



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GRUP ÇALIŞMASI
BECERİLERİ, İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMEYE
YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Kübra ESKİ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ GRUP ÇALIŞMASI BECERİLERİ, İŞ BİRLİKLİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Teachers' Group Working Skills, Their Attitudes to Collaborative
Learning and Their Learning Approaches)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra ESKİ

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Aralık, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Kübra ESKİ tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri, İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 09/12/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Ana Bilm Dalı adını girmek için tıklayın Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ

Artvin Çoruh Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun
....../....../.... tarih ve sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri, İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

09/12/2024

Aslı ıslak imzalıdır

Kübra ESKİ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tez, diğerk pek çok kişinin desteği olmadan mümkün olamazdı. Öncelikle sayın danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a değerli tavsiyeleri, ilham verici teşvikleri ve tezimin boyunca gösterdiği sabır için teşekkür etmek istiyorum. Engin bilgi ve deneyimi akademik çalışmalarına büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca katkıları için sayın hocam Prof. Dr. Adnan TAŞGIN'a ve de sayın Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ'a teşekkür etmek istiyorum. Bu çalışma için değerli bilgiler sağlayan, değerli zamanlarını paylaşan ve böylece aktardıkları veriler doğrultusunda çalışmanın başarısını destekleyen meslektaşlarıma, katılımları ve destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca bana her zaman güvenen, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kübra ESKİ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GRUP ÇALIŞMASI BECERİLERİ, İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kübra ESKİ

Aralık 2024, 143 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki bir üniversitede öğrenim gören 400 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Grup Çalışması Becerileri Ölçeği, İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 paket programı ile gerçekleştirilmiş, normallik testleri, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu becerilerin öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. İş birlikli öğrenmeye yönelik tutumların da farklı öğrenme yaklaşımlarını desteklediği belirlenmiştir.

Sonuçlar: Öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin, iş birliği yapmaya yönelik olumlu tutumları ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının birbirini pekiştirdiği, öğretmen yetiştirme sürecinde grup çalışmasının ve iş birlikli öğrenmenin kritik rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, öğretmen eğitiminde grup çalışmasının ve iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerinin daha fazla ön plana çıkması gerektiğini, çünkü bu yaklaşımların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal becerileri ve mesleki yeterlikleri de pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenme, öğrenme yaklaşımları, öğretmen adayları

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' GROUP WORKING SKILLS, THEIR ATTITUDES TO COLLABORATIVE LEARNING AND THEIR LEARNING APPROACHES

Kübra ESKİ

December 2024, 143 Pages

Purpose: The main purpose of this research is to determine the relationship between pre-service teachers' group work abilities, learning approaches and attitudes towards the collaborative learning method.

Method: The study was conducted based on the relational survey model. Data were collected from 400 pre-service teachers studying at a university in Turkey. Group Work Skills Scale, Attitude Towards Cooperative Learning Scale and Learning Approaches Scale were used as data collection tools. Data analysis was carried out with SPSS 25 package program, normality tests, Pearson correlation analysis and regression analyses were used.

Findings: The research findings show that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' group work skills and attitudes towards cooperative learning. In addition, it was found that these skills significantly affected the deep, strategic and surface learning approaches of pre-service teachers. It has been determined that attitudes towards cooperative learning also support different learning approaches.

Conclusions: This research is important in terms of determining the relationship between teacher candidates' group work abilities, learning approaches and attitudes to the collaborative learning method, having detailed information about the topic, filling the gap found in the literature and contributing to future related research due to the small number of studies and studies in which the three characteristics identified in the research are considered together in the literature.

Keywords: group work skills, collaborative learning, learning approaches, prospective teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Problemi	2
Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Terim ve Tanımlar.....	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve.....	5
Grup Çalışması.....	5
Grup Çalışmasının Öğrenci ve Eğitimci Açısından Yararları.....	6
Grup Çalışmasının Zorlukları	9
Grup Çalışması Biçimleri.....	10
Grup Çalışmasının Aşamaları	11
Etkili Bir Grup Çalışması İçin Temel Hususlar	13
İş Birlikli Öğrenme Modeli.....	14
İş Birlikli Öğrenmenin İlkeleri.....	18
Geleneksel Öğrenme ile Arasındaki Farklılıklar.....	20
İş Birlikli Öğrenme Teknikleri.....	23
İş Birlikli Öğrenmede Öğretmene Düşen Görevler	32
İş Birlikli Öğrenme ve Motivasyon	35
İş Birlikli Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Faydaları	38

İş Birlikli Öğrenme Grup Çalışması	40
Öğrenme Yaklaşımları	43
Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar.....	46
Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler	50
İlgili Araştırmalar.....	54
Grup Çalışması Becerileri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	54
Grup Çalışması Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	61
İş Birlikli Öğrenme ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	70
İş Birlikli Öğrenme ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	79
Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	86
Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	93
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	99
Yöntem	99
Araştırma Yöntemi.....	99
Evren ve Örneklem	99
Veri Toplama Araçları	100
Grup Çalışması Becerileri Ölçeği	100
İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	100
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.....	101
Süreç.....	101
Verilerin Analizi.....	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	104
Bulgular	104
BEŞİNCİ BÖLÜM	109
Sonuç ve Tartışma	109
KAYNAKÇA	115
EKLER	127
EK 1. Normallik Varsayımı Sonuçları	127
EK 2. Etik Kurul Kararı	130
ÖZ GEÇMİŞ.....	131

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Grup Çalışması Biçimleri</i>	10
Tablo 2. <i>Geleneksel Öğrenme ve İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Karşılaştırması</i>	15
Tablo 3. <i>İş Birlikli Öğrenme Grubu ve Geleneksel Grup Çalışması Kıyaslaması</i>	21
Tablo 4. <i>Ders Çalışma ve Öğrenme Yaklaşımlarının Nitelikleri ile Öğrencilerin Temel Stratejileri, Motivasyonları ve Niyetleri</i>	45
Tablo 5. <i>Grup Çalışması Becerilerine Yönelik Yurt İçi Araştırmalar</i>	55
Tablo 6. <i>Grup Çalışması Becerilerine Yönelik Gerçekleştirilmiş Yurt Dışı Araştırmalar</i>	62
Tablo 7. <i>İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Yurt İçi Araştırmalar</i>	71
Tablo 8. <i>İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar</i>	80
Tablo 9. <i>Öğrenme Yaklaşımlarına Yönelik Gerçekleştirilmiş Yurt İçi Araştırmalar</i>	87
Tablo 10. <i>Öğrenme Yaklaşımlarına Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar</i>	94
Tablo 11. <i>Örneklemin Demografik Özellikleri</i>	99
Tablo 12. <i>Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	104
Tablo 13. <i>Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	104
Tablo 14. <i>Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	104
Tablo 15. <i>Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri ile İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki</i>	105
Tablo 16. <i>Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki</i>	105
Tablo 17. <i>Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki</i>	106
Tablo 18. <i>Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordayıcılığı</i>	106
Tablo 19. <i>Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı</i>	106
Tablo 20. <i>Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının, Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı</i>	107

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İş Birlikli Öğrenme Modelinde Değerlendirme	41
Şekil 2. 3P Modeli	50
Şekil 3. Öğrenci Öğrenme Modeli	52



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

3 P	: Presentation, Practice, Production
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AI:	: Artificial Intelligence
BÖM	: Baskın Örgütsel Model
CGW	: İş Birlikli Grup Çalışması
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DOM:	: Dominant Organizational Model
f:	: Frekans
FTF	: Face To Face
GWD	: Group Work Dynamic
IOM:	: Integrated Organizational Model
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri sayısı
N	: Veri sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
PBL	: Pupil Based Learning
Prisma SCR	: Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews
s.	: sayfa sayısı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart sapma
vd.	: ve diğerleri
VIF	: Varyans Genişlik Faktörü
WIHIC	: What Is Happening In This Class
$\bar{X}$	: Ortalama
&	: Ve işareti

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim alanında, bireysel öğrenme süreçlerinden daha geniş toplumsal bağlamlara kadar birçok faktör, öğrenme deneyimini şekillendirmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim süreçleri, onların gelecekteki mesleki yeterliliklerini belirlemede kritik bir rol oynar. Bu süreçte grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlar ve öğrenme yaklaşımları hem bireysel başarı hem de toplumsal etkileşim açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak, bu üç faktör arasındaki ilişkilerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, öğretmen eğitiminin niteliğini artırma konusunda önemli katkılar sunabilir.

Grup çalışması becerileri, bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda etkin bir şekilde iş birliği yapma ve ekip içinde etkili roller üstlenme yeteneklerini ifade eder. Bu beceriler, yalnızca öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda sınıfta öğrencileriyle etkileşimlerini de şekillendirir. İş birlikli öğrenme ise bireylerin bir grup içinde birbirlerinden öğrenerek bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin, bireylerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Slavin, 2014).

