinin cevabı

Soru3 ben bilenden öğrenirim

Şekil 4.26. Jigsaw grubu 17 numaralı öğrencinin cevabı

3-2 Ses şifrelerinin sınıftan atılması
görebilir

Şekil 4.27. Jigsaw grubu 18 numaralı öğrencinin cevabı

3-) derslerde kulları böyle çalışmalıyın

Şekil 4.28. Jigsaw grubu 26 numaralı öğrencinin cevabı

Soru-3) Bu teste geliştirmek için benim grub sayısını artırmanız
lazım

Şekil 4.29. Jigsaw grubu 27 numaralı öğrencinin cevabı

yüzünden çalışmamış
S-3 Benim önerim daha az vermek
daha az ödev verinse daha çok
çalışırsınız

Şekil 4.30. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı

3-3 Bu tekniği geliştirmek için benim gruptaki
kişi sayısını arttırmak

Şekil 4.31. Jigsaw grubu 34 numaralı öğrencinin cevabı

Soru 4. Bu teknik bireysel ve sosyal gelişiminize katkı sağladı mı? Sağladıysa bu katkılar nelerdir? Jigsaw grubu öğrencilerinin yukarıdaki soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=39)	f	%
Kolay öğrenmeyi sağlaması, farklı bilgiler öğrenilmesi, ders başarısını artırması	13	33.3333
Grupça çok eğlenilmesi, değerli hissettirmesi	6	15.384
Arkadaşlar arasında sorunları düzeltmesi, kaynaşmalarını sağlaması, arkadaşlar arası bağları güçlendirmesi	10	25.641
Sosyalleşmeyi sağlaması	5	12.820
Sorumluluk ve yardımlaşma duygusunu geliştirmesi	3	7.692
Bir şey sağlamadı	2	5.128
Toplam	39	

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi “*Bu teknik bireysel ve sosyal gelişiminize katkı sağladı mı? Sağladıysa bu katkılar nelerdir?*” sorusuna öğrencilerin % 33,3’ü kolay öğrenmelerini sağladığını, farklı bilgiler öğrendiklerini ve derslerde başarılı olduklarını düşünmektedir. % 15.3’ü grupça çok eğlendiklerini ve arkadaşlarının yanında değerli hissettiklerini % 25.6’sı arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladıklarını, kaynaştıklarını ve arkadaşlık bağlarının güçlendiğini belirtmişlerdir.

Yine öğrencilerin % 12.8’i sosyalleştim ve daha aktif oldum, % 7.6’sı sorumluluk öğrendim ve yardımlaşma duygum gelişti, % 32’si sosyalleştim aktiflik yeteneğim arttı, % 15.3’ü sorumluluk öğrendim şeklinde belirtirken; % 5.1’i yöntemin kendilerine bir şey sağlamadığını düşünmektedir. Jigsaw yönteminin bireysel ve sosyal gelişimlerine sağladığı katkılara yönelik öğrenci görüşlerinden bir kısmı aşağıda gösterilmiştir.

54 ⇒ saladı ⇒ biriktelik inşa etti

Şekil 4.32. Jigsaw grubu 1 numaralı öğrencinin cevabı

Cevab 4= Sağladı, Toplum da nasıl konuşulur, iletişim kurulur, öğrendim. Sorumlu olduklarımızı yerine getirmeyi, bana düşen görevi en iyi şekilde yapmayı öğrendim.

Şekil 4.33. Jigsaw grubu 11 numaralı öğrencinin cevabı

1) Sosyalleşiyoruz ders çalışmak zevkli oluyor daha iyi öğreniyoruz. Hem eğlenip hem öğreniyoruz.

Şekil 4.34. Jigsaw grubu 2 numaralı öğrencinin cevabı

1=) bir kişinin yapacağı işten çokla bilgi olamayız ama bir grupun yapacağı işten çok bilgi oluruz

Şekil 4.35. Jigsaw grubu 5 numaralı öğrencinin cevabı

Sorut Grubu çalışarak daha iyi anlamızı sağladı. Bizim için önemli oldu. Sosyal gelişmeye etkili oldu

Şekil 4.36. Jigsaw grubu 8 numaralı öğrencinin cevabı

4=) Sağladı çünkü grupun iyi bir iş ürettirip anlamı

Şekil 4.37. Jigsaw grubu 10 numaralı öğrencinin cevabı

Sorut- Evet sağladı grupun arkadaş ortamında nasıl davranmalıyız onları gördük. Sosyal aktivite sağladı.

Şekil 4.38. Jigsaw grubu 16 numaralı öğrencinin cevabı

s-4) sağladı Arkadaşlar arası bağlar kuruldu

Şekil 4.39. Jigsaw grubu 18 numaralı öğrencinin cevabı

4. sağladı öğrenmedim bilgileri öğrendim
arkadaşlar arası iletişim oldu

Şekil 4.40. Jigsaw grubu 32 numaralı öğrencinin cevabı

4. sağladı konuyu tekrarlama ve öğrenme
oldu

Şekil 4.41. Jigsaw grubu 26 numaralı öğrencinin cevabı

soru 4) - Karşı sağladı insanların sosyalleşme
yetenegini arttırdı.

Şekil 4.42. Jigsaw grubu 27 numaralı öğrencinin cevabı

soru 4) sağladı Tarihîdeki yolları takip ederek kendileri
insanlarda işi öğretilir

Şekil 4.43. Jigsaw grubu 28 numaralı öğrencinin cevabı

s-4 = Arkadaşlar bağlar kuruldu

Şekil 4.44. Jigsaw grubu 33 numaralı öğrencinin cevabı

4-) çok güzel oldu kendime farklı
uzari seni yarım de larde basıldı aldım
seriye yapalım.

Şekil 4.45. Jigsaw grubu 29 numaralı öğrencinin cevabı

2-) Enet derslerde başarılı oldum.

Şekil 4.46. Jigsaw grubu 31 numaralı öğrencinin cevabı

oalisinin
5-4 Sağlamak tek iken sıkılıp yaposim
2 gelmiyor ama grup ça fak eylemceli
oluyor

Şekil 4.47. Jigsaw grubu 33 numaralı öğrencinin cevabı

Soru-4) çok daha kolay öğrenmeyi sağladı.

Şekil 4.48. Jigsaw grubu 34 numaralı öğrencinin cevabı

Soru-4) hayır

Şekil 4.49. Deney grubu 38 numaralı öğrencinin düşüncesi

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada uygulanan ölçek ve testlerden elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda belirtilmesi gerekli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi “Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yönteminin öğrenci başarısına ve öğrencilerin derse karşı tutumuna etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Jigsaw yönteminin etkinliğini mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitime göre sınamak için deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney gruplarında “Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar” ünitesinin öğrenimi için jigsaw yöntemi, kontrol gruplarında ise mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Bulgular kısmında verilen araştırma sonuçlarının yorumu ve tartışılması bu bölümde yapılmış, ayrıca bu araştırmada kullanılan yöntemlerle ilgili olarak daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek bazı öneriler ileri sürülmüştür. Problem durumuna ilişkin yapılan istatistiksel hesaplamalara ve öğrenci görüşlerine göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar

1. Çalışmanın başında deney ve kontrol grubuna “TTÜBT” öntest olarak uygulanmıştır. TTÜBT’den edilen sonuçlarda deney grubunun puan ortalaması 27.82, iken, kontrol grubunun öntest ortalaması 29.97 olarak bulunmuştur. Bu değerler, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön bilgi seviyesi bakımından, uygulanan başarı öntest

puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yani uygulama öncesi her iki grubun birbirine denk olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesinde jigsaw yöntemi ile öğretimin uygulaması sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “TTÜBT” sontest aynı gün içinde araştırmacı tarafından tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest akademik başarı puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesini kapsayan sınavın değerlendirilmesi deney gruplarının puan ortalamalarının 55.23, kontrol gruplarının puan ortalamalarının ise 48.73 olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile ders işlenen deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, jigsaw yönteminin ve mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitimin Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesini alan öğrencilerin akademik başarılarına önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan farkının kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan farkına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını artırmada jigsaw yöntemi ile öğretim uygulanmasının mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitim uygulanmasına göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmadaki “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesi’ni alan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada jigsaw yönteminin; mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitime göre daha etkili olduğu sonucunun, bu yöntemi farklı alan ve konularda uygulayan çalışmaların (Sharan, 1998; Kurt, 2001; Passi ve Vahtivuori, 2001; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; Ghaith ve El-Malak, 2004; Lebaron ve Miller, 2005; Shaaban, 2006; Avşar ve Alkış, 2007; Doymuş ve Şimşek, 2007, Doymuş ve Şimşek, 2007; Doymuş 2007a, 2007b, 2008; Koç, 2009) sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği birçok araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tanel, 2006; Öner, 2007; Şimşek, 2007; Özbaş, 2006; Demirbaş, 2008; Aydın, 2009; Özkıdık, 2010; Özküçük,

2010; Köseoğlu, 2010; Topsakal, 2010; Yıldırım, 2011; Gerehan, 2011; Kömürkaraoğlu, 2011; Bektaş, 2012; Dellabaşı, 2012; Kaya, 2013; Bölükbaş, 2014).

Şimşek ve diğerleri (2009), işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem olduğunu belirlemişlerdir. Jigsaw yöntemi ile yapılan öğretimde öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olmasında; işbirlikli öğrenme uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Jigsaw yönteminin uygulanması esnasında grupların farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşturulması, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulması ve bir gruba aitlik hissinin geliştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, birbirleri hakkında daha pozitif düşünceleri, öğrenciler arasında iletişim ve ortak bir amaç için çabalarının da akademik başarının artmasında etkili olduğu söylenebilir (Doymuş, 2008).

Ayrıca, başarı ve öğrenme hazzını yaşayan öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermekte olduğu, grup arkadaşlarını da çalışmaya teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Derslerin eğlenceli geçmesi öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Jigsaw yöntemin uygulanması aşamalarında öğrencilerin ders ve çalışma kitapları dışında farklı kaynakları kullanmaları, internette araştırma yapmaları akademik başarılarını arttırmada önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Özellikle jigsaw yönteminin uygulandığı grupların daha kapsamlı araştırma yaparak çok sayıda grup tartışması yürütmeleri ve bu yöntemi ilk kez uygulamanın heyecanı ile daha çok çalışmaları başarıyı arttırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin grup olarak birlikte daha çok vakit geçirmelerinin, konular üzerinde uzmanlaşmalarının olumlu öğrenme ortamları meydana getirdiği söylenebilir.

2. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Öntestin uygulanması sonrası deney grubunun puan ortalaması 60.00, kontrol grubunun öntest ortalaması ise 59.81 olarak bulunmuştur. Bu değerler iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını işaret etmektedir. “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesi deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine de anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemleriyle işlenmiştir. Uygulama sonrasında Tarih Dersi Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunun son tutum testi ortalaması 80.07 iken kontrol grubunun son tutum testi ortalaması 70.85’dir. Bu

sonuçlara göre, her iki yöntemde de öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Ancak, jigsaw ve mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitimin öğrencilerin Tarih dersine karşı tutum puanlarına etkileri kıyaslandığında deney gruplarının son test Tarih dersi tutum puanlarının ortalaması ile kontrol gruplarının son test Tarih dersi tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç değerlendirildiğinde, jigsaw yönteminin, öğrencilerin Tarih dersine karşı tutumları olumlu yönde geliştirmek bakımından tarih öğretim programına göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada ortaya koyulan jigsaw yönteminin, öğrencilerin Tarih dersine ve okula yönelik olumlu tutumlarını geliştirdiği sonucu, farklı derslerde yapılan araştırmaların derslere ve okula karşı tutuma etkisini inceleyen (Sünbül, 1995; Katılmış, 2002; Fidan, 2004; Gök, 2004; Yetkin, 2010; Kaya, 2013) çalışmaların sonuçlarını desteklediği anlaşılmıştır.

Jigsaw yönteminin, mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan öğretime göre öğrencilerin Tarih dersine yönelik tutumlarında anlamlı derecede olumlu fark bulunmasında, işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üzerlerine alıp aktif bir öğrenme ortamı oluşturmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim jigsaw yöntemi uygulamalarında, grup çalışmaları ile öğrencilerin konuları daha kolay öğrendiği anlaşılmış bu sayede de öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca yöntemin uygulanması sırasında öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüş, konuşmaktan çekinen öğrencilerin dahi, fikirlerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme uygulamaları ile sınıf içerisinde daha serbest etkinliklerin yapılmasının öğrencilere keyifli bir öğrenme ortamı oluşturduğu, bu durumda öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği düşünülmektedir.

5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar

“Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesi konularının deney grubunda jigsaw yöntemi ile öğretiminden sonra jigsaw yönteminin uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak için bu grubun öğrencilerine Açık Uçlu Anket Formu uygulanmıştır. İlk olarak öğrencilere yöntemin olumlu yönleri sorulmuştur. Öğrenciler; jigsaw yöntemi sayesinde

tarih dersini daha iyi anladıklarını, dersi öğrenmelerinin kolaylaştığını Tarih dersinin daha eğlenceli geçtiğini ve bu durumun öğrencilerin ders çalışma isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Yine öğrenciler; konularla ilgili birçok araştırma yapmaları neticesinde konuları daha detaylı ve kolay öğrendiklerini belirterek, bu şekilde daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini, derslerde daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler yöntem sayesinde daha fazla bilgiye sahip olduklarını, bilmediklerini arkadaşlarından öğrendiklerini ve akademik olarak notlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca deney gruplarındaki öğrenciler jigsaw yönteminin sınıflarda ve diğer derslerde de uygulanması gerektiği belirtmişlerdir. Kişisel gözlem olarak, jigsaw yöntemi uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin, tarih dersine karşı korkularını büyük ölçüde ortadan kaldırdığı ve öğrencilerin kendilerine duydukları güveni artırdığı anlaşılmıştır.

Öğrencilere, olumlu görüşlerinin yanında jigsaw yöntemiyle ilgili olumsuz düşüncelerinin olup olmadığı varsa bunların neler olduğu sorulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, genel olarak uygulama sürecinde bazı arkadaşlarının olumsuz davranışlar sergilemesinden, birlikte çalışmak istememesinden, konuyla değil başka şeylerle ilgilenmesinden yakınmışlardır. Yine konunun çok fazla tekrar edilmesinden dolayı bıkkınlığın meydana geldiğini, bununla birlikte çalışmaların çok fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, grup çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin kendi görevlerini yerine getirmemelerinden dolayı bazı problemler ve zorluklar ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, gruptaki bazı kişilerin yeterince çalışmadığını ve uzman arkadaşlarının konular hakkında yeterli bir şekilde uzman olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, sınıfta fazla gürültü olmasından şikayet etmişler tüm bu durumların aralarında tartışma ve küsme gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler jigsaw yönteminin uygulanmasında ders süresinin uygulama için kısa geldiğini ve bu sürede konuyu anlamada zorlandıklarını belirterek, sınıf dışında da yöntemi sürdürmek istediklerini ifade etmişlerdir. Jigsaw yöntemi ile ilgili öğrencilerin ileri sürdüğü olumsuz görüşlerin (Doymuş ve diğerleri, 2004; Yıldırım, 2006; Şimşek ve diğerleri, 2006a; Sancı ve Kılıç, 2011; Şimşek, 2005)'in çalışmalarındaki görüşlerle uyumlu olduğu görülmüştür.