Öğrenme yaklaşımları ise bireylerin öğrenme süreçlerine yönelik stratejik tercihlerine işaret eder ve genellikle yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme olmak üzere üç ana başlıkta incelenir (Entwistle, 1991). Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen bireyler, bilgiyi anlamaya ve kavramlar arasında bağlantı kurmaya çalışırken, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok ezberlemeye dayalıdır. Stratejik öğrenme ise belirli bir hedefe ulaşmak için planlı ve odaklanmış bir şekilde öğrenme sürecini organize etmeyi içerir.

Bu bağlamda, grup çalışması becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediği ve iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile nasıl ilişkilendiği sorusu, öğretmen eğitimi alanında araştırılması gereken önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklemek için daha etkili eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma, kuram ve uygulama arasında köprü kurmayı hedefleyerek, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde grup çalışması ve iş birlikli öğrenme bağlamında yeni perspektifler sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının eğitim süreçlerindeki kritik rolünü daha iyi anlamayı sağlayarak, eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye ilişkin tutumları ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi; “Öğretmen adaylarının grup çalışma becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, öğrenme yaklaşımlarını yordamakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme yaklaşımlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim sistemi, bireylerin bilgi ve beceri kazanımını sağlamanın yanı sıra, onların iş birliği, iletişim ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine de hizmet etmelidir. Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren, motive eden ve kolaylaştıran liderlerdir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımları, onların mesleki kimliklerini şekillendirme ve öğrencilerine ilham verme süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir.

Grup çalışması becerileri, modern eğitim anlayışında bireylerin takım çalışmasına yatkınlıklarını, etkili iletişim kurabilme kapasitelerini ve ortak hedeflere ulaşmadaki uyumlarını ifade eder. İş birlikli öğrenme ise bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışarak öğrenmelerini sağlayan bir pedagojik yaklaşım olup, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Öğrenme yaklaşımları ise bireylerin öğrenme süreçlerini nasıl ele aldıklarını ve bu süreçlerde hangi stratejileri kullandıklarını anlamak açısından kritik bir boyuttur. Bu üç kavram arasındaki ilişkiler, eğitim programlarının etkinliği ve öğretmen eğitiminin niteliği açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın gerekçesi, öğretmen eğitiminin kalite standartlarını yükseltme ihtiyacına dayanmaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ve iş birlikli öğrenme tutumlarının, onların öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediğine dair kapsamlı bir bilgi eksikliği bulunmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde bu üç boyutun nasıl bir araya geldiğini ortaya koyarak, bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklemek için daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim bilimleri alan yazınına kuramsal ve pratik düzeyde yeni bilgiler eklemesi bakımından da önem arz etmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasında kullanılabilecek veriler sunabilir. Grup çalışması becerilerinin ve iş birlikli öğrenme tutumlarının, öğrenme yaklaşımları ile nasıl ilişkilendiğinin anlaşılması, öğretmen eğitimi programlarının hem içerik hem de yöntem açısından yeniden tasarlanmasına yönelik bir temel oluşturacaktır. Böylece, daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanarak, eğitim sisteminin genel başarısına katkıda bulunulacaktır.

Terim ve Tanımlar

Grup çalışması: Birden fazla bireyin birleşerek belirli bir amacı yerine getirme, bir konuyu tartışma, bir problemi çözüme kavuşturma veya bir faaliyet yapmaya ilişkin olarak katıldıkları çalışmalardır (Johnson & Johnson, 1991).

İş birlikli öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar hazırlayarak bir sorunu çözüme kavuşturmak veya bir görevi gerçekleştirmek amacıyla ortak bir hedef doğrultusunda beraber çalışma yolu ile bir konuyu öğrenme tekniğidir (Johnson & Johnson, 1999).

Öğrenme yaklaşımları: Öğrencilerin daha öncesinden amaç olarak belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşabilmek adına kullandıkları, özümstedikleri, kabul ettikleri motivasyonel stratejilerdir (Biggs, 2003).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Grup Çalışması

Öğrencilerin becerileri, ilgileri, akademik motivasyonları, düşünme ve öğrenme stilleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Son dönemlerde özellikle öğrencilerin öğrenmeleri konusunda aktif rol üstlenmeleri üstünde durulmaktadır (Nakiboğlu, 2001). Modern eğitim görüşü öğretmenleri, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirecek eğitim metodunu tercih etme ve uygulama sorumluluğuyla yüzleştirmiştir. Öğrencilerin aktif bir şekilde derslere katılım sağlamalarının mümkün kılındığı tekniklerle işlenen derslerde bulunan öğrencilerin akademik başarıları yükselmektedir. Günümüzde öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılımlarını sağlayıp öğrencilerin başarı düzeylerini artıran metotlar arasında grup çalışmaları yer almaktadır (Ün-Açıkgöz, 2003, s. 62).

Grup çalışması, birçok tekniği içeren genel bir kavram olarak ifade edilmektedir. Grup çalışması metoduna yönelik pek çok araştırma gerçekleştirilmiş olup bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin ayrıcalıklı olduğu kanıtlanmıştır. Farklı bir tanımlamaya göre grup çalışması, bir alıştırma veya soruna çözüm bulabilmek adına 4-6 öğrencinin süreç içinde beraber gerçekleştirdikleri bütün faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2014, s. 42). Grup çalışması aktif öğrenme, profesyonel eğitim, takım öğrenme, iş birlikli test, iş birlikli öğrenme, iş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve takım-temelli öğrenme gibi pek çok farklı stratejiyi kapsamaktadır (Gagnon & Roberge, 2012).

Alan yazınında bahsedilen kavramlar sık sık birbirlerinin yerine kullanılmaktadır fakat aynı anlama karşılık gelmemektedirler (Begley, 2009, Gallagher, 2009, Meseke vd., 2009, Sweet & Svinicki, 2007, Akt., Gagnon & Roberge, 2012). Grup çalışması hem sınıf ortamında hem de diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar yaratılarak ortak bir hedef ışığında kişilerin akademik bir konuya yönelik birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulundukları, öğrenme ve öğretme sürecine aktif bir şekilde dahil oldukları, eleştirel düşünme ve sorun çözme yeteneklerini geliştirdikleri, öz güvenlerini artırdıkları bir öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Bayrakçı vd., 2013, s. 41).

İyi işleyen bir grup iyi organizasyonlar, açık rollerin tespit edilmesi, tüm insanların zayıf ve kuvvetli taraflarının bilincinde olması, demokratik karara varma, güçlü iş ahlakı, etkili

iletişim stratejilerinden meydana gelmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda da öğrencilerin grup çalışması metotları arasında yer alan iş birlikti öğrenme ortamları içerisinde geleneksel sınıflara kıyasla daha başarılı oldukları ve derse karşı pozitif yönlü tutumlar geliştirdikleri ifade edilmektedir (Yıldırım vd., 2009).

Grup çalışmasının temel özelliği farklı çatışmalar, anlaşmazlıklar ve düşüncelerle işi daha nitelikli hale dönüştürmektir. Ders sırasında öğrencilere çeşitli konular hakkında bakış açısı kazandırma, sorumluluk üstlenme, bir grupta yer alan düşünceleri paylaşma ve dışadönük olma davranışlarını kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca grup çalışmasının öğrencilerin kendi yaşıtları ile müzakere etmelerini, düşüncelerini paylaşmalarını, iş birliğinde bulunmalarını ve öğrenme tecrübelerini yansıtarak raporlamalarını gerektiren, üniversitede etkin bir öğrenme stratejisi olduğu varsayılmaktadır. Bunun haricinde iş hayatında gereksinim duyulan söz konusu yetenek ve davranışların geliştirilebilmesi adına hazırlık ve uygulama sağlayan en değerli metotlar arasında yer almaktadır (Erdamar & Demirel, 2010). Grup çalışmasının öğrenci ve eğitimciler açısından faydaları bulunmaktadır.

Grup Çalışmasının Öğrenci ve Eğitimci Açısından Yararları

Grup çalışması, öğrencilerin bir konuya yönelik ilgilerini artırabilmektedir. Öğrenmede bağımsızlık ve becerikliliğin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Öğrencilere sorunların tanımlanarak analiz edilmesi, yönetim yetenekleri, bireyler arası iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi, ekip çalışması ve çözüm arama gibi değerli yetenekleri geliştirme imkânı tanımaktadır (Noonan, 2013).

Grup çalışmasının aktif öğrenme, profesyoneller arası öğrenme, takım çalışması, iş birlikti test, iş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve takım-temelli öğrenme gibi farklı öğrenme stratejilerini geliştirdiği varsayılmaktadır. Diğer insanlarla bir takımın parçası şeklinde çalışmayı ve kendi ekip çalışmasının performans seviyesini değerlendirmeyi öğretmektedir (Noonan, 2013).

Grup çalışması, iş birlikli ve deneyimsel öğrenmeyi teşvik etmekte, öğrenciler arasında soruna dayalı öğrenmeyi ve bilgi inşasını kuvvetlendirmektedir. Etkili olarak kullanıldığı durumlarda grup çalışması, aynı sürede daha fazla öğrenci ile ilgilenmenin bir yolu haline dönüşebilmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri (iletişim yetenekleri, proje yönetimi yetenekleri, liderlik becerileri ve takım çalışması yetenekleri gibi) adına daha iyi yetenekler geliştirmelerine yardımcı olmanın en iyi yolları arasında kabul edilmektedir. Öğrenciler adına kafa karıştırmacı olabilen ve yabancılaştırılabilen bir toplu eğitim ortamı içerisinde sosyal üyeliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Davies, 2009).

Öğrencilerin gruplarda çalışma tecrübelerini öğrenmek ve grupları daha etkin hale dönüştürebilmek adına belirlemiş oldukları tavsiyeleri dikkate almak fazlasıyla önem arz etmektedir. Geçmiş tecrübelerden gelen olumsuz yönlü senaryolar, yeni bir grup bağlamına uygulanabilmektedir. Grup çalışmalarının değerli bir tarafı da öğrencilerin öğrenme çıktılarını, grup çalışması hedefleri ve amaçlarını elde edebilmek adına ne şekilde etkileşim sağladıklarını bilmesidir (Noonan, 2013).

Küçük çaplı grup çalışmalarının değeri günden günde artış göstermektedir. Küçük çaplı grup öğrenimi, öğretmen adayları adına fazlasıyla önem arz etmektedir. Bunun nedeni öğrenciler, iş birlikli etkinliklere dahil olabilmekte ve bir grup içerisinde çalışmaya katkı sağlayabilmektedir. Grup çalışmasının öğrenci ve öğretmen bakımından faydaları aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Taşdemir, 2014, s. 45; Türkmen, 1997, s. 24):

- Öğrenciler grup ile çalışarak birbirlerine destek olmaktadır.
- Grup faaliyetlerinde öğrenciler, özgür bir şekilde konuşarak interaktif dil oluşturmaktadırlar.
- Grup ile çalışmak öğrenme boyunca aktiftir.
- Grup içerisinde yer alan bütün öğrencilerin katılımını teşvik etmektedir.
- Grup ile çalışmada eğitmenlerin, hedeflendiği biçimde öğrencileri anlamaları ve kontrol etmeleri gerekmektedir.
- Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim gerçekleşebilmektedir.
- Öğrenciler birbirleri ile iş birlikteliğinde bulunmayı ve yardımlaşmayı öğrenmektedirler.
- Öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek, ayrıca öğrencilerin daha iyi yetenek kazanmalarına imkân sağlayabilmek mümkündür.
- Öğrencilerde düşünce süresini pozitif olarak geliştirerek diğer insanların düşüncelerine saygılı olmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci, diğerlerini dikkatli bir şekilde dinlemeyi ve bir gruba karşı konuşma stilini öğrenmektedir.
- Grup çalışması, öğrencilerin sorumluluk almalarını ve özerkliklerini desteklemektedir.
- Öğrenciler hiçbir şekilde utanmaksızın rahat bir biçimde fikirlerini dile getirebilmektedirler.
- Grup faaliyeti, kucaklayan duygusal bir ortam sunmaktadır.
- Grup çalışması, öğretimi kişiselleştirmeye ilişkin bir adım olarak kabul edilip gelecek dönemde mesleki yaşamı ciddi oranda etkilemektedir.

- Grup çalışması, sosyal ve kişisel öğrenme üstünde pozitif yönlü etkilere sahiptir.
- Öğrencilerin merak ve ilgileri grup çalışmasıyla daha uzun süre boyunca canlı tutulabilmektedir.
- Grup çalışmasının insancıl ve demokratik tutum üstünde pozitif yönlü etkileri bulunmaktadır.
- Grup çalışmaları, öğrencilerin tutum, yetenek, bilgi ve davranışlarını pozitif olarak etkilemektedir.
- Öğrenciler, uygulamalar sırasında ilgili uygulamayı hem kendileri yaptıkları hem de yaşadıkları için üretkenlikleri artmaktadır.
- Öğretimde grup ile çalışma, demokratik yaşam yöntemlerini öğretmektedir.
- Grup çalışması, öğrencilerin sosyal ve psikolojik açıdan temel gereksinimlerinin giderilmesine, istenen sosyal yeteneklerin elde edilmesine ve dengeli insan etkileşimlerinin sağlanmasına imkân sunmaktadır.
- Grup çalışması, öğrencinin daha iyi tanınmasına olanak tanımaktadır.
- Grup çalışmaları, öğrencilerin öğrenme güçlerini, dinleyicilik özelliklerini ve yorumlama yeteneklerini geliştirmektedir. Ayrıca onlara analiz, değerlendirme ve sentez becerisi kazandırmaktadır.
- Grup çalışması öğretimde kişisel ayrıcalıkların göz önünde bulundurulmasına zemin oluşturmaktadır.
- Grup çalışması, öğrencilere pozitif yönlü davranışların kazandırılmasına olanak tanımaktadır.
- Grup çalışmaları daha iyi öğrenme ve grup için iletişim yaratıcı sürecin aktif bir şekilde kullanılması ve sonucunda başarının çoğalmasına fırsat sunmaktadır.
- Grup çalışmaları vakti planlama hususunda avantaj sağlamaktadır.
- Grup faaliyetleri, tüm çocuklar adına kendi öğrenme ve gelişim hızında ilerleme kolaylığı sağlamaktadır.
- Çalışmanın çözümüne yönelik katılım, artış gösteren özdeşleşmeye neden olmakta ve tüm grup katılımcılarının motivasyon düzeylerini artırmaktadır.
- Grup çalışması, sosyal gereksinimlerin karşılanmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun nedeni bireyler arası etkileşim ve diğer düşüncelerin tanınması hususunda grup üyelerini zorlamaktadır. Ayrıca alanlar arası sorun çözme konusunda daha iyi bir iyileşme sağlamaktadır.

Grup çalışmasının öğrenci ve öğretmen açısından avantajlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Bahsedilen sınırlılıklar ise aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Kuşat-Lanpir, 2010, s. 39):

- Öğrencilerin iyi dinleme ve sabırlı olma davranışlarına kavuşmalarının yanı sıra iyi güdülenmeleri gerekmektedir. Kuralların etkin işlememesi halinde sınıf içerisinde gürültü meydana gelmektedir. Bahsedilen durum da öğrenmeye engel teşkil edebilmektedir.
- Öğretmenlerin danışmanlık rolünü etkin olarak gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ters bir durumda uygulama başarısız olabilmektedir.
- Öğrencilerin iş birlikteliğine yakın olmamaları hâlinde uygulamanın verimli gerçekleşmesi zorlaşmaktadır.
- Etkinlikler dikkatli ve çok iyi bir planlamayı gerektirmektedir. Faaliyetlerin iyi bir şekilde planlanmaması halinde problemler meydana gelmekte ve bu durum da vakit kaybına yol açmaktadır.
- Öğrencilerin kişilikleri arasında bulunan fark büyük olabilmektedir. Bu durum da ciddi çatışmalara neden olabilmektedir.
- Çekingen ve sessiz öğrencilerin grup süreci içerisinde etkin rol üstlenemediklerini düşünmeleri, kendilerini daha da başarısız olarak kabul etmelerine neden olabilmektedir.
- Başarılı grup üyelerinin diğerlerine kıyasla daha baskın çıkmaları ya da bahsedilen durumu kendilerinin kullanmaları şeklinde algılayarak geri çekilmeleri gibi problemler meydana gelebilmektedir.

Grup çalışmasının bazı zorlukları da vardır.

Grup Çalışmasının Zorlukları

Daha önce de belirtildiği gibi grup çalışmasının temel amaçları arasında bir sorunu çözmek ve hedefe ulaşmak yer almaktadır ve bu, öğrencilerin dillerini geliştirmek yerine sorunu çözmeye odaklanmalarına neden olabilmektedir (McDonough, 2004). McDonough (2004), çift ve küçük grup etkinliklerinin dil öğrenme fırsatlarını etkileyip etkilemediğini incelemiş ve grup etkinliği sırasında bir öğrencinin akranının dil kullanımını sorgularken diğer öğrencinin soruyu ele almamayı seçtiğini ve etkinliğin kendisine odaklandığını bulmuştur.