Öğrencilere, jigsaw yöntemin daha iyi hale gelmesi için önerileri de sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin bir kısmı grup arkadaşlarının üzerlerine düşen görevi daha iyi yapması, grup iletişimin daha iyi kurulması, gürültünün durdurulması, bir kısmı da gruptaki kişi sayısını azaltmak olarak görüş belirtmiştir. Gruptaki kişilerin görevini tam yapması, çalışmayanların ve ses çıkaranların gruptan çıkarılması, çalışma kağıtlarının daha sık dağıtılması gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilere, jigsaw yönteminin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa bu katkıların neler olduğu da sorulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin jigsaw yönteminin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları bağlamında düşünceleri değerlendirildiğinde derse olan ilgilerinin ve katılımlarının arttığı; öğrencilerin, uygulanan yöntemle daha çok konuyu daha kısa sürede öğrendiklerini belirttikleri dersin de eğlenceli geçmesi nedeniyle derse istekli olarak ve severek katıldıkları görülmüştür. Yine öğrenciler bu yöntemin kendilerini ezberden uzaklaştırdığını, konuları anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağladığını ve konuları arkadaşlarına kendileri anlattıkları için kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, grup çalışması sırasında grup arkadaşlarına karşı olumsuz düşüncelerinin değiştiği için daha çok kaynaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularından, öğrencilerin grup içerisinde ortak hedeflerinin olması, gruptaki herkesin kendi görüşlerini belirtmelerinin kaynaşmalarında etkili olduğu ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, grupça çok eğlendiklerini, arası bozuk olan arkadaşlarıyla aralarının düzeldiğini yazmışlardır. Jigsaw yönteminin birbirleriyle yardımlaşmayı gerekli kılması sayesinde arkadaşlık bağlarının güçlendiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı da sosyalleştiklerini daha hareketli ve katılımlı bir yapı kazandıklarını, yardımseverlik ve sorumluluk duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir.

Yine öğrenciler bu yöntem sayesinde kendi kendine öğrenme kabiliyetlerinin geliştiğini, öğrenmelerinin kolaylaştığını, bunun da diğer derslerindeki başarıyı da artırdığını söylemişlerdir. Bununla birlikte yöntemin kendilerini ifade edebilme kabiliyetlerini geliştirdiğini ve bu sayede sosyal çevrelerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca grup çalışması yapmanın ve birlikte çalışmanın çok zevkli olduğunu, bu yöntemle çalışmaya başladıklarında arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini

ve hatta önyargılı davrandıkları arkadaşlarıyla bile daha iyi ilişkiler kurduklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, grup çalışmalarında birbirlerine karşı duydukları sorumluluğun, sorumluluk duygularını geliştirdiğini ve kendilerine birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularının ışığında işbirlikli öğrenme modelinin bir alt yöntemi olan jigsaw yönteminin; öğrencilerin kişisel gelişimlerini etkilediği, sosyal açıdan gelişmelerini sağladığı ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu yönde bulgulara bir kısım yayın ve araştırmalara rastlanmıştır (Erdem ve Morgil, 2002; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; Doymuş ve diğerleri 2004; Şimşek, 2007; Doymuş ve Karaçöp, 2010; Uysal, 2010) çalışmalarında, işbirlikli öğrenme modelinin, işbirlikli grupların iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda, bu araştırmada kullanılan jigsaw yönteminin uygulanmasına yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacılara veya bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmenlere yönelik, yöntemin doğru ve etkili kullanımına dair öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

5.2. Öneriler

1. Ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersinde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yönteminin akademik başarıya ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bu yöntemin öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumlarını artırmada etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışma ile etkililiği test edilen jigsaw yöntemi ortaöğretimde öğretmenler tarafından uygulanabilecek etkili bir yöntemdir.
2. Jigsaw yönteminin uygulanması öncesinde iyi bir hazırlık yapılması gerekmektedir. İçerik, yöntem seçimini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. İşbirlikli öğrenme modelinin birçok yöntemi vardır. Bu yöntemlerden derslerin ve konuların içeriğine, sınıfın yapısına en uygun olan yöntem seçilmelidir.
3. Araştırmada kullanılan yöntemin ilk kez öğrencilere uygulanacak olması nedeni ile hazırlık çalışmaları yapılabilir. Hazırlık çalışmalarında uygulanacak yöntem öğrencilere iyice öğretilir. Uygulamaya başlamadan

önce tüm öğrencilere işbirlikli öğrenmenin yapısı ve faydaları anlatılmalıdır. Ayrıca öğrencilere yöntemin nasıl uygulanacağı öğretilmeli, herbirinin yapacağı etkinlikler konusunda bilgilendirilmesi yöntemi uygulamaya teşvik edilmesi gerekmektedir.

4. Sınıf ortamı uygulama öncesinde yöntemin uygulanmasına uygun hale getirilmelidir. İşbirlikli öğrenme modelinde grupların oluşturulması aşamasında dikkatli davranılması gerekmektedir. Gruplar oluşturulurken öğrenci görüşlerine de yer verilmelidir. Uygulayıcı sınıfı iyi tanımalı, grupları oluştururken heterojen gruplar oluşturmaya dikkat etmelidir.
5. Bulgulara bakıldığında jigsaw yönteminin, çalışmada kullanılan diğer öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı artırmada ve Tarih dersine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmede daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrencileri derste aktif hale getirmek, motive etmek ve öğrenme sorumluluğu vermek amacıyla öğretmenler tarafından daha sıklıkla kullanılmalıdırlar.
6. İşbirlikli öğrenmenin; diğer derslerde ve Tarih dersinin farklı ünitelerinde de uygulanması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından faydalı olabilir. Araştırmada kullanılan jigsaw yöntemi, açıklanan uygulama basamakları ve etkinlik örnekleri ile yöntemi kullanmak isteyen öğretmenlere yol gösterebilir.
7. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakılarak demokratik tutumların, öğrenciler arası ilişkilerin ve sosyal becerilerin kazandırılması ve istenilen nitelikte geliştirilmesi için jigsaw yöntemiyle öğretim yapılması teşvik edilmelidir. Bilgi ve becerilerin tutum ve değerlerin önemli olduğu tarih derslerinde işbirlikli öğrenme modelinin kullanılması öğretmenlere hedeflere ulaşmalarında kolaylık sağlayacaktır. Ancak öğretmenler, yöntemin sınırlılıklarını da göz önünde bulundurarak uygulama esnasında olumsuzlukları gidermeye çalışmalıdır.
8. Jigsaw yöntemi bu çalışmada geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırma sınırlı sayıda öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bundan sonra

yapılacak araştırmalarda bu yöntem farklı yöntemlerle, farklı sınıflarda ve farklı konular üzerinde karşılaştırılabilir.

9. İşbirlikli öğrenme modelinin akıllı tahtalarla donatılmış sınıflarda etkilerinin araştırılması için yeni araştırmalar yapılabilir. İşbirlikli öğrenme v sınıf uygulamasına uyarlanabilir. İşbirlikli öğrenmenin teknolojiye uygulanması ile öğrenciler okul dışında da Eba üzerinden dosyalarını ve konu anlatımlarını paylaşabilir ortak çalışmalar yürütebilirler.
10. Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarına, işbirlikli öğretim modeli konusunda eğitim verilmeli ve bu konuda uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle okul deneyimi derslerinde öğrendikleri yöntemleri uygulama fırsatı verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. (2. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1993). İşbirliğine dayalı geleneksel öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, (25-28 Eylül 1990), *Bildiriler-1* (187-201). Ankara: MEB Yayınları.
- Akar, M. S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların ddeğerlendirilmesi: Kars ili örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Altınsoy, B. (2007). *Takım-oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısı, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aranson, E., and Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom*. 2nd, edn, Longman, New York.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. Sevil Büyükalın Filiz. (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aronson, E., and Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printer & Martin Limited.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. and Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishings.

- Artz, A. F., and Newman, C. M. (1993) *How to use cooperative learning in the mathematics class*. (Third Printing). The National Council of Teachers of Mathematics, Virginia.
- Avşar, Z., ve Alkış S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*. 6 (2), 197-203. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol6say2/v6s2m14.pdf> adresinden 05/10/2014 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2005). *Aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Ayna, C. (2009). *Birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bağcı, H. (2013). *Fatih projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de Tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 371 – 387.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (1. Basım). İstanbul: Ekinoks Basımevi.
- Bayrakçıken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde (Çokgenler Konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 19-28.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (3), 196-209.
- Butler, J. D. (1957). *Four philosophies and their practice in education and religion*. New York: Harper Brothers Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, E. G. (1986). *Desining groupwork: strategies for heterogeneoas classroom*. New York: Colombia University Teacher College.
- Collingwood, R. (1990). *Tarih tasarımı*. (Çev: Kurtulmuş Dinçer). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Colosi, J. C., and Zales, C. R., 1998. Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48 (2), 118-124.
- Crone, T.S., and Portillo, M.C. (2013). Jigsaw variations and attitudes about learningand the self in cognitive psychology. *Teaching of Psychology*, 40 (3), 246-251.
- Çalışkan, H. (2000). Kubaşık öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*. içinde (s.78-111). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- De Baz, T. (2001). The effectiveness of the Jigsaw cooperative learning on students' achievement and attitudes toward science. *Science Education International*. 12 (4).6-11.
- Dellalbaş, O. (2012). *Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Demirbaş, F. (2008). *İşbirlikli öğrenmenin öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demircioğlu, İ. H. (2006a). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (2). 153-162.
- Demircioğlu, İ. H. (2006b). Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (2), 133-146.
- Demircioğlu, İ. H. 2007. *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6 (16), 41-45.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dinç, E. (2009). Etkili tarih öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1427-1451.
- Dori, Y. J., Yaroslavsky, O. and Lazarowitz, R. (1995). The effect of teaching the cell topic using the jigsaw method on students’ achievement and learning activity, ERIC clearinghouse for science. *Mathematics and Environmental Education. Columbus, Ohio. ED*, 387, 336.
- Doymuş, K. (2007a). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1857-1860.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*. 38 (2), 249-269.

- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü., (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 173 (1), 231-243.
- Doymuş, K., (2007-b). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 37 (5), DOI 10.1007/s11165-007-9047-8.
- Doymuş, K., Karaçöp, A. ve Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Educational Technology Research and Development* 58, 671-691.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 59-83.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye’de geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri, (1-13). <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/125.pdf>. adresinden 30/11/2013 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, E., ve Morgil, İ. (2002). Kimya dersinde küçük grupta öğrenme konusunda öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Eğitim Kongresi*. (16-18 Eylül 2002). Bildiri Kitapçığı-I (s.759-763). ODTÜ, Ankara.
- Ergün, M., ve Özdas, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ersanlı, B. (2002). Zihinsel sınır güvenliği (Security of Mental Borders), tarihi silahsızlandırmak: Çağdaş bir tarih eğitimi özel dosya. *Toplumsal Tarih*. 16 (100), 34-36.

- Eryılmaz, S., ve Salman, Ş. (2014). Fatih projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları, *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi* (Ejoir), 2 (1), 1-18.
- Evcim, H., ve İpek, Ö. F. (2013). Effects of Jigsaw II on academic achievement in english prep classes. *procedia, social and behavioral sciences*, 70, 1651-1659.
- Felder, R., and M., Brent, R. (2007). Cooperative learning in active learning: Models from the analytical sciences, *ACS Symposium Series*, 970, (pp. 34-53), Washington, DC: American Chemical Society.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, S. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişkiye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gerehan. M. (2011). *Bilimsel söylevlerle desteklenmiş birleştirme ı tekniğinin öğrencilerin çevre konularındaki öğrenmeleri üzerine etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ghaith, G., and Bouzeineddine, A. R., (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24 (1), 105-121.
- Ghaith, G., and El-Malak, M.A., (2004). Effect of Jigsaw ii on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 105-115.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*. 35 (1), 29-33.
- Gök, A, (2004). *Tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gök, Ö., Doğan, A. Doymuş, K.ve Ataman, K. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 193-209.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Graves, T. (1991). The Controversy over Group Rewards İn Cooperative Classrooms. 77-79. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_graves.pdf adresinden 21/10/2016 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, A. (2005). Tarih, tarihçi ve meşruiyet, (history, historian and justification). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*. 17, 1-48.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 3-13.
- Hedeen, T. 2003. The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 325-332.
- Holliday, D. C. (2000). The Development of jigsaw IV in a secondary social studies classroom. ERIC: ED 447 045.
- Holliday, D. C. (2002). *Using Cooperative Learning To Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students*. ERIC: ED 464 136.
- Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde döküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16/2, 389-402.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Jacobs, G. M., ve Hall, S. (2002). Implementing cooperative learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 52-58).

- Janke, R. (1980). Computational errors of mentally-retarded students, *Psychology in the Schools*, 17, 30-32.
- Johnson D. W., and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning, *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379.
- Johnson D.W., and Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone*, Allyn & Bacon, Sydney, Australia, 3rd edition.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. (1997). *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1995). Social Interdependence-Cooperative Learning in Education. In B. Bunker, J. Z. Rubin (Eds.), *Conflict, Cooperation, and Justice* (205-251). San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2000). Introduction to cooperative learning an overview of cooperative learning. Cooperative Learning Institute And Interaction Book Company: <http://www.co-operation.org> adresinden 15/11/2013 tarihinde alındı.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *change: The Magazine of Higher Learning*, 30 (4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (3rd. ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. (3rded.). Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> adresinden 11/10/2013 tarihinde alınmıştır.

- Johnson, D. W., Johnson, R., and Holubec, E. (1992). *Advanced cooperative learning*. (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., and Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W, and Johnson R.T. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. And Johnson, and R.T. (1999) What makes cooperative learning work. Eric:Ed 437-841.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47 (4), 29-33.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study. In R.J., Stahl R.L. Vansicle 266 (Eds), *National Council for the Social Studies*. Bulletin 87, 44-51, Washington.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. (Second edition), Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1998). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (fifth edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. Theory into practice, 38 (2), College Of Education.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E. J. (1993). *Cooperative in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1994a). *Cooperation in the classroom and school*, ASCD Publications, U.S.A.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (1994b). *The nuts bolts of cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K.A. (2006). Active learning: Cooperation in the university classroom (3rd edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. and Johnson, D, W. (1985). Relationships between black and white students in Intergroup cooperation and competition, *The Journal of Social Psychology*, 125 (4), 421-428.
- Johnson, R.T., and Johnson, D, W. (1987). Learning together and alooe: Cooperative, competitive and individuaistic learning, 2nd Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Johnson, W. D., and Johnson, R. T. (1994). An overviev of cooperative learning. Originally published in Thousand, J. Villa, A & Nevin, A. Creativty and collaborative learning. Baltimore:Pres.https://castl.duq.edu/Conferences/Library03/PDF/Cooperative_Learning/Overview_Cooperative_Learning.pdf. adresinden (10/09/2013) tarihinde alınmıştır.
- Jones, K. A., and Jones, J. L. (2008). Making cooperative learning work in the college classroom: an application of the ‘five pillars’ of cooperative learning to postsecondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*, 8 (2), 61-76.
- Kabapınar, Y. (1994). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. Salih Özbaran (Ed.). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. içinde (112-127). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kagan, S. (1982). Dimensions of cooperative clasroom structures. Learning tocooperate, cooperating to learn. Robert Slavin (Ed). 67-95. New York: Plenum Press.
- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op: A flexible cooperative learning technique. In R. E.
- Kagan, S. (1989/1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47 (4), 12-16.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. 1.Ed., Paseo Espada: Resources for Teachers, Inc., California.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Cordillera: Kagan.

- Kagan, S. Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kagan, S., Kagan, M. ve Kagan, L. (2000). *Science-reaching standards through cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katılmış, A. (2002). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. T. (2013). *Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin erişiyeye kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaya, Z. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin türkiye cumhuriyeti atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinde erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat /İnönü Üniversitesi, Malatya. www.ab.org.tr/ab11/bildiri/136.doc adresinden 15/12/2016 tarihinde alınmıştır.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Kennedy, P., Linwick, M., and Vercell, J. (2000). *Improving social and emotional skills through cooperative learning*. Saint Xavier University. Dissertations/Thesis, Field Based Master Program, Chicago, Illinois. ED 444 703

- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, N. (1984). Standart başarı testlerinin, bir eğitim sisteminde verilen çeşitli kararlardaki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1) DOI: 10.1501/Egifak_0000001047.
- 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 Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kohn, A. (1990). Effect of rewards on prosocial behavior. *Cooperative Learning*, 10 (3), 23-24.
- Köksal, N. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Özcan Demirel Ed.). PegemAYayincılık, 109-118.
- Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi ı ışık ve ses ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji eğitiminde birleştirme tekniği temelli öğretimin akademik başarı, özyeterlik ve tutuma etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 39, 244-254.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. (2. baskı). Konya: Günay Ofset.
- Kurt, I. (2001) *Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (Onaltıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lazarowitz, R., Baird, J.H., Hertz-Lazarowitz, R., and Jenkins, J. (1985). The effects of modified Jigsaw on achievement, classroom social climate, and self-esteem in high-school science classes. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb, R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (231-253). New York: Plenum Press Springer US.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., and Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (10), 1121-1131.
- Lebaron, J., and Miller, D. (2005). The potential of jigsaw role playing to promote the social construction of knowledge in an online graduate education course. *Teachers College Record*, 107 (8), 1652-1674.
- Madden, N. A., Slavin, R. J., and Stevens, R. J. (1986). Reading instruction in the mainstream: a cooperative learning approach (Report No. 5). The Johns Hopkins University, Baltimore, USA.
- Matthews, Roberta S., James L. Cooper, Neil Davidson, and Peter Hawkes. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (4), 34.
- Mattingly, R.M. and VanSickle R.L, (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128 (1), 345-352.
- Metin, E. (Tarihsiz), Tarih Nedir? Niçin Tarih Öğrenilir? <http://akademik.karatekin.edu.tr/dosyalar/13844d01d85a85bed47338e396b2aa3d/Tarih%20Nedir.pdf> adresinden 01/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı (9. SINIF)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/tarih9.pdf>. adresinden 01/09/2013 tarihinde alınmıştır.

- Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A., and Schaps, E. (1983). Evaluation of a cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal*, 20 (4), 687-696.
- Nastasi, B., and Clements, D. (1991). Research on cooperative learning: implications for practice. *School Psychology Review*, 20, 110-131.
- Newmann, F. M., and Thompson, J. A. (1987). Effect of Cooperative learning on achievement in secondary schools: summary of sesearch. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefî ve kültürel temelin etkileri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-19. ISSN: 1303-5134.
- Okutan, M. (1997). Genel öğretim metodları (öğretim ilke ve yöntemleri). Ankara: Nadir Kitap.
- Öcal, M. G. (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özbaran, S. (2006). *Tarih, tarihçi ve toplum, tarihin çağrışımı, doğası, tarihçilik ve tarih öğretimi üstüne düşünceler*. (3. Baskı), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaş, A. (2006). *Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbuğutu, E. (2011). Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. *Sınıf yönetimi*. (1. Basım). E. Karip (Ed.). içinde (38-73) Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve öğretme*. (6. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.
- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkümüş, (Y), T. (2010). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/102.pdf> adresinden 07/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- Panitz, T. (1997). Why More Teachers Do Not Use Cooperative Learning Techniques *Cooperative Learning and College Teaching*, 7/2.
- Passi, A., and Vahtivuori, S. (2001). From cooperative learning towards communalism. *Media Education Publication*, 8, 256-272.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Riyaz, R. (2010). Performance appraisal of college-level learners using smart boards. *Educational Technology*, 50 (3), 37-38.
- Robinson, A. (1991). Cooperative learning and the academically talented student. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Safran, M. (1997). Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri. *XII. Türk Tarih Kongresi*. Ankara: TTK Basımevi.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M., ve Şimşek, A. (2009). Tarih yazımında bir sorun: tarih ve zaman ilişkisi. Tarihin peşinde. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 9-26.
- Sakaoğlu, N. (1995) İlkokul tarih programları ve ders kitapları. *Tarih ve Öğretimi ve Ders Kitapları*. (Yay. Haz. S. Özbaran), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 135-144.
- Sancı, M., ve Kılıç, D., (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 1 (1), 80-92.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27, 377-403.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (51-64). London: Greenwood Press.
- Sharan, S., and Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sharan, Y. (1990). Cooperative learning theory and research. *Westport, Praeger Publishers*, USA.
- Sharan, Y. (1998). Enriching the group and investigation in the intercultural classroom. *European Journal of Intercultural Studies*, 9 (2), 133-140.
- Sharan, Y., and Sharan, S. (1989). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47 (4), 17-21.

- Sharan, Y., and Sharan, S. (1999). *Group investigation in the cooperative classroom*. In *Handbook of cooperative learning methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Slavin E. R., (1995). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University. <http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm> adresinden 11/10/2004 tarihinde alındı.
- Slavin, R. E. (1985). *Cooperative learning: student teams. what research says to the teacher*, (Second printing) National Education Association, Washington, D.C. ISBN-0-8106-1074-4.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative Learning and Student Achievement. <https://pdfs.semanticscholar.org/6e3f/efa2d36c58cf5df0b040fe3d029cc77d1022.pdf> adresinden 11/10/2016 tarihinde alınmıştır.
- Slavin, R. E. (1995). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology* 21 (1), 43-69
- Slavin, R. E., and Madden, N. A. (1994). Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. *Handbook of Cooperative Learning Methods* (Edt. Sholomo Sharan), Westport, Connecticut London.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (5-15). New York: Plenum Press Springer US.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (Vol. 14). Boston: Allyn and Bacon.

- Slavin, R.E. (1991). Group rewards make groupwork work, *Educational Leadership*, 48 (5), 89-91.
- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? theoretical and empirical perspectives. 145-173 in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.) *Interaction in Cooperative Groups*, NY: Cambridge University Press.
- Slavin, R.E. (1994). *Students teams-achievement divisions* (handbook of cooperative learning methods). The Greenwood Educator's Reference Collection.
- Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, and R. Schmuck, (Eds.) (1985). *Learning to cooperate: Cooperating to learn*. New York: Plenum.
- VARMI İÇERDE
- Smart, D., and Harnett, P. (2009). İngiltere'de tarih öğretim programı: tartışmalı anlatılar. *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*. (1. Baskı), (S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, D. Smart Ed.), Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Smith, K.A. 1996. Cooperative learning: Making "groupwork" work. In C. Bonwell & T. Sutherland, Eds., *Active learning: Lessons from practice and emerging issues*. *New Directions for Teaching and Learning* 67, (71-82), San Francisco: Jossey-Bass.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahle, R. J. (1992). From academic strangers to successful members of a cooperative learning group: an inside the learner perspective, *Cooperatif Learning in The Social Studies Classroom: An Invitation to Social Study*. (15-22). (R. J. Stable, R. L. Vansickle Eds.) Washington, DC: National Council For The Social Studies.

- Stevens R. J., and Slavin R. E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students achievement, attitudes, and social relations, *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321–351.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., and Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 433-454.
- Stevens, R., Slavin, R., and Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and directed instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, 8-16.
- Sünbül, A. M. (1995). *İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahinel, M. (2003). Etkin öğrenme. *Eğitimde yeni yönelimler*. (Demirel, Ö. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, A. (1994). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımı için kubaşık öğrenme. I. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı-II*, 451-459, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Şimşek, U. (2013). The effects of cooperative learning model on students' epistemological beliefs in civics lesson. *E-International Journal of Educational Research*, 4 (1), 29-46.
- Şimşek, U. Şimşek, U., ve Doymuş, K. (2006a). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: III. İşbirlikçi öğrenme yönteminin, eğitim ortamındaki faydaları, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 414-430.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Özdemir, Y. (2004). Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupla öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 387-396.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Özdemir, Y. (2006b). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin

- etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 165-172.
- Şimşek, U., Doymuş, K., ve Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 167-176.
- Şimşek, U., Yılar, B., ve Küçük, B. (2013). The effects of cooperative learning methods on students' academic achievements in social psychological lessons. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4 (3), 5-9.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler 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 Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü., (2005). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü , Erzurum.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A., ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve maddenin tanecikli yapısında anlamaları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 763-791.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: 11. işbirlikçi öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 123-142.
- Tan, Ş., Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (Genişletilmiş 6.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanel, R. (2006). *Termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının öğrenimine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanel, Z., ve Erol, M. (2008). Effects of cooperative learning on instructing magnetism: Analysis of an experimental teaching sequence. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2 (2), 124-136.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Tarihsel Toplum Vakfı.
- Topsakal, U. (2010). 8. sınıf ‘canlılar için madde ve enerji’ ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 91-104.
- Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı son dönem tarihçi-eğitimcisi Ahmed Refik (Altınay) ve tarih eğitimi, *History Studies Volume 3* (3), 1-12.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vermette, P. J. (1998). *Making cooperative learning work: Student teams in K-12 classrooms*. Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Vural, B. (2004). *Muhteva dersleri için özel öğretim uygulamaları*. İstanbul: Hayat yayınları.
- Webb, N. M. (1982). Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups, *Journal of Educational Psychology*, 74, 475-484.
- Webb, N. M. (1982). Student interaction and learning in small groups. *Review Of Educational Research*, 52 (3), 421-445.

- Webb, N.M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 266-276.
- Yahşi, İ., ve Keleş, H. (2013). Tarih öğretiminde gazete kullanımının çok perspektifliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 693-710.
- Yeşilyaprak, B. (1995a). A study concerning the effects of cooperative learning in the education of teacher candidates. World Conference on Teacher Education. 27 Ağustos, 2 Eylül, Çeşme.
- Yeşilyaprak, B. (1995b). İşbirliğiyle öğrenme yönteminin bazı öğrenci niteliklerine etkisi. (Yayımlanmamış araştırma raporu). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, Ö. (2002). *Türkiye’de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 181-190.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 46-50.
- Zengin, F. K., Kırılmazkaya, G. Keçeci, G. (2011). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Sempozyumu. 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi Elazığ.

İnternet Kaynakları

URL-1: http://www.kapekh.org/files/report_file/38-en.pdf.

URL-2: <https://www.kaganonline.com/>

URL-3: <https://www.Jigsaw.org/>

URL-4 <https://www.ied.edu.hk/aclass/Theories/cooperativelearning.pdf>

URL-5: <http://benefitof.net/benefits-of-cooperative-learning/>



EKLER

EK 1. TÜRKİYE TARİHİ ÜNİTESİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda 30 tane test sorusu verilmiştir. Sorulardan her biri 5 seçeneklidir. Bu beş seçenek içinde sadece bir tanesi doğrudur. Doğru kabul ettiğiniz seçeneklerden sadece birini cevap kağıdı üzerine işaretleyiniz. Soruları yanıtlamadan önce adınızı, soyadınızı ve okul numaranızı yazmayı unutmayınız. Sınav süresi 40 dakikadır.

Başarılar dilerim

Ayşe SEYHAN
Doktora öğrencisi

Adı Soyadı:

Sınıfı :

Süre: 40 dakika

Ünite: Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar)

SORULAR

1. 1081 yılında İzmir'i ele geçiren Çaka Bey burada bir devlet kurdu. Kurduğu donanma ile Bizanslıları mağlup ederek Ege Adalarını ele geçirdi. Balkanlardaki Peçenekler ve Anadolu Selçuklu Devleti ile Bizans İmparatorluğu'na karşı ittifak kurdu.

Bu açıklamayla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez.

- A) Bizans İmparatorluğu doğu ve batıdan baskı altındadır.
- B) Bizans İmparatorluğu'nun sınırları daralmıştır.
- C) Çaka Bey denizciliğe önem vermiştir.
- D) Çaka Bey Türk-İslam devletleriyle ittifak kurmamıştır.
- E) XI. yüzyılda Anadolu'da farklı Türk devletleri bulunmaktadır.

2. Aşağıdaki Türk Beyliklerinden hangisi, Malazgirt Meydan Muharebesi'nden sonra Ebu'l Kasım tarafından Erzurum ve çevresinde kurulmuştur?

- A) Saltuklular B) Danişmentliler C) Artuklular D) Mengücekler E) Çaka Beyliği

3. Malazgirt savaşıdan sonra kurulan Türk beyliklerinin genel özellikleri arasında aşağıdakilerden hangisi bulunmaz?

- A) Anadolu'nun kültür ve imarına önem verdiler
- B) Haçlılara karşı direndiler
- C) Türkmenleri Anadolu'ya yerleştirdiler
- D) Anadolu'nun Türkleşmesini sağladılar
- E) Siyasi yönden çok güçlü oldular

4. Malazgirt Savaşı sonrasında kurulan

- I. Çaka beyliği
- II. Danişmentliler
- III. Saltuklular

Beyliklerinden hangilerinin denizcilikle uğraştığı savunulabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

5. Anadolu Selçuklu hükümdarlarından Alaaddin Keykubat, Moğol istilasından dolayı Anadolu'ya gelen Türkmenleri Bizans sınırına yerleştirerek “uç beylik” kurmalarına izin vermiştir.

Bu durumun aşağıdakilerden hangisine neden olduğu savunulabilir?

- A) Anadolu'nun batı bölgelerini Türkleştirilmesi
- B) Anadolu'da yeni bir devletin kurulması
- C) Anadolu Selçuklularının parçalanması
- D) Anadolu Türk birliğinin sağlanması
- E) Feodal düzenin zayıflaması

6. Anadolu Selçuklu Devletinin Yükselme Dönemine girmesi, aşağıdakilerden hangisi ile başlar?

- A) II. Kılıç Arslan B) I. Mesud C) I. Alâeddin Keykubat D) I. Gıyaseddin Keyhüsrev E) İzzettin Keykavus

7. Anadolu Selçukluları'nın kurucusu Süleyman Şah, Bizans'ın taht kavgaları içinde bulunmasından faydalanarak Kocaeli Yarımadası'nı ele geçirerek Üsküdar'a kadar ilerlemiştir. Bu bilgiler;

- I. Fetih siyasetinin devam ettiği
- II. Anadolu'da güçlü bir otorite bulunmadığı
- III. Bizans ile işbirliği yapıldığı

Yargılarından hangilerini kanıtlar?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

8. Anadolu Selçuklu hükümdarları, Malazgirt Savaşı'ndan sonra kurulan Türkmen beyliklerini ortadan kaldırmışlar ve onların yerlerine merkezden iktalı beyler tayin etmişlerdir.