Beebe ve Masterson (2015, s. 33) ise gerçekleştirdikleri bir araştırmada grup çalışmasının dört dezavantajını açıklamışlardır. Buna göre birinci dezavantaj, bireylerin çatışmayı önlemek ve baskıyı ortadan kaldırmak için çoğunluğun bakış açısını kabul

edebilmeleri ve optimal olmayan bir seçeneğe razı olabilmeleridir. İkinci dezavantaj, gruba bir kişi hâkim olursa diğer grup üyelerinin katkıda bulunamadıkları için karar verme sürecinden dışlanmış ve tatminsiz hissedebilmeleridir. Bu çalışmada bahsedilen bir diğer dezavantaj ise bazı öğrencilerin görevleri tamamlamaları için diğer grup üyelerine aşırı derecede bağımlı olabilecekleri için sürece katkıda bulunmaktan kaçınabilmeleridir. Son dezavantaj, görevleri bir grup olarak gerçekleştirmenin bunları tek tek gerçekleştirmekten daha fazla zaman alabilmesidir. Sonuç olarak grup çalışmasının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için çeşitli avantajları olsa da öğrencilerin dil performansları ve etkinliklere katılımları açısından da bazı dezavantajları olabilmektedir. Bununla birlikte grup çalışmasının uygulanmasından elde edilen faydalar göz önüne alındığında sunduğu zorluklar nedeniyle kaçınılmaması önem arz etmektedir.

Grup çalışmasının biçimlerine de değinmek gerekmektedir.

Grup Çalışması Biçimleri

Alan yazınına bakıldığı zaman Gudjons'un (1993, s. 14) grup faaliyetlerini ders ile bir araya getirebilecek altı şekle ayırdığı görülmektedir. Grup çalışması şekilleri çalışmanın temel hedefi, grup içerisinde gerçekleştirilecek araştırmalar, grupların oluşumu, öğrencilerin beraber çalışması ve zaman açısından kendi içinde ayrılmaktadır. Grup çalışması şekillerini “*Hedef*”, “*Grup*”, ve “*Zaman*” kriterlerine göre ayrımını Gudjons (1993, s. 16), Tablo 1’de belirtildiği gibi gerçekleştirmiştir.

Tablo 1. *Grup Çalışması Biçimleri*

Zaman	Grup	Hedef
Sürekli	Sabit grup	Farklı
Farklı	Grup farklı biçimde bir araya getirilmekte ve bireyler değişebilmektedir	Farklı projeler
Sınırlı zaman	Grup verilen farklı araştırmalar ile çalışmaktadır	Araştırmaya göre
Birkaç saat	Grup aynı şekilde çalışmaktadır	Bir konuya bakış açısının işlenmesi
Kısa süreli	Grup aynı şekilde çalışmaktadır	Bilgiyi aktarma/konuyu derinleştirme /Bilginin işlenmesi
Günlük	Farklı öğrenme güçlükleri ile öğrenme	İç farklılaşma: İlgi, ihtiyaç ve başarı seviyeleri farklılık gösteren öğrencilerin fark edilmesi ve ayrımıyla öğrencilere seviyelerine göre farklılaştırma yaptırılması

Grup çalışmasının bazı aşamaları vardır.

Grup Çalışmasının Aşamaları

Grupların Kurulması. Grup ile birlikte çalışırken grupları kurmada önem arz eden hususların tespit edilmesi gerekmektedir. Gruplar kurulmak istenildikten sonra konu, yoğunluk ve önem düzeyine göre grubun kaç kişiden meydana geleceğine karar kılınmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalara göre üç ile yedi kişilik gruplar yeterli olarak kabul edilmektedir. En uygun olan ise yaklaşık olarak beş kişiden meydana gelen gruplardır. Öğrencilerin gruba uyum sağlamaları ve aralarında bulunan iletişimin iyi olması adına grupları kendilerinin belirlemesine onay verilmektedir. Böylece öğrenciler, kendilerinin bazı alanlarda daha bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler (Bekmezci & Ünlü, 2007).

Konuların Paylaşılması. Grupta yer alan kişilerin diğer gruplar ile aynı konuları görmemeleri gerekmektedir. Sınıf içerisinde tüm öğrencilerin sunum yaptıkları sırada birbirlerinin konularını öğrenmeleri gerekmektedir. Sunum gerçekleştirecek öğrenciler, belirli bir sırayla ya da kura yöntemiyle sunumlarını yapmaktadır. Konular tüm gruplara paylaşılıp kura çekilmekte ya da sırayla alınmaktadır. Bahsedilen konulardan alan öğrenciler hazırlanarak sınıf içerisinde sunumlarını gerçekleştirmekte ve dosya hazırlayarak çalışmalarını teslim etmektedirler (Bekmezci & Ünlü, 2007).

Grup İçi Çalışma. Grup çalışması yapıldığı sırada planlamaları gerçekleştirirken bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bahsedilen hususlar şu şekildedir (Bekmezci & Ünlü, 2007):

- Gerçekleştirdikleri çalışmalar esnasında ara değerlendirmede bulunarak burada karşı karşıya kaldıkları zorluklar tartışılmaktadır. Bahsedilen değerlendirme neticesinde ise grup raporu oluşturulmaktadır.
- Konu ile alakalı kaynakçaların hangi yöntemler aracılığıyla temin edileceği öğrenilmektedir.
- Çalışma sırasında meydana gelebilecek sıkıntılar gözden geçirilmektedir.
- Konu hazırlanırken işi kimlerin yerine getireceği ve yerine getirirken yapılacak işin süresinin belirlenmesi gerekmektedir.
- Taslak planının hazırlanması ve taslak planının içerisinde eğitimde düşünceleri alınarak, tartışılarak son halinin belirlenmesi gerekmektedir.
- Tüm konuların daha basitçe ayrılması gerekmektedir.
- İşlenecek konunun analiz işlemini gerçekleştirerek öğrencilerin ne bildikleri ve neleri öğrenmek istediklerini tespit etmeleri istenilmektedir.

Öğretmenin Hazırlığı. Grup çalışmalarında birinci adım, öğrencileri uygun olarak nasıl etkileşime geçecekleri konusunda eğitmektir. Eğitimcilerin öğrencilere, birbirlerine hangi şekilde yardım edeceklerini açıklamaları gerekmektedir. Öğrenciler, ortak bir amaca erişebilmek adına beraber çalışmalarını gerektiren “takım kurma” aktivitelerinden yararlanmaktadırlar. Daha sonrasında öğrencilerin yanıtları hangi şekilde tartışmaları gerektiği ve birbirine nasıl geri bildirimde bulunmaları gerektiğine özel vurgu yapmaktadırlar (Dörnyei, 1997).

Grup dinamiklerinin farkında olmayı hedefleyen eğitimciler, daha demokratik bir eğitim stilini benimsemektedirler. Öğrenciler rol oynayacakları aktivitelerin tasarlanarak oluşturulabilmesi adına davet edilmekte, akran eğitimine ve proje çalışmasına katılmaları hususunda özendirilmektedirler (Dörnyei, 1997).

Eğitimcinin ders sırasında anlatılacak konuyu, yetenek ve bilgileri hangi yöntem ve yollarla aktaracağını bilincine sahip olması gerekmektedir. Tüm öğrencilerin düzeylerine göre gerçekleştirilecek uygulamaların belirlenmesi fazlasıyla önem arz etmektedir. Bütün gruplara uygun biçimde bir yönerge hazırlayarak gerçekleştirecekleri faaliyetlerle alakalı bilgi verilmesi gerekmektedir. Eğer eğitimci tarafından bahsedilen bilgilendirme gerçekleştirilmez ise pek çok yanlış hazırlık yapılabilmektedir (Aktimur, 2007, s. 57).

Öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştireceği uygulamaların konularıyla alakalı kaynakça oluşturması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler uygulama gerçekleştirirken öğretmenin sınıf içerisinde aralarda dolaşarak öğrencilerin sorularını yanıtlaması gerekmektedir. Eğer grup çalışması esnasında hatalı gerçekleştirilen uygulamalar mevcutsa öğretmenlerin bu hataları belirleyerek not düşmeleri gerekmektedir. Sonrasında öğretmenlerin söz konusu hataları sınıf içerisinde bildirmeleri gerekmektedir (Aktimur, 2007, s. 57).

Grup Çalışmalarında Öğrenci Motivasyonu. Motivasyon kuramı, öğrencilerin yalnızca kendi bireysel amaçlarına, grup etkili olduğu zaman ulaşabildiklerinden, diğer öğrencilere gruba katkıda bulunmalarına yardım etmeye motive olacaklarını ileri sürmektedir. Ayrıca öğrenciler, birbirlerine değer vermeye çalıştıklarından birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmak adına motive olabilmektedir (Prichard vd., 2006). Öğretmenleri okulları ve sınıfları bireyci veya rekabetçi öğrenmenin yanı sıra kooperatifin egemen hale getirdiği uygulama öğrenme, akıl ve sorgulama motivasyonunu artırmaktadır.

Öğrencilerin grup faaliyetlerindeki algı düzeylerini anlayabilmek fazlasıyla önem arz etmektedir. Bunun nedeni Gillies (2004) öğrencilerin yaşlılarına destek ve yardımcı olma konusunda başarılı olduklarını gördükleri zaman buna benzer destekleri verme ihtimallerinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca öz yeterlik duyguları, destek olabilmek adına yaşlılarından almış

oldukları tanıma göre geliştirilmektedir. Temelinde öğrencilerin destek görme konusunda bilinçlendirilmeleri, destek olma davranışları ve yaşitlarına katkıda bulunmaları konusundaki algı düzeylerini artırmaktadır (Gillies, 2004).