Bu politikayla ulaşılmak istenen hedef aşağıdakiler-den hangisidir?

- A) Sınırların güvenliğini sağlamak
- B) Yönetim anlayışını değiştirmek
- C) Moğol istilasına karşı önlem almak
- D) Merkezi otoriteyi güçlendirmek
- E) Anadolu'nun Türkleşme sürecini hızlandırmak

9. Aşağıdakilerden hangisi haçlı seferlerinin siyasi nedenidir?

- A) Doğunun zenginliklerine ulaşmak
- B) Türkleri Anadolu'dan çıkarmak
- C) Kudüs'ü ele geçirmek
- D) Avrupa'nın yoksulluk içerisinde olması
- E) Ticaret yollarının ele geçirilmek istenmesi

10. Haçlı seferleri sonucunda ekonomik ve siyasal değişiklikler olduğu gibi ticari alanda da önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi haçlı Seferleri'nin sonuçlarından biri değildir?

- A) Kağıt ve matbaanın öğrenilmesi,
- B) Anadolu'nun yıpranması
- C) Barutun Avrupalılar tarafından öğrenilmesi,
- D) Doğu batı ticaretinin gelişmesi,
- E) Kiliseye duyulan güvenin azalması

11. Haçlı Seferlerinin;

- I. Feodalite yönetiminin zayıflaması
- II. Doğu- Batı ticaretinin gelişmesi
- III. Teknik buluşların öğrenilmesi

Sonuçlarından hangilerinin Avrupa için olumlu olduğu savunulabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

12. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu'da haçlı seferlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır?

- A) Batı yönünde ilerleyişin durması
- B) Moğol saldırılarının başlaması
- C) II. Türk beyliklerinin kurulması
- D) Anadolu siyasi birliğin kurulması
- E) Yassıçimen savaşı

13. Anadolu Selçuklu devletinde şehzadeler, melik ünvanıyla çeşitli bölgelerde Atabeylerin gözetiminde eğitilirdi.

Bu uygulamanın;

- I. Şehzadelerin deneyim sahibi olmalarını sağlamak
- II. Egemenlik alanını genişletmek
- III. Veraset yasasındaki belirsizliğe son vermek

Amaçlarından hangilerine yönelik olduğu savunulabilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

14. I. Gümrük vergilerinin düşürülmesi

- II. Sinop Alanya ve samsunda tersaneler kurulması
- III. Kıbrıs'a ve kırıma seferler düzenlenmesi
- IV. Kervansarayların yapılması

Anadolu Selçuklularında yukarıdaki gelişmeler aşağıdakilerden hangisini uygulamaya yöneliktir?

- A) Haçlı seferlerini durdurma
- B) Ticareti geliştirme
- C) Moğol saldırılarını önleme
- D) Anadolu'yu savunma
- E) Siyasi sistemi yerleştirme

15. Anadolu Selçukluları'nda hastalıkların tedavi edildiği darüşşifalar, yoksulların beslenme ve konaklama ihtiyaçlarını karşılayan imaretler bulunmaktaydı.

Yukarıdaki kuruluşların varlığı, Anadolu Selçuklularında aşağıdaki özelliklilerinden hangisiyle ilgilidir?

- A) Siyasi
- B) Hukuki
- C) İktisadi
- D) Sosyal
- E) Kültürel

16. Anadolu Selçuklu devletinde maliye işlerine bakan divan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Divan-ı Saltanat
- B) Divan-ı Arz
- C) Divan-ı İstifa
- D) Divan-ı İnşa
- E) Divan-ı İşraf

17. Aşağıdakilerden hangisi Selçuklularda uygulanan İkta Sisteminin amaçlarından biri değildir?

- A) Esnaflar arasında dayanışmayı güçlendirme
- B) Üretimde kaliteyi artıma
- C) Bölgesel güvenliği sağlama
- D) Asker ihtiyacını karşılama
- E) Devlet otoritesini taşraya taşıma

18. Anadolu Selçuklu devletinde kuruluş dönemi hükümdarları Türkçe ağırlıklı isimler alırken yükselme döneminde Keykavus, Keykubat, Keyhüsrev gibi isimler almaları aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Fars kültüründen etkilendikleri
- B) Eski Türk kültürünün etkisi
- C) Hükümdarların güçlenmesi
- D) İslama inanmaları
- E) Abbasi halifesi tarafından onaylanmaları

19. Türkiye Selçuklu devletinde Müslümanlar, Hristiyan ve Museviler bir arada yaşardı aynı yerleşim yerlerinde cami ve kilisenin yan yana bulunurdu. ve her topluluk kendi dininin ibadetlerini yerine getirmekte serbestti.

Yukarıdaki bilgilere göre Türkiye Selçuklu devleti ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Devletin esas unsurunu Müslümanlar oluşturur
- B) Kapalı bir toplumsal yapı oluşturulduğunun
- C) Coğrafi farklılıkların toplumlardaki hoşgörüyü azalttığının
- D) Bizans'ın kültürel mirasının zamanla etkisini yitirdiğinin
- E) Toplumda hoşgörü anlayışının egemen kılındığının
- D) Selçuklu uygarlığını yaymak
- E) Melikler'in diğer devletlerle işbirliği içerisine girmelerini

20. Anadolu Selçuklularında esnaf arasında dayanışmayı sağlamak, esnafın devletle ilişkilerini yürütmek ve meslek ilkelerinin uygulanmasını sağlamak üzere "Lonca Teşkilatı" kurulmuştur. Bu durum;

- I. Esnafın kendi arasında örgütlü olduğu
- II. Sanayi tesislerinin oluşturulduğu
- III. Ticaret yollarının güvenliğinin sağlanmaya çalışıldığı

Yargılarından hangilerinin göstergesidir?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve II D) I ve III E) II ve III

21. Anadolu'da Bektaşilik, Mevlevilik, Ahilik, Babailik gibi tasavvuf akımlarının ortaya çıkması;

- I. Halk arasında dine bağlı bir dayanışma olduğu
- II. İslam kültürünün uygulanmadığı
- III. Devletten kopmalar yaşandığı

Yargılarından hangilerini kuvvetlendirir?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

22. Anadolu Selçuklu Devleti zamanında; Sadrettin Konevi, Muhiddin Arabi gibi bilim adamlarının çalışmaları için uygun ortam oluşturulmuş, Anadolu'da pek çok cami, medrese ve imarethane açılmıştır.

Bu çalışmalara dayanarak;

I. bilimsel çalışmaların devletçe desteklendiği

II. Anadolu'da sosyal amaçlı pek çok mimari eser yapıldığı

III. Anadolu'nun tamamen İslamlaştırıldığı

Yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

23. Anadolu Selçuklu Devleti ile Harzemşahlar arasında yapılan Yassıçemen Savaşı'nı Anadolu Selçuklu Devleti kazandı. Fakat bu savaşı kazanmak Selçuklular için olumsuz sonuçlara da neden oldu.

Yassıçemen Savaşı'nın Anadolu Selçukluları için olumsuz sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Harzemşah ordusunun dağılması

B) Selçukluların Haçlılarla savaşmasının engellenmesi

C) Atabeyler tarafından kurulan beyliklerin güçlenmeye başlaması

D) Moğollar ile sınır komşusu olunması

E) Liman şehirlerindeki ticaretin zarar görmesi

24. Selçuklularda resmi yazışmalar Farsça idi. Medreselerde eğitim Arapça yapılıyordu. Halk ve ordu kesimi ise Türkçe konuşuyordu.

Bu durum, Selçuklularda aşağıdakilerden hangisine neden olmuştur?

A) Ordudaki asker sayısının azalmasına

B) Yöneticiler ile halk arasındaki bağların güçlenmesine

C) Türk dilindeki gelişmenin yavaşlamasına

D) Yabancıların siyasal baskılarının önlenmesine

E) Siyasi birliğin sağlanmasına

25. Anadolu Selçuklularının siyasal, ekonomik ve askeri açıdan en parlak dönemi aşağıdaki hükümdarların hangisi döneminde yaşanmıştır?

- A) I. Alaeddin Keykubad
- B) Süleyman Şah
- C) I. Gıyaseddin Keyhüsrev
- D) II. Kılıç Arslan
- E) İzzettin Keykavus

26. Moğolların XIII. Yüzyıldan itibaren Anadolu'ya ve Ortadoğu'ya yönelik istila hareketleri karşı Anadolu Selçukluları bazı önlemler almışlardır.

Aşağıdakilerden hangisi bu önlemlerden biri değildir?

- A) Sınır bölgelerine asker takviyesi yapma
- B) Doğudaki kaleleri onarma
- C) Eyyübilerle ittifak girişiminde bulunma
- D) Uc bölgeleri güçlendirme
- E) Bizansla işbirliği yapma

27. Ayn-Calud Savaşında Moğolları tarihte ilk kez yenerek Suriye ve Mısır'a ilerlemesini önleyen Türk devleti aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türkiye Selçuklu Devleti
- B) Memlûklüler
- C) Gazneliler
- D) Danimentliler
- E) Artuklular

28. XIII. yüzyılda Anadolu'da Moğol baskısı vardı. Anadolu'nun değişik yerlerinde kurulan beylikler arasında da zaman zaman çatışmalar çıkıyordu. Moğollar bu çatışmaları kendi çıkarları nedeniyle kışkırtıyordu. Bu dönemde Ahiler bulundukları şehirleri koruyordu.

Bu bilgilerden aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Anadolu'daki bütün çatışmalar Ahiler tarafından bastırılmıştır.
- B) Ahilerin amacı ve görevi bulunduğu bölgenin güvenliğini sağlamaktır.
- C) Ahiler askeri birlikler haline dönüşmüştür.
- D) Ahiler yerel otoriteye sahiptir.
- E) Ahiler Moğol yönetimini kabul etmiştir.

29. 1243'te Moğollarla yapılan Köseadağ Savaşı'nın

- I. Anadolu Selçuklu devletinin yıkılma sürecine girmesi
- II. Anadolu'da beyliklerin kurulması
- III. Selçuklu sultanlarının Moğolların memuru haline gelmesi

Sonuçlarından hangilerine neden olduğu söylenebilir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

30. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin yıkılmasının sonuçlarından biri değildir?

- A) Anadolu'da siyasi birliğin bozulması
- B) Halkın refah seviyesinin düşmesi
- C) Anadolu'da Moğol egemenliğinin başlaması
- D) Anadolu'da beylikler döneminin başlaması
- E) Anadolu'nun Bizans egemenliğine geçmesi

Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı			
Testinin Cevap Anahtarı:			
Soru	Cevap	Soru	Cevap
1	D	16	C
2	A	17	A
3	E	18	A
4	A	19	E
5	A	20	A
6	C	21	A
7	B	22	D
8	D	23	D
9	B	24	E
10	A	25	A
11	E	26	E
12	A	27	B
13	A	28	D
14	B	29	E
15	D	30	E

EK 2. AÇIK UÇLU ANKET

Soru 1. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin sizce olumlu yönleri nelerdir?

Soru 2. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin olumsuz yönleri nelerdir?

Soru 3. Bu Tekniğin daha iyi hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Soru 4. Bu teknik bireysel ve sosyal gelişiminize katkı sağladı mı? Sağladıysa bu katkılar nelerdir?



EK 3. TARİH DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek tarih dersine yönelik tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. **Cevapsız soru bırakmamanız ve vereceğiniz içten doğru cevaplar araştırma açısından çok önemlidir.**

Anketler toplu olarak değerlendirileceğinden isminizi yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Sonuçlar toplu halde değerlendirileceğinden adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Teşekkür ederim.
Ayşe SEYHAN
Doktora öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Okul Adı:

Cinsiyetiniz: E ()

K ()

Yaş:

Öğrenim Gördüğünüz Alan:

() Fen

() Türkçe-Matematik

() Sosyal

() Diğer

B. TARİH DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelere katılım düzeyinizi (x) işareti koyarak belirtiniz.	Katılım Düzeyi				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tarih ilginç bir konudur.					
2. Tarih çok hoşlandığım bir derstir.					
3. Tarihte hiç yaratıcılık yoktur. Bütün yapılan isim, tarih vb. ezberlemektir.					
4. Tarih benim için kolaydır.					
5. Tarih çoğunlukla geçmişle ilgilendiğinden yararlı olmaz.					
6. Tarih dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.					
7. Tarihten hoşlanmıyorum.					
8. Tarih günlük hayata önemi yoktur.					
9. Dünyadaki olayları anlamak için tarih gereklidir.					
10. Tarih sıkıcı ve monoton bir konudur.					
11. Ders kitapları dışında tarih kitabı okumam.					
12. Zorunlu olmasam tarih çalışmazdım.					
13. Tarihin bir yararı da günlük problemleri çözmekte kullanılmasıdır.					
14. Kültürlü bir insan olmak için tarih bilmek gerekmez.					
15. Tarih çalışmak hoşuma gider.					
16. Tarih ödevlerimi yapmak dışında tarihle ilgilenmem.					
17. Düzeyime uygun bir tarih yayını (dergi, gazete vb.) sürekli okurum.					
18. Tarih dersindeki çalışmalarım ve testlerdeki başarılarımdan gurur duyuyorum.					
19. Tarih dersinde, derse kaldırılıp” önemli meseleler” üzerinde konuşmamın istenmesi hoşuma gitmez.					
20. Modern toplumda tarihin önemli bir yeri vardır.					



EK 4. İZİN DİLEKÇESİ



**T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 82438636/604/1948348

15/05/2014

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Ayşe SEYHAN, bitirme tezi kapsamında İşbirlikli Öğrenme (JIGSAW) Tekniğinin 9. Sınıf Tarih Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi çalışmasını Of Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi 9. sınıf öğrencileriyle yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Zekeriya TAŞAN
Müdür V.

OLUR

.../05/2014

Halil İbrahim ERTEKİN

Vali a.

Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres : Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Birimi Ek Bina Kat-1 TRABZON
Tlf : 0 462 230 20 94-1400
e-posta : arge61@meb.gov.tr
trabzonarge61@gmail.com
trabzonarge61@hotmail.com

EK 5. DERS PLANI ÖRNEKLERİ

JİGSAW YÖNTEMİ İLE İLGİLİ HAZIRLANAN MALAZGİRT SAVAŞI'NDAN SONRA ANADOLU'DA KURULAN TÜRK DEVLET ve BEYLİKLERİ KONUSU İLE İLGİLİ DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin adı	Tarih
Sınıf	ATL 9-B/C
Ünitenin Adı/No	Türkiye Tarihi
Konu	Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beylikleri 1.Danişmentliler 2.Saltuklular 3.Mengücekliler 4.Artuklular 5.Çaka Beyliği ve Diğer Türk Beylikleri
Önerilen süre	İki Ders Saati

BÖLÜM II

Kazanımlar	1. Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir.
Açıklamalar	Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin (Danişmentliler, Saltuklular, Mengücekliler, Artuklular, Sökmenliler, Togan Arslanoğulları, İnaloğulları, Çubukoğulları, Dilmaçoğulları, İnancıoğulları, Tanrıvermişoğulları, Çaka Beyliği) Anadolu'nun Türkleşmesine katkıları vurgulanacaktır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Hunlar, Sabarlar, Selçuklular, Çağrı Bey, Pasinler, Bizans, Tuğrul Bey, Malazgirt, Fetih,
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	Grup çalışma rehberi verilecek.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem	İşbirlikli Öğrenme Jigsaw Yöntemi
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	Ders Kitabı Türkiye Haritası, Çeşitli Tablo Grafik ve Resimler
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
☐ Dikkati Çekme	Türkiye Selçuklu Devleti haritasıyla derse girilir.
Güdüleme	Bu derste Anadolu'yu Türk yurdu haline

	getiren beylikler ve Türkiye Selçuklu devletini öğreneceğiz.
Derse Geçiş	☐ Öğrenciler 5'er kişilik 3 gruba ayrılır. ☐ Gruplara Grup çalışma rehberi dağıtılır. ☐ Gruplardan Grup isimleri ve grup başkanları seçmeleri istenir. ☐ Her biri 5 kişiden oluşan grupların hepsine Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beylikleri konusu verilir. ☐ Grupların konu kapsamında çalışacağı alt başlıklar; Danişmetliler (1), Saltuklular (2), Mengücekliler (3), Artuklular (4), Çaka beyliği ve diğer Türk beylikleri (5)dir. ☐ Her bir öğrencinin alt başlıklara çalışması, öğrenmesi ve grup arkadaşlarına öğretebilmesi amacı ile konular grup başkanları tarafından dağıtılır. ☐ 1.,2.,3.,4.,5., alt başlıklarını kapsayan asıl gruplarda A1, B1, C1, D1 ve E1 öğrencileri Danişmetlileri; A2, B2, C2, D2 ve E2 öğrencileri ikinci alt başlık olan Saltukluları; A3, B3, C3, D3 ve E3 üçüncü alt konu başlığı olan Mengüceklileri; A4, B4, C4, D4 ve E4 dördüncü alt konu başlığı olan Artukluları; A5, B5, C5, D5 ve E5 öğrencileri beşinci alt konu başlığı olan Çaka Beyliği ve diğer Türk beylikleri ile ilgili konuları araştırıp hazırlanmaları ve kendi gruplarındaki diğer alt konu başlıklarını alan arkadaşlarına sunumları için Jigsaw Yöntemi olarak da bilinen Jigsaw gruplarına yerleştirilir. ☐ Her öğrenci kendi konusunu araştırıp çalıştıktan sonra asıl Gruplarda aynı konuları araştıran öğrenciler bir araya getirilerek Jigsaw uzmanlık Grupları oluşturulur. ☐ Jigsaw Gruplarına yapmaları gerekenler açıklanır. Birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları

	hatırlatılır. □ Gruplar arasında dolaşarak etkili bir biçimde çalışmaları sağlanır. Konularını iyice öğrenmeleri ve eksik ya da yanlış öğrenmelerin giderilmesi sağlanır. □ Jigsaw Gruplarında kendi konularında uzmanlaşan öğrencilerin asıl Gruplarına geri dönerek konularını arkadaşlarına sunmaları sağlanır. Bütün öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır. Asıl Gruplardaki eksik ve yanlış öğrenmelerin giderilmesinden sonra bu Gruplardaki öğrencilerden ders kitabındaki konu ile ilgili değerlendirme sorularını çözmeleri istenir. □ Bir sonraki konu dağıtılır ve öğrencilerden konularına hazırlıklı gelmeleri istenir.
BÖLÜM III: Ölçme-Değerlendirme: □ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme □ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme	Değerlendirme 1.Öğrencilere değerlendirme formunun verilmesi ve grupların puanlamasının yapılması 2.Ayrıca bireysel değerlendirme için de hazırlanmış olan değerlendirme formuyla öğrencilerin değerlendirilmesi 3.Konu sonunda öğrencilere başarı testi yapılması
BÖLÜM IV: Planın Uygulamasına ilişkin Açıklamalar	Konu önerilen ders saatinde işlenmiş ve istenilen davranışlar kazandırılmıştır.

TARİH ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN MALAZGİRT SAVAŞI'NDAN SONRA ANADOLU'DA KURULAN TÜRK DEVLET ve BEYLİKLERİ KONUSU İLE İLGİLİ DERS PLANI

Dersin Adı	TARİH														
Sınıf	9														
Ünite	ÜNİTE 7: TÜRKİYE TARİHİ (11-13 yy.)														
Konu	A: Anadolu'nun Fethi 1. Anadolu'ya İlk Türk Akınları 2. Malazgirt Savaşı ve Sonrası														
Süre	80 dk. (2 Ders Saati)														
Öğrenci Kazanımları Hedef ve Davranışlar	Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir.														
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Hunlar, Sabarlar, Selçuklular, Çağrı Bey, Pasinler, Bizans, Tuğrul Bey, Malazgirt, Fetih,														
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, Soru – Cevap, Tartışma ve Araştırma														
Kaynak. Araç ve Gereçler	Ders Kitabı, Harita														
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	<table border="1"> <tr> <td>Sözel-Dilsel</td><td>— Öğretmen tarafından derste öğrenilecek konuların tahtaya yazılarak, neyin niçin öğrenileceği hakkında ön bilgi verilmesi.</td></tr> <tr> <td>Doğacı</td><td>— Konuyla ilgili kavramların açıklanması.</td></tr> <tr> <td>Sosyal-Kişiler arası</td><td>— Konunun Öğretmen tarafından özetlenmesi ve açıklamalar yapılması.</td></tr> <tr> <td>Mantıksal</td><td>— Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilmesi, verilen cevapların değerlendirilerek yanlış bilgi ve anlamaların düzeltilmesi.</td></tr> <tr> <td>İçsel-Bireysel</td><td>— Konuyla ilgili bilgilerin tartışılması ve değerlendirilmesi.</td></tr> <tr> <td>Görsel-Uzaysal</td><td>— Anlaşılamayan noktaların tekrar açıklanması.</td></tr> <tr> <td>Bedensel</td><td>— Türk devlet ve beylikleriyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanması. — Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari eserleri tanıtan turizm broşürü hazırlanır — Konuyla ilgili örnek test ve soruların değerlendirilmesi.</td></tr> </table>	Sözel-Dilsel	— Öğretmen tarafından derste öğrenilecek konuların tahtaya yazılarak, neyin niçin öğrenileceği hakkında ön bilgi verilmesi.	Doğacı	— Konuyla ilgili kavramların açıklanması.	Sosyal-Kişiler arası	— Konunun Öğretmen tarafından özetlenmesi ve açıklamalar yapılması.	Mantıksal	— Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilmesi, verilen cevapların değerlendirilerek yanlış bilgi ve anlamaların düzeltilmesi.	İçsel-Bireysel	— Konuyla ilgili bilgilerin tartışılması ve değerlendirilmesi.	Görsel-Uzaysal	— Anlaşılamayan noktaların tekrar açıklanması.	Bedensel	— Türk devlet ve beylikleriyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanması. — Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari eserleri tanıtan turizm broşürü hazırlanır — Konuyla ilgili örnek test ve soruların değerlendirilmesi.
Sözel-Dilsel	— Öğretmen tarafından derste öğrenilecek konuların tahtaya yazılarak, neyin niçin öğrenileceği hakkında ön bilgi verilmesi.														
Doğacı	— Konuyla ilgili kavramların açıklanması.														
Sosyal-Kişiler arası	— Konunun Öğretmen tarafından özetlenmesi ve açıklamalar yapılması.														
Mantıksal	— Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilmesi, verilen cevapların değerlendirilerek yanlış bilgi ve anlamaların düzeltilmesi.														
İçsel-Bireysel	— Konuyla ilgili bilgilerin tartışılması ve değerlendirilmesi.														
Görsel-Uzaysal	— Anlaşılamayan noktaların tekrar açıklanması.														
Bedensel	— Türk devlet ve beylikleriyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanması. — Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari eserleri tanıtan turizm broşürü hazırlanır — Konuyla ilgili örnek test ve soruların değerlendirilmesi.														
ÖZET	> Anadolu'ya yerleşmek üzere gelen Türkler Oğuzlardır. Çağrı Bey döneminde başlayan akınlar Osmanlıların kuruluşuna kadar sürdü. > Çağrı Bey ve kuvvetleri 1015 yılındaki akınlarla bir anlamda Anadolu'yu keşfetti. > Selçuklu sultanı Tuğrul Bey'in Anadolu'ya gönderdiği Hasan'ın öldürülmesi üzerine İbrahim Yinal ve Kutalmış, Anadolu'nun fethi ile görevlendirildi. > Pasinler Ovası'nda yapılan savaşta Bizans İmparatorluğu														

	yenilgiye uğratılmıştır (1048). Bu zafer Selçukluların Bizans'a karşı kazandığı ilk büyük zaferdir. > Tuğrul Bey ve ardından Alparslan döneminde Anadolu'ya akınlar sürmüş ve Kayseri'ye kadar Bizans'ın gücü kırılmıştır. > Türklerin bu akınlarını durdurmak üzere Bizans imparatoru Romen Diyojen büyük bir ordu hazırlamış ve başına bizzat kendisi geçmiştir. Selçuklu başkentine doğru yola çıkan Bizans ordusunu Alparslan, Malazgirt Ovası'nda karşılamıştır. Alparslan'ın barış teklifini Bizans imparatoru reddince savaş başlamıştır. Yapılan savaşta Bizans yenilgiye uğratılmış ve imparator esir alınmıştır (26 Ağustos 1071). > Yapılan anlaşmaya göre Doğu Anadolu Selçukluların olacaktı ve Bizans Selçuklulara her yıl vergi verecekti. Ancak İstanbul'da tahta çıkan yeni Bizans imparatoru bu anlaşmayı tanımayacak ve Selçukluların Anadolu'ya akınları devam edecektir. > Malazgirt Zaferi, Türklere Anadolu'nun kapılarını açmıştır. Atatürk'ün İtilaf devletlerine karşı kazandığı Büyük Taarruz ve Başkomutan Meydan Muharebesi ise Anadolu'nun Türk yurdu kalmasını sağlamıştır.
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	1. Türkiye Selçuklu Devleti'nin yıkılmasına yol açan sebepler nelerdir? 2. Haçlı Seferlerinin düzenlenmesinde etkili olan ekonomik ve siyasi faktörleri açıklayınız. 3. Haçlı Seferlerine karşı mücadele eden Türk-İslam devletleri hangileridir? 4. Türkiye Selçuklu Devleti, ticareti geliştirmek için ne gibi faaliyetler yapmıştır? 5. Anadolu'da kurulan II. Türk Beyliklerinin bilim, kültür ve sanat alanında yaptıkları hizmetleri açıklayınız. 6. Anadolu'da yetişen ve önemli eserler veren 11 ve 13. yüzyıllarda astronomi, tıp ve matematik alanında çalışmalar yapan Türk bilim insanları kimlerdir?
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	[!] Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin (Danışmentliler, Saltuklular, Mengücekliler, Artuklular, Sökmenliler, Togan Arslanoğulları, İnaloğulları, Çubukoğulları, Dilmaçoğulları, İnancıoğulları, Tanrıvermişoğulları, Çaka Beyliği) Anadolu'nun Türkleşmesine katkıları vurgulanacaktır. Türkler Anadolu'da: Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beylikleriyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanır. Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari eserleri tanıtan turizm broşürü hazırlanır. (Araştırma Ödevi)

EK 6. ÖĞRENCİLERİN ÜZERİNDE ÇALIŞTIĞI ÖRNEK ARAŞTIRMA MATERYALLERİ

ANADOLU'DA KURULAN İLK TÜRK DEVLET ve BEYLİKLERİ

Kendilerine yurt arayan Oğuzlar için siyasi ve sosyal yönden karışıklıklar içinde bulunan Anadolu'ya yerleşmek için şartlar oldukça elverişliydi. Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleri; Malazgirt Zaferi'nden sonra yapılan anlaşmaya Bizans'ın yeni yönetimi uymayınca, Sultan Alp Arslan komutanlarına Anadolu'nun tamamen fethedilmesi emrini vermişti. Alp Arslan'ın yerine geçen Melikşah zamanında da bu fetih hareketleri devam ettirildi.

Kutalmışoğlu Süleymanşah ve kardeşi Mansur gibi hanedan üyeleri ile Artuk Bey, Tutak, Danişment Gazi, Mengücek, Ebulkasım gibi komutanlar emrindeki Türkmenlerle Anadolu içlerine akınlar düzenlediler. Anadolu'nun fatihi olan bu değerli komutanlar veya oğulları hakim oldukları bölgelerde kendi devletlerini kurdular. Bu devletler, Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleridir. Melikşah'ın ölümünden sonra (1092) bu Türkmen beylikleri daha bağımsız hareket etmişlerse de çoğu siyasî bakımdan Irak Selçuklularına bağlıydılar. Zamanla Türkiye (Anadolu) Selçukluları, bu devletler üzerinde hakimiyetini kurarak, Anadolu'da Türk birliğini sağlamıştır.

Türk tarihinde bundan sonra başlayan döneme **“Türkiye Tarihi”** denilir.

Türkiye Tarihi

“İlk Beylikler” dönemi

“Anadolu Selçuklu Devleti” dönemi,

“Anadolu Beylikleri” dönemi,

“Osmanlı Devleti” dönemi,

“Türkiye Cumhuriyeti” dönemi olarak günümüze kadar devam etmektedir.

SALTUKLULAR

Ebul Kasım Saltuk Bey tarafından merkez Erzurum olmak üzere Kars, Artvin, Bayburt'ta kurulmuştur (1072) . Anadolu'da kurulan ilk Türk beyliğidir .
Danışmentlilerle birlikte Haçlılara karşı başarıyla mücadele etmiş, Gürcülerle savaşmış, II.Saltuk zamanında Türkiye Selçukluları ile iyi ilişkiler kurmuştur.
Türkiye Selçuklu Sultanı Rükneddin Süleyman Şah tarafından son verilmiştir (1202).
Bulundukları bölgede ticaret ve hayvancılık gelişmiştir. Kale Camii, Tepsi Minare, Ulu Cami, Üç Kümbetler, Mama Hatun Türbesi günümüze ulaşan önemli Saltuklu eserleridir.

DANIŞMENTLİLER

Danışment Ahmet Gazi tarafından Sivas merkez olmak üzere Amasya, Tokat, Niksar ve Kayseri dolaylarında kurulmuştur (1080) . Anadolu'da kurulan ilk Türk Beyliklerinin en büyüğü ve en güçlüsüdür. Anadolu Selçuklu Devleti'nin Anadolu Türk Birliği'ni sağlama konusundaki en büyük rakibidir.
Türkiye Selçukluları ile birlikte Haçlılara karşı mücadele etmişler, Fırat'tan Sakarya'ya kadar Orta ve Kuzey Anadolu'yu egemenliğine almışlar, Bizans ve Ermeni kuvvetleriyle savaşmışlardır.
Kendi adlarına para bastılar. Anadolu'daki ilk medreseyi Tokat/Niksar'da kurdular (Yağıbasan Medresesi), Haçlılarla savaşmışlar ve bu savaşları "Danışmendname Destanı" adlı eserde anlatmışlardır.
Emir Gazi'nin oğlu Muhammed'in ölümü sonrası taht kavgaları yüzünden ülke toprakları üçe bölündü. Türkiye Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan, üç kolu da ele geçirerek 1178'de Danışmentlilere son vermiştir.
Kayseri Ulu Cami dönemin önemli mimari eseridir. Diğer Eserler:Niksar Ulu Cami, Kayseri Ulu Cami, Kayseri Gülük Cami, Kayseri Melik Danışment Gazi Kümbeti, Emir Gazi Kümbeti'dir

MENGÜCEKLİLER

Mengücek Gazi tarafından Erzincan, Kemah ve Divriği dolaylarında kurulmuştur (1080) .
Mengücek Gazi, Gürcülere ve Rumlara karşı yapılan savaşlarda başarılı olmuş Oğlu İshak, Artuklu ve Danişmentlilere yenilerek Danişmentlilerin himayesine girmiş İshak'ın ölümünden sonra Erzincan ve Divriği olmak üzere iki kola ayrılmışlardır.
Her iki kola Moğol istilasından önce Türkiye Selçuklu Sultanı I.Alaaddin Keykubat son vermiştir. (1228)
Mengücekliler zamanında Erzincan, Kemah ve Divriği tarım , ticaret ve sanayi açısından gelişmiş, bilimin gelişmesine de önem verildiğinden bu şehirler birer kültür merkezi haline gelmiştir.
Divriği’de Darüşşifa ile birlikte külliye olarak yaptırılan “Ulu Cami” dönemin en önemli eseridir. Eserler; Divriği Kale Cami, Divriği Külliyesi (Anadolu’nun en eski külliyesi). Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası; UNESCO’nun Dünya mirasına Türkiye’den dahil ettiği ilk mimari eserdir.

ARTUKLULAR

Artuk Bey ’in oğulları (Sökmen ve İlgazi) tarafından Mardin, Batman ve Hasankeyf çevresinde kurulmuştur (1098) . Daha sonra Hasankeyf (Diyarbakır), Mardin ve Harput olmak üzere üç kol halinde yaşamışlardır (1102) .
Diyarbakır (Sonraları; Harput-Hasankeyf-Mardin olarak 3 kola ayrıldılar) Bizanslılarla, Gürcülerle ve Haçlılarla mücadele etmişler, Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında rol oynamışlardır.
Hasankeyf kolu, Eyyubiler tarafından, Mardin kolu Karakoyunlular tarafından, Harput kolu Anadolu Selçukluları tarafından yıkıldılar. Artuklular zamanında tarım, ticaret ve sanayi gelişmiştir. Bilim alanında “ Cezeri ” gibi bilginler önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.
Batman’da “Malabadi Köprüsü”, Mardin’de “Hatuniye Medresesi”, Koçhisar’da “Ulu Cami”, “Muzafferiye, Semanin, Şehidiye ve Hüsamiye Medreseleri” bu döneme ait önemli eserlerdir.

ÇAKA BEYLİĞİ

Oğuzların Çavuldur koluna bağlı olan **Çaka Bey** tarafından **İzmir ve çevresinde** kurulmuştur. **(1080)**

Bizans'ın elinde esir kaldığı sürede denizciliği öğrenen **Çaka Bey, ilk Türk donanmasını kuran ilk Türk denizcisi** kabul edilmektedir.

Kurduğu donanma ile Bizans'a ve Haçlılara karşı büyük başarılar kazanmış, Urla, Foça ve Midilli'yi almış, Rodos sakız ve İstanköy adalarını işgal etmiş, İstanbul'u ele geçirmek için Türkiye Selçukluları ve Peçeneklerle ittifak yapmıştır.

Çaka Bey'in İstanbul'u ele geçirmek için Türkiye Selçukluları ve Peçeneklerle ittifak yaptığını haber alan Bizans, Türkiye Selçuklu Sultanı I. Kılıçarslan'ı kışkırtması sonucu öldürülerek beyliği sona ermiştir **(1094)**

ANADOLU' DA KURULAN DİĞER TÜRK BEYLİKLERİ

ADI	KURUCUSU	KURULDUĞU YER
SÖKMENLİLER	Sökmen Bey	Ahlat ve Van Gölü Çevresi
İNALOĞULLARI	Sadr Bey	Diyarbakır ve çevresi
ÇUBUKOĞULLARI	Çubuk Bey	Harput ve çevresi
DİLMAÇOĞULLARI	Mehmet Bey	Bitlis ve çevresi
İNANÇOĞULLARI	Mehmet Bey	Denizli ve çevresi
TANRIVERMİŞOĞULLARI	Tanrıvermiş Bey	Efes ve çevresi

Anadolu'da Kurulan İlk Türk Beyliklerinin Ortak Özellikleri

- Kuruldukları bölgeleri Türkleştirerek Anadolu'nun Türk yurdu haline gelmesini sağladılar.
- Bizans, Gürcü, Ermeni ve Rumlarla mücadele ederek Türk ve İslam dünyasını Haçlı saldırılarına karşı korudular.
- Anadolu'da İslam dininin yerleşmesi, yayılmasını ve Türk-İslam medeniyetinin gelişmesini sağladılar.

- Türk-İslam mimarisine ait çok sayıda eserlerle Anadolu'nun bayındır hale gelmesini sağladılar.

Asıl öğrenme gruplarına Malazgirt Savaşı'ndan Sonra Anadolu'da Kurulan Türk Devlet ve Beylikleri konusu verildi. Her ana konu altında bulunan alt başlıklar Grup başkanları tarafından gurubun diğer öğrencilerine araştırması, öğrenmesi ve Grup arkadaşlarına öğrendiklerini öğretebilmesi amacı ile paylaşıldı. Bu gruplara, araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme yöntemi ve Jigsaw yöntemi hakkında bilgiler ve materyaller verildi. Dersler, sınıf ortamında işlendi. Sınıf ortamında sıralar bir araya getirilip ayrı grup masaları oluşturularak iyi bir çalışma ortamı sağlandı. Grupların uygulamaya alışmaları için, uzmanlaşmaları gerekecek alanlar söylendi ve grup başarısının önemi vurgulandı.

TÜRKİYE (ANADOLU) SELÇUKLU DEVLETİ

(1077-1308)

TÜRKİYE SELÇUKLU DEVLETİ'NİN KURULUŞ DÖNEMİ

Süleyman Şah Dönemi

Türkiye Selçuklu Devleti, Selçuklu soyundan gelen (Arslan Yabgunun oğlu) Kutalmış Bey'in oğlu Süleyman Şah tarafından 1077 yılında İznik başkent olma üzere kuruldu. Kutalmış, Büyük Selçuklu Devleti'nin hükümdarı Alp Arslan ile yaptığı taht mücadelesini kaybeden Kutalmışoğulları (Mansur ve Süleyman Şah) Anadolu'ya gelmişlerdir. (1074)

İki kardeş Konya, Afyon, Kütahya ve İznik'i ele geçirerek batı yönünde fetihlere devam etti. Mansur'un, Süleyman Şahı ortadan kaldırarak Anadolu da tek başına devlet kurmak istemesi üzerine Süleyman Şah, Melikşah'dan yardım istedi. Melikşah'ın

yardımla Mansur'u yenilgiye uğrattı ve Süleyman Şah, Anadolu'ya tek başına hâkim oldu. Süleyman Şah'a Büyük Selçuklu Sultanı Melikşah'ın hükümdarlık ünvanı veren bir ferman, Abbasi Halifesinin de hükümdarlığını onaylayan bir menşur göndermesi ile devlet kurulmuş oldu. **(1077)**

Süleyman Şah batı yönünde fetihlere devam ederek devletin sınırlarını Marmara kıyılarından Çukurova'ya kadar genişletti. Bizans ile İstanbul Boğazı'nı sınır olarak belirleyen bir antlaşma yaptı. Tarsus, Adana, Antalya, Antep ve Antakya'yı fetheden Süleyman Şah'ın bu fetihleri Suriye Selçuklu Devleti ile aralarının açılmasına neden oldu. Halep yakınlarında karşılaşan iki ordunun yaptığı mücadeleyi Süleyman Şah kaybetti ve savaş sırasında öldü (1086) Bu fetihler Suriye Selçuklu Meliki Tutuş ile ilişkilerini bozdu. Yapılan savaşta Süleyman Şah yenildi ve hayatını kaybetti (1086). Mezarı Caber Kalesi'ndedir. Lozan Antlaşması ile Türk toprağı kabul edilen bu yer Türk askerleri tarafından korunmaktadır. Süleyman Şah'ın ölümünden sonra (1086-1092) bir süre fetret dönemi yaşandı.

I. Kılıç Arslan Dönemi

- Kılıç Arslan Bizans üzerinde baskı kurdu.
- İzmir'de devlet kurmuş olan Çaka Bey'in kızıyla evlendi. Ancak Bizans'ın kışkırtmaları sonucu, I. Kılıç Arslan Çaka Bey'i ortadan kaldırdı.
- Bizans'la bir antlaşma yaparak batı sınırını güvence altına alan I. Kılıç Arslan doğuya yöneldi. Malatya'yı kuşattığı sırada, büyük bir haçlı ordusunun Anadolu'ya doğru ilerlediği haberini aldı. Kuşatmayı kaldırarak İznik'e döndü.
- I.Haçlı Seferinde İznik'i Bizans'a bırakmak zorunda kaldı ve merkezi Konya'ya taşıdı.
- Haçlılara karşı Bizans ile antlaşma yaparak doğuya yöneldi. Önce Danişmentlileri yendi. Malatya'yı aldı, Suriye'ye yöneldi. Musul'u ele geçirdi. Bunun üzerine Büyük Selçuklu Sultanı Muhammed Tapar ile yaptığı savaşta yenilen I.Kılıç Arslan, atıyla Habur Irmağı'nı geçerken boğuldu.(1107).

I.Mesut Dönemi

- Kılıç Arslan'ın ölümünden sonra Selçuklu tahtı bir süre boş kaldı. Daha sonra I. Kılıç Arslan'ın oğlu Şahin Şah tahta geçti. Fakat kardeşi Mesut, Danişmentli Emir Gazi'nin yardımıyla Selçuklu hükümdarlığını ele geçirdi (1116).
- Mesut, Danişmentlilerle iş birliği yaparak Bizans'a karşı başarılar kazandı. Daha sonra I. Mesut, Danişmentlilerin taht kavgalarından yararlanarak Ankara, Çankırı, Kastamonu ve Elbistan'ı ele geçirdi.
- Bizans imparatoru, Türkleri Anadolu'dan atmak için sefere çıktı. Sultan Mesut Konya yakınlarında Bizans ordusunu yendi. Bu arada II. Haçlı ordusunun Anadolu'ya doğru geldiğini haber alan Sultan Mesut, Bizans ile bir antlaşma imzaladı.
- Mesut, II.Haçlı ordusunu Eskişehir yakınlarında yenerek ün kazandı. Sonra Danişmentlilerden Sivas ve Malatya'yı aldı. Çukurova'daki bazı şehirleri de alan Mesut 1155'te Konya'da öldü.

HAÇLI SEFERLERİ

XI-XIII. yüzyılları arasında Hristiyan Batı dünyasının Türk ve İslam dünyası üzerine 1096'dan itibaren başlattıkları seferlere denilir.

HAÇLI SEFERLERİNİN SEBEPLERİ		
DİNİ		✓ Hristiyanların kutsal yerleri özellikle Kudüs'ü müslümanlardan geri almak istemesi, ✓ Fransa'da ortaya çıkan Kluni tarikatının kışkırtmaları, ✓ Papa ve din adamlarının nüfuzlarını artırmak istemeleri,

SİYASİ		✓ Türkler karşısında zor durumda kalan Bizans'ın Avrupa'dan yardım istemesi, ✓ Avrupalıların Türkleri Anadolu, Suriye, Filistin ve Akdeniz'den uzaklaştırmak istemesi, ✓ Senyör ve şövalyelerin macera arzuları
EKONOMİK		✓ Avrupalıların doğudan gelen ticaret yollarına hakim olmak istemeleri, ✓ Avrupa'da toprak sahibi soyluların daha çok toprağa ve zenginliğe sahip olmak istemeleri ✓ Avrupalıların doğunun zenginliklerine doğrudan sahip olmak istemeleri

Haçlı Seferleri toplam sekiz tanedir. İlk dördü önemli olan bu seferlerin ilki 1096'da başlamış, en sonuncusu ise 1270 yılında yapılmıştır.

I. Haçlı Seferi (1096- 1099)

- İznik, Bizans tarafından teslim alındı (1097) ve başkent Konya'ya taşındı.
- Haçlılar büyük kayıplar vererek Kudüs'e ulaştılar. Fatımîlerden Kudüs'ü alarak burada bir Latin Krallığı kurdular (1099).
- Batı Anadolu topraklarını ele geçiren Haçlılar, Antakya ve Urfa'yı da aldılar.

II. Haçlı Seferi (1147- 1149)

- Musul Atabeyi İmadeddin Zengi, Urfa Lâtin Kontluğu'na son verince Alman İmparatoru III. Konrad ile Fransa Kralı VII. Lui, ordularıyla II. Haçlı Seferi'ne çıktılar.
- İlk defa kral ve imparatorların da katıldığı bu Haçlı Seferi amacına ulaşamadı.

III. Haçlı Seferi (1189 - 1192)

- Selahattin Eyyubi, Hıttin Savaşı'nda (1187) Kudüs kralını yenilgiye uğrattı ve Kudüs'ü ele geçirdi. Kudüs'ün, Müslümanlar tarafından geri alınması III. Haçlı Seferi'nin düzenlenmesine neden oldu.

- Selahaddin Eyyubi Haçlılar karşısında başarılı oldu. Kudüs'ü alamadan geri döndüler.

IV. Haçlı Seferi (1202- 1204)

- Eyyubilerin Filistin'deki ve Suriye'deki bazı şehirleri ele geçirmesi üzerine IV. Haçlı Seferi düzenlendi.

Kutsal amaçlarını unutan Haçlılar İstanbul'u yağmaladı ve imparator ile oğlu öldürüldü. Haçlılar İstanbul'da bir Latin İmparatorluğu kurdular (1204). Bunun üzerine Bizans hanedan mensupları İznik'te ve Trabzon'da iki ayrı devlet kurdular.

Daha sonra düzenlenen dört Haçlı seferinin hiçbirisi Anadolu üzerinden yapılmamış ve bu seferlerde de Haçlılar hiçbir başarı elde edememişlerdir.

HAÇLI SEFERLERİNİN SONUÇLARI	
DİNİ 	▪ Avrupa'da kiliseye ve din adamlarına duyulan güven sarsıldı. ▪ Hristiyanlarca kutsal kabul edilen topraklar yine müslümanların elinde kaldı. ▪ Katolik ve Ortodoks kiliseleri arasındaki ayrılıklar daha da derinleşti.
SİYASİ 	▪ Seferler sırasında birçok soylunun ölmesi Avrupa'da feodalite (Derebeyliğin) zayıflamasına neden olmuştur. ▪ Anadolu Selçuklu Devleti'nin bir kısım topraklarını kaybetmesi Türklerin batıya ilerleyişini bir süre durdurmuştur. ▪ Haçlılarla yapılan mücadeleler daha sonraki dönemde başlayacak Moğol saldırıları karşısında güçsüz bıraktı. ▪ Haçlılara karşı büyük başarılar elde eden Türklerin İslam dünyasındaki saygın ve lider konumu güçlendi.