Tüm grup üyelerinin performans düzeylerinin toplamına bağlı olarak kabul edilen grup ödülleri vermek, tüm öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de iş birliğini artırmaktadır. Küçük çaplı grup öğrenimi tanımlanan öğrenme amaçları ve çoklu iş birlikli yeteneklerle derin öğrenmeyi özendirilmektedir. Söz konusu yaklaşım, öğrenme motivasyonlarını geliştirmekte ve grup dinamiklerini artırmaktadır. Ayrıca kuramsal bilgi, öğrencilerin sosyal etkileşim ve beceri geliştirmelerini de optimize etmektedir (Wong, 2018).

Kişisel takım üyeleri, akademik faaliyetleriyle alakalı testler konusunda takımlarına puan kazandırmaktadırlar. Daha çok puan elde eden ya da daha yüksek takım ortalamasına ulaşan takımlar, söz konusu performansa göre ödüllere sahip olmaktadır. Takımın amacına erişmesindeki başarısı tüm öğrencilerin öğrenmelerinden kaynaklandığı için söz konusu yapı birbirinden farklı bilgilere sahip olmalarına katkıda bulunan öğrencileri kuvvetlendirmektedir (Gillies, 2004).

Grup çalışmasının etkili olabilmesi için elbette bazı temel hususlar vardır.

Etkili Bir Grup Çalışması İçin Temel Hususlar

Grup çalışmasında öğrenciler eleştirel düşünebilir ve yaratıcı olmanın yanı sıra daha motive ve meşgul olabilirlerken öğretmenler, öğrenciler için grup çalışmasının etkinliğini içeren daha zorlu ve özgün görevler atayabilmektedirler. Bu nedenle grup çalışmasını mümkün olduğunca etkili bir şekilde düzenlemek önemlidir (Rezaei, 2018).

Konuya yönelik gerçekleştirilen araştırmalar arasında yer alan Burke'nin (2011) yaptığı araştırma, çok sayıda öğrencisi olan bir grubun, gruba katkıda bulunmak için sınırlı fırsatlara yol açması nedeniyle grup boyutunu optimize etmenin önemini vurgulamaktadır. Bunun haricinde bahsedilen araştırmada ödevin amacının, eğitim amacının ve grup çalışmasıyla büyümesi beklenen yeteneklerin hepsinin öğrenciler tarafından anlaşılması gerektiği ve öğretmenlerin öncelikle bunu sağlaması gerektiği de açıklanmıştır. Bunun haricinde Burke, bir grubun çatışmaları çözme yeteneğini geliştirmenin grup çalışmasında önemli bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada vurgulanan diğer bir husus ise grup çalışması sonrası değerlendirme kısmıdır. Burke'ye göre öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar verilmesi ve öğretmenin de grup çalışmasını nasıl değerlendireceklerinden emin olması gerekmektedir (Burke, 2011).

Felder ve Brent (2001) ise bazı öğrencilerin grupta çalışacakları kişileri seçemeyebilecekleri için bir grupta çalışmaktan mutsuz hissedebileceklerini dile getirmektedir. Fakat Felder ve Brent, eğitmenlerin sürecin başında grup çalışmasını kullanmanın ardındaki mantığı ve grup çalışmasının yararlarını öğrencilerine açıklayabileceklerini ileri sürmektedirler. Bu ifadelerin yanı sıra öğrencilerin gerçek hayatta gruplarını seçemeyeceklerinin öğretmen tarafından açıklığa kavuşturulması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerin kişisel çalışmalarına onay vermek yerine grupta nasıl çalışacaklarını öğrenmelerine katkıda bulunması gerekmektedir. Bir diğer husus ise öğrenci bağımsızlığının ve öğrenmelerine yönelik sorumluluğun geliştirilmesinin, etkili grup çalışmasının temel hedefleri arasında yer alması gerektiğidir. Fakat öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olacağının unutulmaması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler grup çalışması için bir model ve destek olabilmektedir (Blatchford vd., 2003).

Başarılı grup çalışması için bir öğretmenin, öğrenciler arasında güvene dayanan ilişkiler geliştirmeye ve eğitim yılı boyunca sosyal bölünmeleri azaltmaya katkıda bulunan bağlanma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin birbirlerini tanımalarını kolaylaştırmanın yollarını araması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde topluluk duygusu ile besleyici bir ortamı teşvik ederek öğrencilerini akademik kariyerlerinde birbirlerini desteklemeleri için güçlendirmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler, sınıflarını uyumlu bir grup şeklinde algılamakta ve akranlarının başarılarına olduğu kadar kendi başarılarına da yatırım yapmaktadırlar (Allen, 2012).

Özetlemek gerekirse etkili bir grup çalışması uygulanabilmesi adına öğrenci sayısının, öğretmenin rolünün ve grup çalışmasının amacının dikkate alınması gerektiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu süreçte aktif bir şekilde rol üstlenmesi ve rehberlik etmesi gerekirken öğrencilerin açık bir şekilde bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Odak grup çalışmalarında katılımcıların birbirleriyle etkileşimi yüksek olması ve karşılıklı öğrenme imkânı sunması elde edilen bilgileri daha da önemli hale getirmektedir. (Orman, 2023). Grup çalışmalarında öğrencilerin iş birliği içerisinde üstlendikleri rolleri yerine getirmeleri önem arz etmektedir.

İş Birlikli Öğrenme Modeli

İş birliği, insanlık tarihi kadar eskilere dayandırılan bir olgu olarak kabul edilmektedir. Bireylerin ilkel çağlardan itibaren karşılaştıkları doğa olaylarına karşın gösterdikleri hayat mücadelelerinde beraber hareket etme eğilimini sergiledikleri görülmektedir. Günümüzde

modern insanların karşı karşıya kalabilecekleri problemlere karşı tıpkı eski çağlarda olduğu gibi iş birliği yapmaları gerekebilmektedir (Efe, 2011, s. 12).

Günümüz modern eğitim-öğretim felsefesi, etkili bir eğitim ortamının yaratılabilmesi adına öğretmenlere olabilecek en iyi öğretim teknik ve metotlarını tercih edebilme ve uygulayabilme sorumluluğunu yüklemektedir. İlk ve ortaöğretimde pek çok eğitmenin geleneksel eğitim metotlarından yararlanarak öğrencileri pasif durumda bıraktıkları yadsınmaz bir gerçektir. Öğrencilerin ise dersler karşısında daha etkili oldukları, fikirlerini rahat bir şekilde dile getirebildikleri, karşısında olan kişiyi saygı ile dinledikleri ders ortamlarını istedikleri belirtilmektedir. Bahsedilen öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulduğu en değerli öğretim yaklaşımları şu şekilde sıralanabilmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 1):

- İş birlikli öğrenme
- Probleme dayalı öğrenme
- Proje tabanlı öğrenme
- Sorgulamaya dayalı öğrenme

Üst kısımda belirtilen yaklaşımlar incelendiği zaman iş birlikli öğrenmenin en önemli modeller arasında yer aldığı bilimsel çalışmalarda tespit edildiği görülmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 1). İş birlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıflarında hem de diğer ortamlar içerisinde küçük heterojen gruplar yaratarak ortak bir gaye ışığında akademik bir konuya yönelik birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulundukları, öğretme ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağladıkları, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim yeteneklerini geliştirdikleri, özgüvenlerini artırdıkları bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Doymuş vd., 2004, s. 104). Bahsedilen tanımlamadan da görüldüğü üzere aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan iş birlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıf ortamlarında akademik başarının yükselmesinin yanında 21. yüzyıl yeteneklerine sahip olan kişiler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. İş birlikli öğrenme modelinin yapısında, öğrencilerin gruplara ayrılıp öğrenim ortamı yaratılması yer almaktadır ve bahsedilen durum, iş birlikli öğrenmenin farklı niteliklerini gözler önüne sunmaktadır. Bahsedilen nitelikler arasında iş birlikli öğrenme gruplarının meydana getirilme şekli ve hedefleri açısından geleneksel öğrenim gruplarından ayrılması yer almaktadır. Johnson ve Johnson (1986), geleneksel öğrenme ve iş birlikli öğrenme grupları arasında bulunan farkları Tablo 2’de yer aldığı şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 2. *Geleneksel Öğrenme ve İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Karşılaştırması*

Geleneksel Öğrenme Grupları	İş birlikli Öğrenme Grupları
• Grup süreçlerinin olmaması	• Grup süreçlerinin etkili olması

- | | |
|---|--|
| • Eğitmenin grup işleyişini dikkate almaması | • Eğitmenin gözlemlemesi ve müdahale etmesi |
| • Varsayılan ve göz ardı edilen sosyal yetenekler | • Doğrudan öğretilen sosyal yetenekler |
| • Vurgunun görevde olması | • Vurgunun görev ve sürdürülebilirlikte olması |
| • Sadece kendine ait sorumluluk | • Birbirine karşı ortak sorumluluk |
| • Atanmış liderlik | • Paylaşılan liderlik |
| • Homojenlik var | • Heterojenlik var |
| • Bireysel sorumluluk yok | • Bireysel Sorumluluk |
| • Olumlu bağımlılık yok | • Olumlu bağımlılık var |
-

- Grup süreçleri: Çalışmalar esnasında grupların kendi aralarında kurdukları plan çerçevesinde çalışmaları, görev takibi gerçekleştirmeleri, kendilerine eleştirel bir göz ile bakıp grup içi geliştirmelerini sürdürebilmeleri olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen durum başarılı olmaları bakımından fazlasıyla önem taşımaktadır (Doymuş vd., 2005, s. 65).
- Eğitmenin rolü: İş birlikli öğrenme yaklaşımında eğitmen rehber konumunda yer almaktadır. Grupların oluşturulmasında grup içerisinde ortaya çıkan akademik ve sosyal davranışları gözlemlemede, yöntemlerin doğru bir şekilde uygulanmasını sağlamada, gruplara uyum sağlamada, gerektiği takdirde müdahalede bulunmada eğitmene önemli vazifeler düşmektedir. İş birlikli ortamın verimli olarak devam ettirilebilmesi sadece sınıfa ve yönetime hâkim olan bir eğitmen tarafından gerçekleştirilebilmektedir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 55).
- Sosyal beceriler: İş birlikli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin sosyal yeteneklerinin gelişimi fazlasıyla önem arz etmektedir. Grup çalışmaları, sosyal yeteneklerin gelişimini sağlama açısından etkili bir yöntemdir. Grup içerisinde öğrenciler, ilk zamanlarda dinleme, konuşma, tanışmayla söz konusu süreci başlatmaktadırlar. Daha sonrasında ise beraber çalışmaya başladıkları zaman bu durum devamlılık kazanmaktadır. Zaman içerisinde grupta sorumluluk ve görevlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi sonucunda yaşanan pozitif ya da negatif yönlü durumlarda öğrenciler birbirlerine olan duygularını kontrolde tutmayı, negatif yönlü durumlar söz konusu olduğunda stres ile baş etmeyi, karşı karşıya kaldıkları sorunları çözüme kavuşturmayı ve birbirlerine destek çıkmayı öğrenmektedirler (Doymuş vd., 2005, s. 65).

- Sürdürülebilirlik ve görev: Grup içerisinde etkili etkileşim ve ortak amaçlar için çalışma bilinciyle bireylerin görevlerini olabilecek en güzel ve düzgün biçimde yerine getirmeleri, süreç içerisinde eleştiriye açık olarak gereken düzenlemeleri yerine getirip daha iyi bir başarıya ulaşmaları ve bu başarıyı sürdürmeleri gerekmektedir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 56).
- Birbirine karşı sorumluluk: İş birlikli öğrenme yaklaşımında gruba üye olan bireyler, sadece kendi görev ve öğrenimlerinin sorumluluklarını taşımamaktadırlar. Bunun haricinde grupta yer alan diğer kişilerin öğrenmelerinden de sorumludurlar. Beraber başarma amacı, onları grupta yer alan diğer arkadaşlarının da başarıya ulaşabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri adına destek çıkmalarını gerektirmektedir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 56).
- Paylaşılan liderlik: Yalnızca bir liderin olmadığı iş birlikli öğrenme grupları içerisinde liderin vazifelerini gerçekleştirmek için grup fertleri sorumlulukları paylaşmaktadırlar. Böylece grupta yer alan tüm kişiler, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirip liderliği paylaşmış olmaktadır (Doymuş vd., 2005, s. 65).
- Grupların heterojenliği: İş birlikli öğrenme yaklaşımında gruplar oluşturulurken gruplar arasında homojenliğin sağlanması fazlasıyla önemlidir. Grup fertlerinin birbirlerinin eksik taraflarını tamamlayacak biçimde bir araya getirilebilmeleri adına eğitmen tarafından öğrenciler; cinsiyet, akademik başarı, sosyal ve bireysel özellikler, aile sosyoekonomik seviyeleri açısından heterojen olacak biçimde gruplara ayrılmaktadır (Bayrakçeken vd., 2013, s. 57).
- Kişisel sorumluluk: İş birlikli öğrenme, yapısı gereğince bütün grup fertlerinin beraber çalışması ve dayanışmasıyla ön plana çıkan bir öğrenim modeli olarak kabul edilmektedir. Bahsedilen durum bazı durumlarda grup içerisinde paylaşılan konuların öğrenilerek birbirine öğretilmesi ile olmakta bazı durumlarda ise kişisel sınavlardan alınan notlar ile grup puanına katkı sağlanmasıyla olmaktadır. Grup içerisinde herkesin bir görevi bulunmaktadır ve kişi, bahsedilen görev başarılı bir şekilde yerine getirdiği ölçüde grup başarılı olmaktadır. Grubun hedefine ulaşabilmesi adına kişisel sorumlulukların en iyi biçimde yerine getirilmesi ve gruba katkının mümkün olan en üst seviyede sağlanması gereklilik arz etmektedir (Bayrakçeken vd., 2013, s. 57).
- Olumlu bağımlılık: Grup fertlerinin başarıya ulaşma yolunda beraber hareket etmeleri gerektiği bilinci ve aidiyet hissetme durumları olumlu bağımlılık olarak

ifade edilmektedir. Olumlu bağımlılığı olan kişiler, gruplarına olabilecek en üst seviyede katkıda bulunarak sadece beraber başarıya ulaşabileceklerinin bilincindedirler. Olumlu bağımlılık, grupların ilk kurulduğu zaman her daim söz konusu olmayabilir. Gruplara olumlu bağımlılık sağlayabilmek adına eğitmenin yönlendirmelerde bulunması gerekmektedir. Bunun da farklı yöntemleri bulunmaktadır. Örneğin aynı grup içerisinde yer alan öğrencilere ortak bir hedef ve ödül verilebilmektedir. Olumlu bağımlılığın gerçekleştiği gruplar, başarının mutluluğunu da paylaşmaktadırlar (Ekinci, 2015, s. 95).

İş birlikli öğrenme modelinin önemli noktaları arasında ödüller yer almaktadır. Ödüller, öğrencileri ortak bir hedefe ulaşabilmek adına teşvik etmekte, daha iyi bir ürün ortaya sunabilmeleri adına onları motive etmekte, birbirlerini desteklemelerini sağlamakta ve olumlu bağımlılığı artırmaktadır. Ödüllendirme, çalışmadan sonra başarılı olan gruplara verilmektedir. Başarılı grup sadece bir tane olmayabilmektedir. Bütün sınıfın başarılı olduğu durumlar da söz konusu olabilmekte ya da grup sayısı kadar farklı hediyeler başarı düzeyine göre dağıtılabilir. Bu bilgilerden hareketle yukarıda bahsedilen ilkelere aşağıda detaylıca değinilmiştir.

İş Birlikli Öğrenmenin İlkeleri

Dersler sırasında eğitmenlerin öğrencileri yalnızca ikiye, üçer ya da dörder biçimde birleştirerek grup çalışması gerçekleştirmesi her daim iş birlikli öğrenme gerçekleştirildiği anlamına gelmemektedir. Bir ekip çalışmasının iş birlikli öğrenme uygulaması olarak kabul edilebilmesi adına grupta yer alan kişilerin çalışma esnasında bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. İş birlikli öğrenme modelinin ödüller, yüz yüze etkileşim, sosyal yeteneklerin kullanılması, eğitmenin rolü, grup ruhunun oluşturulması ve olumlu bağımlılık gibi temel nitelikleri bulunmaktadır (Bayrakçı vd., 2015).

Pozitif Bağımlılık. Pozitif bağımlılık, diğer bir deyişle olumlu bağımlılık kurulan tüm grupların üyelerinin öğrenmeleri için görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmeleri olarak ifade edilmektedir. Bu durum grup fertlerinin başarılarının birbirlerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Ders sırasında gerçekleştirilen grup etkinliklerinde sorumluluk paylaşma yolu tercih edilmektedir. İş birlikli öğrenme metotlarının tümünde öğrencilerin yüklendikleri sorumluluklar birbirlerinden farklılık göstermektedir. Grup fertlerinin üzerine düşen sorumlulukları gerçekleştirmemesi, grup başarısını azaltacağından üyeler arası bağımlılığın etkilenmesine yol açabilmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 3; Johnson & Johnson, 1990, s. 26).