EKONOMİ 	▪ Doğu- Batı ticaretin gelişti, Akdeniz limanları önem kazandı. ▪ Papaların ve kralların seferlere mali destek için İtalyan bankerlere başvurması Avrupa’da bankacılık fikrini geliştirdi. ▪ Ticaretin gelişmesiyle ticaretle uğraşan “Burjuva” sınıfı önem kazandı. ▪ Seferlerin yolu üzerinde bulunan yerler ekonomik kayıplara uğradı.
BİLİM ve TEKNOLOJİ 	▪ Avrupalılar İslam kültür ve medeniyetini yakından tanıdı ve faydalandılar ▪ Avrupalılar pusula, barut ve kağıt yapımını İslam dünyasından öğrendiler. ▪ Avrupalılar Türk-İslam mimari tekniklerini (köprü, kemer, kervansaray v.b.) öğrendiler. ▪ Avrupalılar dokuma, cam ve deri işleme sanatlarında yeni bilgiler edindiler.

TÜRKİYE SELÇUKLU DEVLETİ’NİN YÜKSELME DÖNEMİ

II. Kılıç Arslan Dönemi (1155-1192)

- Sultan II. Kılıç Arslan’ın ilk yılları kardeşler arasındaki taht kavgalarıyla geçti, kardeşi Şahin Şah’ın isyanını bastırdı
- II. Kılıç Arslan Bizans İmparatorluğu ile bir saldırmazlık antlaşması yaparak (1162) batı sınırlarını güvence altına aldı. Daha sonra, Danişmentlilerin üzerine yürüyerek Elbistan ve Kayseri’yi aldı.
- Musul Atabeyliğinden Tokat, Niksar ve Sivas’ı ele geçirdi. Mengücekoğullarını da egemenliği altına aldı.
- Bizans’ı Miryokefalon savaşında yenilgiye uğrattı. Bu zaferle;
 - Anadolu’nun Türk yurdu olduğu ispatlandı.
 - Bizans İmparatorluğu’nun Anadolu’yu geri alma düşüncesi ortadan kalktı.
 - Türkiye Selçuklu Devleti, bu zaferle Türk ve İslam dünyasında önemli devlet konumuna yükseldi.

- Avrupa’da büyük endişe yaratan bu zafer, III. Haçlı Seferi’nin yapılmasının önemli nedenlerinden biri oldu.
- Bizans İmparatorluğu, bu zaferden sonra saldırı durumundan savunma durumuna geçti.
- Ülke topraklarını on bir oğlu arasında paylaştırdı. Bir müddet sonra şehzadeler arasında taht kavgaları başladı.
- Sultan II. Kılıç Arslan Döneminde devletin tam bağımsızlığı ve Anadolu Türk birliği büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir.

Gıyaseddin Keyhüsrev Dönemi

- II. Kılıç Arslan’ın ölümü üzerine I. Gıyaseddin Keyhüsrev hükümdar oldu. I. Gıyaseddin Keyhüsrev, kardeşi II. Rükneddin Süleyman Şah’la yaptığı mücadelede başarılı olamadı ve tahtı bırakmak zorunda kaldı (1196).II. Rükneddin Süleyman Şah 1204 yılında ölümü üzerine. I. Gıyaseddin Keyhüsrev yeniden tahta çıktı (1205).
- Karadeniz ticaretini tehdit eden Trabzon İmparatorluğu üzerine sefer düzenledi. Samsun ve çevresini ele geçirip Karadeniz ticaretini güvenlik altına aldı.
- Akdeniz’de önemli bir liman şehri olan Antalya’yı alarak (1207) ticaret limanı hâline getirdi.
- Venediklilerle ilk defa ticaret antlaşması yaptı. Bir donanma kurarak denizcilik alanında faaliyet gösterdi.

I. İzzettin Keykavus Dönemi

- 1214 yılında Sinop’u fethetti, Trabzon İmparatoru’nu ve Çukurova’daki Ermenileri vergiye bağladı.
- Artuklu ve Erbil hükümdarlarını hâkimiyetine aldı. Eyyûbiler üzerine çıktığı sefer esnasında Malatya’da öldü (1220).

I. Alaaddin Keykubad Dönemi

- I. Alâeddin Keykubad Moğollara karşı bazı tedbirler aldı. Sivas, Konya, Kayseri gibi önemli şehirlerin sur ve kalelerini yeniden inşa ettirdi. Eyyûbilerle dostluk kurdu.

- Moğollarla iyi geçinmeyi tercih etti. Bundan sonra Alaiye (Alanya) Kalesi'ni fethetti (1223).
- Gönderilen kuvvetler Kırım'daki Suğdak'ı ele geçirdi. Kıpçak beyleri ve Rus Knezleri itaat altına alındı.
- I.Alâeddin Keykubad doğuda ilk önce Erzincan'ı alarak Mengüceklilere (1228) ardından Harput'u alarak Artukluların Harput koluna son verdi. Trabzon kuşatıldı fakat alınamadı.
- Alaaddin Keykubat, Yassı Çimen'de Harzemşahları yenerek (1230), Doğu'daki fetihlerini sürdürdü.
- Alâeddin Keykubad Dönemi, Türkiye Selçuklu Devleti'nin en güçlü olduğu dönemdir.

TÜRKİYE SELÇUKLU DEVLETİ KÜLTÜR ve MEDENİYETİ

Devlet yönetimi: Türkiye Selçuklu Devleti de birçok alanda Büyük Selçuklu Devleti'ni örnek almıştır. Ülke topraklarının hükümdar ailesinin ortak malı kabul ediliyordu. Ancak Türkiye Selçuklu Devleti'nde merkezi otorite daha güçlüydü. Türkiye Selçuklu sultanları Büyük Selçuklu hükümdarlarından farklı olarak **keyhüsrev**, **keykavus**, **keykubat** gibi Farsça unvanlar kullanmışlardır.

Sultanların çocukları **melik** unvanıyla eyaletleri yönetirlerdi. Meliklere yardımcı olarak **atabey** denilen devlet adamları görevlendirilirdi.

Türkiye Selçuklu Devleti'nde devlet işleri Büyük Selçuklu Devleti'nde olduğu gibi Büyük Divanda (**Divan-ı Saltanat**) görüşülürdü. Ayrıca bu divana bağlı olarak şu divanlar oluşturulmuştur:

- **a) Niyabet-i Saltanat Divanı:** Hükümdar başkentte bulunmadığı zamanlarda devlet işlerinin yürütülmesi amacıyla toplanan divandır. “Naip” adı verilen güvenilir devlet adamları ve komutanlardan meydana gelirdi. Başkanı “Naib-i Sultan”
- **b) Divan-ı İstifâ:** Mali işlerden sorumlu divan. Başkanı “Müstevfi”
- **c) Divan-ı Pervane:** Ülke topraklarının kayıt defterlerini tutar, has ve iktalara ait kararları düzenler. Başkanı “Pervaneci”
- **d) Divan-ı Arz:** Askeri işleri düzenleyen divan. Başkanı “Emir-i Arz”

- **e) Divan-ı Tuğra (Divan-ı İnşâ):** Devletin iç ve dış yazışmalarını düzenleyen divan. Hükümdarın nişan ve tuğrasını çeker. Başkanına “Tuğracı (Tuğrai)”
- **f) Divan-ı İşraf:** İdari ve mali işleri denetleyen (teftiş eden) divan. Başkanı “Müşrif”
- **g) Divan-ı Berid:** Posta ve Haberleşme işlerini yürüten divan.
- Başkentte Adalet işlerine “**Emir-i Dâd**”, Belediye işlerine “**Muhtesip**” bakardı.
- Başkent dışındaki vilayetlerin; yargı işlerine “**Kadı**”, güvenlik ve zabıta işlerine “**Şihne**”, belediye işlerine “**Muhtesip**” bakardı.

Bizans ve Ermeni sınırlarındaki “**uc**” denilen bölgeleri beyler yönetirdi. Uc beyleri sınırları korur, sultan sefere çıktığında onun yanında yer alırdı.

Selçuklular bakır, gümüş ve altın paralar bastırmışlardı. İlk madenî parayı I. Mesut, ilk altın parayı ise II. Kılıç Arslan bastırmıştı.

Ordu teşkilatı Türkiye Selçuklularındaki askerî teşkilat, Büyük Selçuklu Devleti ordusunun devamı durumundaydı. Fakat Türkiye Selçuklu Devleti deniz ticareti ve donanmaya verdiği önemle Büyük Selçuklu Devleti’nden ayrılmaktaydı.

Türkiye Selçuklu Devleti’nin ordusu Büyük Selçuklu Devleti’nde olduğu gibi beş ana gruptan oluşurdu:

Hassa askerleri-Sipahi askerleri-Türkmenler-Ücretli askerler-Bağlı devletlerin ve beyliklerin askerleri.

Türkiye Selçukluları hem ticareti geliştirmek hem de denizlerde hâkimiyeti sağlamak için Sinop ve Alanya gibi liman şehirlerinde tersaneler kurdu. Türkiye’de denizciliğin başlamasına öncü oldu. Türkiye Selçuklularında donanma komutanlarına Reisü’l bahr veya Melikü’s sevahil adı verilirdi.

Ahilik Ahi Evran tarafından Hacı Bektaş-ı Veli’nin tavsiyesiyle kurulan esnaf dayanışma teşkilâtıdır. Anadolu’da yaşayan halkın sanat, ticaret, ekonomi gibi çeşitli meslek alanlarında yetişmelerini sağlayan, onları hem ekonomik hem de ahlaki yönden yetiştiren bir örgütlenmedir. Günümüzün esnaf odalarına benzer bir işlevi olan Ahilik iyi ahlakın, doğruluğun, kardeşliğin, yardımseverliğin kısacası bütün güzel özelliklerin birleştiği bir sosyo-ekonomik düzendir.

Hukuk Hukuk; “şer’i hukuk ve örfi hukuk” olmak üzere iki kısımdan oluşuyordu.

Şer’i hukuk sisteminde kadılar, din ve hukuk ile ilgili işlerde yetkili idiler. Evlenme, boşanma, nafaka, miras, hırsızlık gibi davalara kadılar bakar, kadıların başkanına **kadiü’l kudat** denirdi. Başkent Konya’da oturan **kadiü’l kudat**, bütün kadıları denetleme yetkisine sahipti.

Örfi hukuk sisteminde mahkeme, devlete isyan etme, devletin düzenini bozma ve kanunlara uymama gibi siyasi suçlarla ilgili davalara bakardı. Bu türden davalara bakan mahkemelerin başkanına emir-i dad denirdi. Emir-i dad, geniş yetkilere sahipti. Veziri ve divan üyelerini yargılama ve tutuklama yetkisi vardı.

Ticaret Türkiye Selçuklu sultanları kara ticaretini, deniz ticaretine bağlamak için Sinop ve Antalya gibi liman şehirlerini ele geçirerek bu liman şehirlerine Türk tüccarlar yerleştirdiler.

TÜRKİYE SELÇUKLU DEVLETİ’NİN DAĞILMA DÖNEMİ

1.Alaeddin Keykubad’ın zehirlenerek öldürülmesi üzerine 16 yaşındaki oğlu II. Gıyaseddin Keyhüsrev tahta geçti. Ancak babası gibi başarılı olamadı. Zamanının çoğunu sarayda geçiren II. Gıyaseddin Keyhüsrev, devlet işlerini veziri Saadettin Köpek’e devretti. Özellikle onun döneminde ortaya çıkan iki önemli olay Anadolu Selçuklu Devleti’ni dağılma ve parçalanma sürecine soktu. Bu olaylar 1240’daki Baba İshak Ayaklanması ve 1243’deki Köseadağ Savaşı’dır.

Baba İshak İsyanı (1240): Sultan II. Gıyaseddin Keyhüsrev devrinde uygulanan başarısız politikalar halkın devlete güvenini sarsmıştır. Bu esnada peygamberlik iddiasında bulunan Baba İshak adlı kişi çevresinde topladığı Grup ile Adıyaman ve civarında isyan etmiştir. Anadolu Selçuklu Devleti bu isyanı bastırmakta oldukça zorlanmıştır. Baba İshak’ın öldürülmesiyle bu isyan sonlandırılmıştır.

Anadolu Selçuklu Devleti isyanı güçlükle bastırabilmiş ancak Anadolu’nun uzun süre karışıklık içinde kalmasını önleyememiştir. Anadolu Selçuklularının zayıflığını gören Moğollar bu durumu fırsat bilerek Anadolu’ya yönelmiştir.

Kösedağ Savaşı (1243): Anadolu Selçuklularının Baba İshak isyanını güçlükle bastırabilmesi, devletin zayıf durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumdan yararlanmak isteyen Moğol (İlhanlı) ordusu Anadolu'ya girmiştir. Sivas yakınlarında Kösedağ mevkiinde yapılan savaşı Selçuklular kaybetmiştir. Bu savaş sonucunda;

- Anadolu Selçuklu Devleti Moğollara bağlı bir devlet haline geldi.
- Anadolu Türk birliği bozuldu. Türk beyleri, Türkiye Selçuklularından ayrılarak bağımsız devletler kurdular.
- Moğolların Anadolu'yu tahrip etmeleri ve ağır vergiler nedeniyle ticaret geriledi.
- Birçok Türk şehrindeki bilim ve kültür faaliyetleri durdu.
- Doğu Anadolu Moğol egemenliği altına girdi. Moğollar yarım asır boyunca Anadolu'yu sömürdüler.

TÜRKİYE SELÇUKLU DEVLETİ'NİN YIKILIŞ DÖNEMİ

II. Gıyaseddin'in ölümünden sonra oğulları arasında taht kavgaları başladı. Bu karışıklıklar sırasında Moğollar Türkiye Selçuklularının içişlerine karışarak ülkeyi kardeşler arasına paylaştırdı.

II. Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde vezir Muineddin Pervane Memluk Sultanı Baybars'tan yardım istedi. 1277 yılında Anadolu'ya gelen Baybars, Moğolları Elbistan Ovası'nda Ayn-ı Calut Savaşı'nda mağlubiyete uğratarak Kayseri'ye kadar geldi. Ancak Muineddin Pervane'nin yardıma gelmemesi ve kışın yaklaşması üzerine geri döndü.

1281'de Moğollar Türkiye Selçuklu Devleti topraklarını III. Gıyaseddin Keyhüsrev ve II. Mesut arasında paylaştırdılar. Önce III. Gıyaseddin Keyhüsrev'in ölümü, ardından bir çok karışıklık sonrasında II. Mesut'un 1308'de ölümü üzerine Türkiye Selçuklu Devleti yıkıldı.