Pozitif bağımlılık, bir kişinin diğer insanlarla ilişki içerisinde olduğunu ve o kişinin diğerleri olmadığı zaman başarılı olamayacağını düşünmesidir. Pozitif bağımlılıkta karşılıklı fayda söz konusudur. Pozitif bağımlılık bir bakıma iş birlikli öğrenimin kalbini temsil etmektedir. Beraber öğrenme hedefi, grup fertlerinde olumlu amaç bağımlılığı yaratmaktadır. Pozitif bağımlılığı güçlendirebilmek adına grup fertlerine ortak ödüller, tamamlayıcı roller ve bölünmüş kaynaklar verilebilmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yer aldıkları toplumun yapısı ve değerlerini tanımlayan ortak bir kültürün temellerini meydana getirmektedir (Johnson vd., 1993, s. 35).

Bireysel Sorumluluk. İş birlikli öğrenme modelinde başarı, kişinin almış olduğu puan ile sınırlı olmamaktadır. Kişi, grup içindeki etkinliklerden elde edilen toplu başarıyla da değerlendirilmektedir. Grup içerisinde yer alan bütün kişilerin, yalnızca kendi sorumluluklarında olan konuları öğrenmek ile kalmayarak diğerlerinin üzerlerine düşen kısımları da öğrenmeleri gerekmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 3). Bunun sebebi iş birlikli öğrenmede kişisel değerlendirmenin yanı sıra grubun toplu başarısı önem arz etmektedir. Kişisel sorumluluğu sağlayabilmek adına aşağıda belirtilen yöntemlere başvurulabilmektedir (Johnson & Johnson, 1990, s. 26):

- Rastgele belirlenen öğrencilerin grup içerisindeki faaliyetlerini sınıfta öğretmene açıklamak,
- Grupların gözlemlenerek tüm öğrencilerin gruplarına gerçekleştirdiği katkıyı kayıt altına almak,
- Grup içerisinde bir öğrenciyi kontrol elemanı olarak belirleyip grupta yer alan kişilerin sorulara verdikleri yanıtları sebepleriyle birlikte açıklamak,
- Öğrencilerin öğrenimlerini grupta yer alan diğer kişilere aktarmalarını sağlamak,
- Grubun üye sayısını azaltmak.

Grup Ruhunun Oluşturulması. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin geçmiş akademik başarıları göz önünde bulundurularak heterojen bir yapı ortaya çıkarılmaktadır. Bunun haricinde öğrencilerin dağılımı gerçekleştirilirken yaş ve cinsiyet gibi etmenler göz önünde bulundurulması gerekli olan faktörler arasında yer almaktadır. Grup içerisinde yer alan insanlar, bilgilerini birbirleri ile paylaşarak birbirlerini öğrenmeye teşvik etmektedirler (Bayrakçı vd., 2015, s. 3).

Öğretmenin Rolü. İşbirlikçi öğrenme modelinin etkili olarak uygulanması adına uygun ortamların yaratılması fazlasıyla önem arz etmektedir. Grupta yer alan kişiler arasında paylaşım, yardımlaşma, güven ve etkili etkileşim ortamı kurulmazsa, grup faaliyetlerinin verimliliği istenen seviyede olmayabilmektedir. Bu nedenle öğretmen, iş birlikli öğrenme

modelinde yalnızca konuyu öğreten değil aynı zamanda grup çalışma ortamının verimlilik düzeyini artırmaya çalışan öğrencilere rehberlik eden, sınıf içi liderliğini üstlenen uzlaşımçı kişilik olarak nitelendirilmektedir. Grup çalışmalarını izleyip öğrenmeleri düzene sokarak öğrencilere rehberlik eden, çalışmayı hızlandırıcı bir görev görmektedir. Öğitmenlerin belirli aralıklarla sınıf içerisinde yer alan iş birlikli gruplara, gerçekleştirdikleri çalışmaların ne seviyede olduğuna yönelik gözlemlerini paylaşması gerekmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 4).

Sosyal Becerilerin Kullanılması. İşbirlikçi öğrenme modelinin önem arz eden farklılıklarından bir diğeryse öğrencilere süreç içinde sosyal yetenek niteliği kazandırılmasıdır. Grupta yer alan kişilere çatışma, liderlik, iletişim kurma ve karara varma yeteneklerini geliştirmesini sağlamaktadır. İş birlikli etkinlikler de öğrencilerin büyük bir kısmında özgüven geliştirme, iyi etkileşimler sağlayabilme, empati yapma gibi sosyal yeteneklerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Johnson & Johnson, 1990, s. 28).

İş birlikli öğrenmenin öğrenme başarısına katkı sağlayabilmek adına üyeler arası küçük grup yetenekleri gerekmektedir. Sosyal açıdan eksik kişileri bir gruba yerleştirerek onlara iş birliğinde bulunmalarını söylemek, o kişilerin kendilerinden beklenen iş birlikteliğini etkili olarak yerine getirebilecekleri anlamına gelmemektedir. Farklı etnik gruplar ve kültürlerden kişilerle etkili olarak etkileşim sağlayabilmek adına sosyal yetenekler fazlasıyla önem arz etmektedir (Johnson vd., 1993, s. 37).

Yüz Yüze Etkileşim. Grup içinde yer alan öğrencilerin bir konuya yönelik ortak öğrenimlerinin meydana gelmesi amaçlanmaktadır. Yüz yüze etkileşim, öğrenimin daha verimli ve etkili olması için insanların birbirlerine cesaret aşlamaları ve birbirlerini desteklemelerini ifade etmektedir. Fikir alışverişinde bulunarak sorunların üzerinden nasıl gelinebileceği tartışılmaktadır. Büyük sınıf ortamı içerisinde söz alma konusunda çekince yaşayabilecek öğrenciler, küçük gruplarda kendilerini daha rahat ifade edebilme imkanına sahiptirler (Bayrakçı vd., 2015, s. 5).

İş birlikli öğrenme ile geleneksel olarak öğrenmeyi ele alacak olursak aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Geleneksel Öğrenme ile Arasındaki Farklılıklar

İş birlikli öğrenme modelinde gerçekleştirilen grup çalışmalarıyla geleneksel grup çalışmaları arasında birtakım farklar bulunmaktadır. Geleneksel öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen grup faaliyetlerinde kişisel başarı göz önünde bulundurulurken iş birlikli

öğrenme de grubun beraber başarısı önem arz etmektedir. İş birlikli öğrenme grup çalışmasıyla geleneksel grup çalışmaları kıyaslaması Tablo 3'te yer verilmiştir (Nedeva vd., 2015).

Tablo 3. *İş Birlikli Öğrenme Grubu ve Geleneksel Grup Çalışması Kıyaslaması*

Geleneksel Grup Çalışması	İş Birlikli Öğrenme Grubu
Kişisel başarılar ödüllendirilmektedir.	Takım olarak ödüllendirme vurgulanmaktadır.
Geleneksel grup çalışmasının gerçekleştirilen işin kalitesini artırmaya ilişkin bir yansıma bulunmamaktadır.	Grup, gerçekleştirdikleri işin kalitesini ve beraber çalışmadaki verimliliklerini nasıl artıracaklarını düşünmektedir.
Takım çalışma yeteneği üstünde direkt olarak durulmamaktadır.	Takım çalışma yetenekleri üstünde durulmaktadır.
Görevler, grupta yer alan diğer kişilerin öğrenim süreçlerine fazla bağımlı olmadan tartışılmaktadır.	Grupta yer alan kişiler beraber çalışmakta, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmak ve karşılıklı başarı elde etmek için teşvik etmektedirler.
Kişisel eylemlere vurgu yapılmaktadır.	Grup eylemi birlikteliği vurgulanmaktadır.
Grupta yer alan kişiler sadece kendi öğrenimlerinden sorumlu olmaktadır.	Grupta yer alan kişiler hem kendi öğrenimlerinden hem de grubunda yer alan diğer kişilerin öğrenimlerinden sorumlu olmaktadır.
Grupta yer alan kişilerin birbirlerine bağımlılığı düşük düzeydedir.	Grupta yer alan kişilerin birbirlerine yüksek düzeyde olumlu bağımlılığı söz konusu olmaktadır.

Johnson ve Johnson (1990) ise geleneksel öğrenmeyle iş birlikli öğrenme kıyaslamasını aşağıda belirtilen biçimde açıklamışlardır:

- İş birlikli öğrenme modelinde planlama düzenli bir şekilde gerçekleştirilirken geleneksel grup faaliyetlerinde öğrencilere kılavuz verilmemektedir.
- İş birlikli öğrenme modelinde öğretici grupları gözlemlenmekteyken geleneksel öğrenim grup faaliyetlerinde öğretici gözlemin yanı sıra aktaran rolünü üstlenmektedir.
- İş birlikli öğrenme grup faaliyetlerinde tüm insanlar birbirlerinin öğrenimlerinden sorumlu tutulurken geleneksel öğrenim grup çalışmalarında üyeler kendi öğrenimlerinden sorumlu tutulmaktadırlar.