EK 7. GRUP ÇALIŞMA REHBERİ

Sevgili Öğrenciler,

Tarih dersi, “Türkiye Tarihi” ünitesini 14 ders saati boyunca “İşbirlikli Öğrenme modeli”nin Jigsaw yöntemini kullanarak işleyeceğiz. Bu çalışmada başarılı olabilmeniz için, öğretmeninizin yönergede belirtmiş olduğu konuları, tüm grup üyeleri birlikte uygulamalısınız.

Gruptaki her üyenin başarısı, grubun başarısı olacağı gibi; başarısızlığı da, grubun başarısızlığı olacaktır.

Grup üyeleri ile birlikte aşağıda yazılanları dikkatlice okuyunuz.

Çalışma sonunda en başarılı grup ödüllendirilecektir.

Uygulama sonunda en başarılı grup seçilmek için yapılması gerekenler:

1. Hepinizin ortak karar verdiği bir grup adı belirleyiniz.
2. Hepimiz içinde bulunduğunuz grupta değerlendirileceğiniz için, arkadaşlarınıza yardımcı olup saygılı davranınız.
3. Grup çalışmalarına, gruptaki tüm arkadaşlarınızın katılmasını sağlayın. Eğer arkadaşlarınızdan biri veya birkaçı grup çalışmalarına mazereti olmadan katılmazsa grup başarısı düşebilir. Gruptaki arkadaşlarınızı, çalışmalara katılması için sürekli uyarın.
3. Her ders değişmek üzere, grubun tüm faaliyetlerinden sorumlu bir başkan seçiniz.
4. Öğretmeninizin her ders yapılması gerekenleri yazılı olarak verdiği yönergeyi başkan seçilen arkadaşınıza okutunuz ve görev paylaşımı yapınız.
5. Verilen konuyu Grup arkadaşları arasında bölüşünüz.
6. Konu dağıtımından sonra ilk derste her öğrenci kendi konusuna çalışacaktır.
7. Dersten sonra konunuzla ilgili başka kaynaklardan araştırma yapınız bulduğunuz malzemeleri sınıfa getiriniz. Bu grup başarınızı artıracaktır.
7. Daha sonra diğer gruplardan aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelerek konuyu birbirlerine anlatacaklardır.
8. Sonraki derste her öğrenci kendi gurubuna dönerek öğrendiği konusunu Grup arkadaşlarına öğretecektir. Konu anlatımını konu sırasına göre yapınız.

9. Çalışmalarınızı yaparken yüksek sesle konuşmamaya özen gösteriniz. Gürültünüzden diğer gruplar rahatsız olabilir.

10. Anlamadığınız bir yer olursa kendi aranızda tartışıp, yine de bir çözüm bulamıyorsanız öğretmeninize danışınız.



EK 8. MEB (9. SINIF) TARİH DERS PROGRAMI KAPSAMINDAKİ “TÜRKİYE TARİHİ (11 – 13. YÜZYIL)” ÜNİTESİ KAZANIM ve ETKİNLİK TABLOSU

6. ÜNİTE: TÜRKİYE TARİHİ (11 – 13. YÜZYIL)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
Bu ünite ile öğrenciler; 1. Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir.	Türkler Anadolu'da: Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beylikleriyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanır. Anadolu'da Türk Damgası: Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait mimari eserleri tanıtan turizm broşürü hazırlanır. Yeni başımızdaki Tarih: Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerine ait tarihi mekânlara gezi düzenlenir.	[1] Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin (Danışmentiler, Saltuklular, Mengücekler, Artuklular, Sökmenler, Togan Arslanoğulları, İnoğulları, Çubukoğulları, Dilmaçoğulları, İnaçoğulları, Tanrıvermişoğulları, Çaka Beyliği) Anadolu'nun Türkleşmesine katkılarını vurgulanacaktır.
2. Türkiye Selçuklu Devleti'nin kuruluşuna ve siyasi bir güç olarak ortaya çıkışına etki eden faktörleri açıklar.	Anadolu'da Yeni Güç Selçuklular: Türkiye Selçuklu Devleti'nin kuruluşu ve güçlenmesiyle ilgili harita ve eş zamanlı tarih şeridi hazırlanır. Türk Yurdu Anadolu: İsimlerini 24 Oğuz boyundan alan Anadolu'daki yerleşim birimleri araştırılır.	[1] Türkiye Selçuklular-Bizans ilişkisine değinilecektir.
3. Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından değerlendirir.	Doğu'dan Batı'ya-Batı'dan Doğu'ya: Haçlı Seferleri sonucu siyasi, sosyal ve kültürel etkileşimi gösteren tablo hazırlanır. Paylaşılmayan Şehir Kudüs: Haçlı Seferlerine katılan bir Müslüman ve Hristiyan askerin bakış açısından yola çıkarak Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarıyla ilgili metin hazırlanır.	[1] Eyyubiler Devleti'ne kısaca değinilecektir. [1] Haçlı Seferlerinin feodalite üzerindeki etkileri vurgulanacaktır. → 1. ünitenin 5. kazanımı ile ilişkilendirilecektir.
4. Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu'nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	Darüşşifa (Şifa Evi): Anadolu'da kurulan hastanelerde uygulanan tedavi yöntemleriyle ilgili araştırma yapılır. Ahi Teşkilatı: Ahi teşkilatının yapısı, kuralları ve teşkilatın siyasi, sosyal, kültürel faaliyetleri rol yapma tekniği ile canlandırılır. Anadolu Bacıları (Bacıyan-ı Rum): Ahi teşkilatının kadınlar kolunun faaliyetleriyle ilgili araştırma yapılır. Sigortalama Geleneği: Türkiye Selçuklularında deniz ticaretinin gelişimini anlatan bir sunu hazırlanır. Anadolu'da İpek Yolumun Durakları: Türkiye Selçuklu Devletinde bir tüccarın yolculuğu öyküleştirilerek anlatılır. Yıllar Öncesinden Gelen Mesaj: Yunus Emre ve Mevlana'nın eserlerinden seçilen örnek metinlerle insan sevgisi anlayışı incelenir.	[1] İznik, Konya, Antalya, Alanya, Sinop gibi Selçuklu şehirleri hakkında bilgi verilecektir. [1] Miryakefalon Savaşı'na değinilecektir. [1] Türk-Ermeni ilişkilerine ve Türkiye Selçuklu Devleti yönetimindeki Ermenilerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşayışları vurgulanacaktır. [1] Harzemşahlar Devleti'ne kısaca değinilecektir. [1] Ahilik teşkilatı, sosyal, kültürel ve ekonomik yönleriyle ele alınacaktır. [1] Ahmet Yesevi, Mevlana, Yunus Emre gibi Türk-İslam düşünürlerinin düşünce hayatına katkılarını vurgulanacaktır.
5. İlhanlı Devleti'nin siyasi faaliyetlerinin Anadolu ve Orta Doğu'ya etkilerini tartışır.	Moğollar Anadolu'da: Moğol istilası ile Anadolu'da meydana gelen değişim hakkında araştırma yapılır. Cengiz Han: Cengiz Han'la ilgili belgesel izlenir.	[1] Moğol Devleti'ne kısaca değinilecektir. [1] Moğol Memluk ilişkisinin Anadolu'ya etkisi vurgulanacaktır.
6. Kösedag Savaşı'nın siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlarını değerlendirir.	Sonun Başlangıcı: Kösedag Savaşı sonucu ortaya çıkan siyasi durumla ilgili harita çalışması yapılır.	
[1] Öğrencilerin tarihi olayları eş zamanlı olarak algılamaları sağlanacaktır.		
[1] Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıdaki değişim ve süreklilik vurgulanacaktır.		
Etkinlik İnceleme gezisi [1] Uyarı → Ders içi ilişkilendirme □ Diğer derslerle ilişkilendirme		

EK 9. AKADEMİK BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU

TÜRKİYE TARİHİ ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU		
Konular	Ünite Kazanımları	Sorular
Malazgirt Savaşı'ndan Sonra Anadolu'da Kurulan İlk Türk Devlet ve Beylikleri	Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'da kurulan Türk devlet ve beyliklerinin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini değerlendirir.	1, 2, 3, 4,
Türkiye Selçuklu Devleti (1077-1308) Türkiye Selçuklu Devleti'nin Kuruluş Dönemi	Türkiye Selçuklu Devleti'nin kuruluşuna ve siyasi bir güç olarak ortaya çıkışına etki eden faktörleri açıklar.	5, 6, 7, 8,
Haçlı Seferleri	Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından değerlendirir.	9, 10, 11, 12,
Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yükselme Dönemi	Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu'nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	13, 14, 21, 25
Kültür ve Medeniyet	Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu'nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24,
Türkiye Selçuklu Devleti'nin Dağılma ve Yıkılış Dönemi	İlhanlı Devleti'nin siyasi faaliyetlerinin Anadolu ve Orta Doğu'ya etkilerini tartışır. Kösedag Savaşı'nın siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik sonuçlarını değerlendirir	23, 26, 27, 28, 29, 30

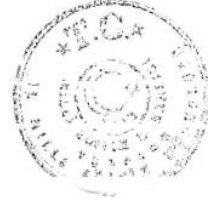
EK 10. ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ ÖRNEĞİ

Soru 1. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin sizce olumlu yönleri nelerdir?

Soru 2. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin olumsuz yönleri nelerdir?

Soru 3. Bu Tekniğin daha iyi hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Soru 4. Bu teknik bireysel ve sosyal gelişiminize katkı sağladı mı? Sağladıysa bu katkılar nelerdir?



Cevab1= Grup çalışması konuları daha iyi anlıyorum, bireyselliklerle pek bir şey anlamıyordum, bu şekilde daha iyi oldu.

Cevab2= Grubta herkesin konusu dağıtıldıktan sonra bir kişi ile yapmazsa tüm grubu etkiler. Olumsuzluklar çıkar.

Cevab3= Grubta herkesin görevini en iyi şekilde yapıp, tam zamanında verilmesi daha iyi olur.

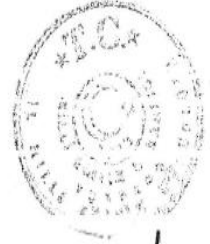
Cevab4= Sağladı, Toplumda nasıl konuşulur, iletişim kurulur, öğrendim. Sorumluluklarımızı yerine getirmeyi, bana düşen görevi en iyi şekilde yapmayı öğrendim.

Soru 1. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin sizce olumlu yönleri nelerdir?

Soru 2. Sınıfınızda uygulanan Jigsaw Tekniğinin olumsuz yönleri nelerdir?

Soru 3. Bu Tekniğin daha iyi hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Soru 4. Bu teknik bireysel ve sosyal gelişiminize katkı sağladı mı? Sağladıysa bu katkılar nelerdir?



S-1 Jigsaw tekniği' çok olumlu sonuçlar verebiliyor çünkü tek başımıza sıkılıp yapmıyoruz grupta çok eğlenceli oluyor

S-2 bu tekniğin olumsuz yönü çalışmak istemeyen öğrenciler çalışmak istememeleri yüzünden çalışmamızı engelliyor

S-3 Benim önerim daha az vermek daha az ödev verirse daha çok çalışsınız

S-4 Sağlamak tek iken sıkılıp yaposun 2 gelmiyor ama grupta çok eğlenceli oluyor

EK 11. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARINA AİT BAZI RESİMLER

İşbirlikli öğrenme gruplarının oturma düzeni



Asıl gruplarda öğrenciler çalışırken



Jigsaw grubunda öğretmen öğrencileri yönlendirme yaparken



Jigsaw grubunda öğretmen öğrencileri yönlendirme yaparken



Jigsaw uzman gruplarında öğrenciler çalışırken



Jigsaw uzman gruplarında öğrenciler çalışırken



Asıl grubuna dönen uzmanlar grup arkadaşlarına kendi konularını öğretirken



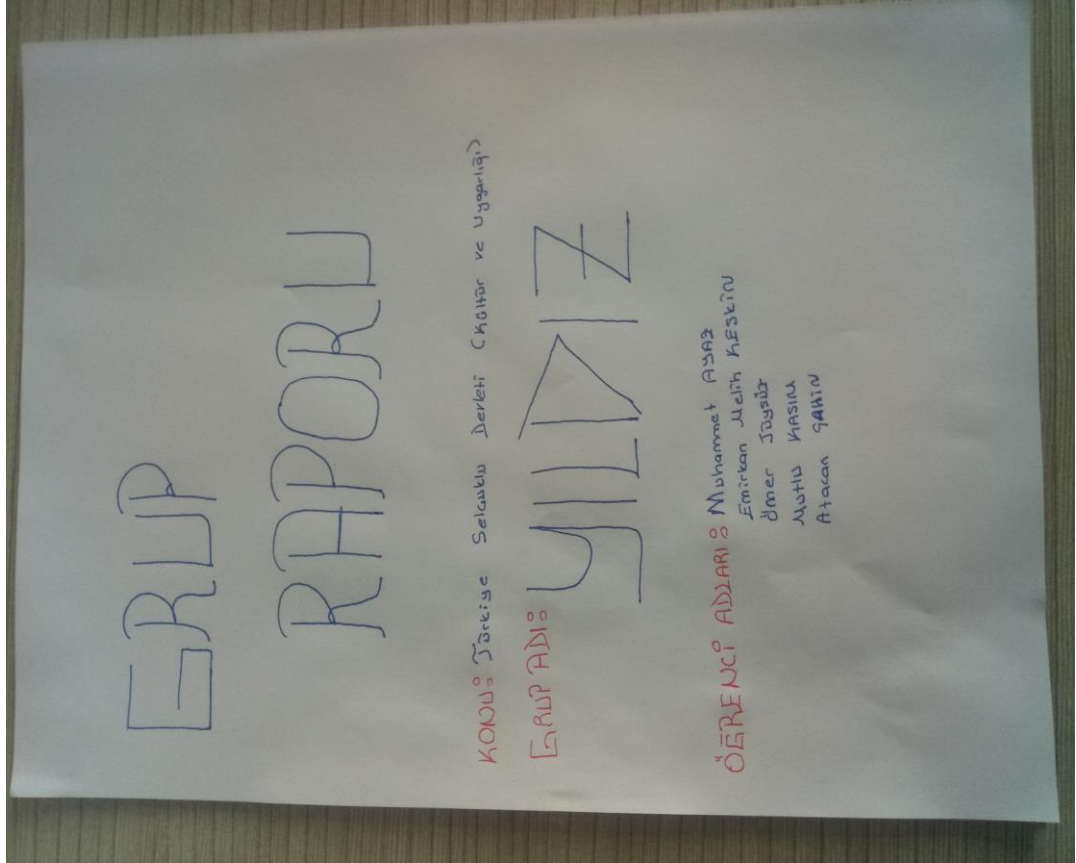
Asıl Gruplarda öğrenciler sunum raporu hazırlarken



Öğretmen asıl grubuna dönen uzmanların eksik noktalarını tamamlarken



Asıl gruptan birinin hazırladığı rapor



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ayşe SEYHAN
Doğum Yeri	Araklı
Eğitim Durumu	
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 2005
Yüksek Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009
Doktora	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017
Dil	İngilizce
İş Deneyimi	
2006-2007	Altın Anahtar Dershanesi
2007-2008	Yeni İletişim Dershanesi
2008-2010	Sahil Fen Dershanesi
2010- ...	Milli Eğitim Bakanlığı
İletişim	
Elektronik Posta	history1299@hotmail.com