- İş birlikli öğrenme modelinde paylaşılan liderlik mevcutken, geleneksel gruplarda tek bir lider belirlenmekte ve grubun diğer fertlerinin lider olma olasılığını ortadan kaldırmaktadır.
- İş birlikli öğrenme grupları meydana getirilirken cinsiyet, yaş benzeri unsurlar göz önünde bulundurularak heterojen gruplar oluşturulmaktayken, geleneksel gruplarda insanların değişkenleri göz önünde bulundurulmamaktadır.
- İş birlikli öğrenme grubunda yer alan kişilerin kişisel sorumlulukları mevcutken, geleneksel gruplarda gruba karşı kişisel sorumluluk söz konusu değildir.
- İş birlikli öğrenmede insanlar arasında pozitif yönlü bir bağımlılık mevcutken, geleneksel gruplarda bireyler birbirlerine bağımlı olmamaktadırlar.

Shroyer (1989, s. 18), iş birlikli öğrenme modelinin geleneksel öğrenmeye göre pek çok pozitif ayrıcalığının olduğunu deneysel bir araştırmayla belirlemiştir. Bahsedilen deneysel araştırmaya göre iş birlikli öğrenme ile ders işlenen bir sınıf ortamında akademik bakımdan öğrencilere daha başarılı olmakta ve öğrenen bilgiler hafızada daha uzun kalmaktadır. Ayrıca öğrenciler bilişsel bakımdan daha çok gelişmektedirler. Öğrenciler, sosyal ortamlarda etkileşim kurarak bilgilerini başka insanlar ile paylaşarak değerlendirildiği için sebep sonuç ilişkisi aranmakta ve konular arasında mantık ilişkisi kurulup eleştirel düşünme yetenekleri, dolaylı olarak da muhasebe becerilerinde artış yaşanmaktadır. Beraber yardımlaşmayı öğrenen öğrencilerin diğer insanların kendilerine bir şeyler öğretmelerinin bilincine varması ile karşısında yer alan bireye olan saygısı artmaktadır. Kişinin başarısı, grubun başarı düzeyine direkt olarak etkide bulunduğu için öğrenciler grubunda yer alan tüm kişilerin öğrenimlerinin gerçekleştiğinden emin olmayı istemektedirler. Değerlendirme sonucunda başarıya ulaşılan öğrenci de aldığı derse karşı pozitif davranış gerçekleştirmektedir. Öğrenci, fikirlerini grubunda özgür bir şekilde paylaşabildiğinden ders sırasında düşüncelerini belirtirken yanlış bir şeyler söylediği zaman öğretmen ve arkadaşlarının kendisine güleceği ya da alaca edeceğine yönelik korkularını da yenmiş olmakta ve kendisine olan özgüveni artmaktadır. Grupta yer alan diğer kişilerin olaylara karşı bakış açılarının kendi bakış açısına zenginlik katması, farklı açılardan bakabilme yeteneğini geliştirmektedir. Geleneksel öğrenmede dersler sırasında öğretmenler daha aktif bir rol üstlendiklerinde öğrenciler adına belirli bir müddet sonra dersler çekilmez ve sıkıcı bir hale gelmektedir. Dersten sıkılan öğrenciler ise istenmedik davranışlar göstererek öğretmenin konu anlatımını yerine göz konusu negatif yönlü davranış ile uğraşmasına yol açmaktadır. İş birlikli öğrenme modelinde ise öğrenci kendi öğreniminden sorumlu olduğu için derse daha aktif bir biçimde yoğunlaşıp istenmedik davranışlar sergileme eğilimi azalmaktadır. Gruplar arasına meydana gelen rekabet hissi ve kazanacakları ödüle erişme isteği, öğrencilerin yaptıkları işe daha fazla değer vermelerini yüksek motivasyon ile sağlamaktadır. Öğrencilerin

kendilerini açıklama imkanını tanıdığı ve sınıf içerisinde meydana gelebilecek ayrımcılık hissini ortadan kaldırdığından eğitime olan saygısının artmasına yardımcı olmaktadır. Grup çalışmaları, insanların karşılıklı bir şekilde saygı ile dinleme yoluyla birbirlerini daha iyi kavramalarına ve anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Efe vd., 2008, s. 47).

İş birlikli öğrenmenin farklı şekillerde gerçekleştirildiği teknikler de ele alınmıştır.

İş Birlikli Öğrenme Teknikleri

Birçok alan ve konuya yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda farklı iş birlikli öğrenim varsayımları geliştirilmektedir. Tüm iş birlikteliğinde dayanan öğrenme metodolojileri, tüm dersler ya da sonuçlar için geçerli olmamaktadır. Bir öğrenme yöntemi sınıfın yapısına uygunluğunu tespit etmek ve öğretmenlerin dersleri sırasında uygulayacakları varsayımları bilmeyi gerektirmektedir. İş birlikli öğrenme modeline bağlı teknikler arasında şunlar yer almaktadır (Dirlikli, 2015):

- Birlikte soralım birlikte öğrenelim
- Grup araştırması
- Ayrılıp birleşme
- Takım destekli bireyselleştirme ve kompozisyon
- Birleştirilmiş iş birlikli okuma
- Öğrenci takımları başarı bölümleri
- Öğrenci takımları
- Birlikte öğrenme
- Takım-oyun-turnuva
- Akademik çelişki tekniği

Birlikte Öğrenme. Bu yöntemde öğrenciler, dahil oldukları kişisel başarı sınavları sonucunda ulaşılan grup ortalamasına göre puan elde etmektedirler. Bu yöntem, öğrencilerin birbirlerinden öğrenimlerini ve ortak bir amaca ilişkin çalışmalar gerçekleştirmelerini özendirilmektedir. Ayrıca öğrenciler arasında etkileşimi ve ortak çalışma hissini artırmaktadır. Birlikte öğrenim yöntemi, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak ve öğrenme sürecini daha anlamlı bir hale dönüştürebilmektedir. Öğrenciler grup içindeki sorumlulukları gerçekleştirme durumuna ve gayretlerine göre ödüllendirilmektedir (Gömleksiz & Pullu, 2017). Birlikte öğrenme yönteminde 4 ila 6 kişide meydana gelen heterojen gruplar yaratılmaktadır. Gruplara verilen konular kapsamında ortak faaliyetlerini sınıfa sunmaları beklenmektedir. Öğrenciler, kişisel ve grup şeklinde farklı farklı değerlendirilmektedirler. Ayrıca öğrenciler, birbirlerinin öğrenimlerine katkıda bulunmakta ve çalışma sonucunda aynı puana sahip olmaktadır.

Birlikte öğrenme yönteminde öğrencilere üniteyle alakalı çalışma kağıtları dağıtmakta ve öğrencilerden birlikte cevaplamaları istenilmektedir. Verilen soru veya konu üstüne önce kendileri tartışmakta ve çözüme ulaşmaya çalışmaktadırlar. Çözüme ulaşamadıkları zaman ise eğitmen devreye girmektedir. Süreç sonlandığında çoğunlukla ürün meydana gelmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, birlikte çalışıp ortaya ortak bir ürün sunmaktadırlar (Aksoy & Gürbüz, 2012).

İş birlikli öğrenme modelinin önem arz eden nitelikleri arasında, kişisel ya da grup rekabetinin bulunmaması yer almaktadır. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleri ile iş birliğinde bulunarak ortak amaçlara erişmeye odaklandıkları bir öğrenim tekniği olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen süreç içerisinde öğrencilerin birbirlerine destek olmaları, tecrübe ve bilgilerini paylaşmaları ve beraber çalışmaları ön planda yer almaktadır (Dirlikli, 2015). İş birlikli öğrenim süreci içerisinde grup oluşturma ölçütleri fazlasıyla önem arz etmektedir. Çoğunlukla dört ila beş kişilik gruplar tercih edilmektedir. Bunun nedeni grup büyüklüğünün etkili iş birlikteliği ve etkileşim adına uygun bir ortam oluşturmastır. Grup oluşturma ölçütleri, çoğunlukla öğrencilerin farklı becerilere sahip olmalarını kapsamaktadır. Grupta yer alan kişiler çeşitli deneyim, yetenek ve bilgilere sahip olabilmektedir. Bu durum da grup içerisinde farklı görüşler ve çeşitlilik sağlamaktadır. Grupta yer alan kişiler, belirli bir konuyu paylaşmakta ve ortak bir amaca erişebilmek adına beraber çalışmaktadırlar. Birbirlerine destek olmakta, tecrübe ve bilgilerini paylaşmakta, sorular sormakta ve beraber öğrenmektedirler (Akçay, 2012, s. 69).

Öğrenciler, birlikte öğrenme stratejisinden yararlanırken problemlerle karşı karşıya kaldığı zaman düşüncelerini belirtmede, bunları eğitmenin önünde paylaşmada, çözüm önerileri sunmada ve grubun ödüllendirilmesini sağlayabilmek adına beraber çalışma konusunda kendilerini rahat hissetmektedirler. Grupta yer alan kişilerin çalışmaları ortak bir eser olarak sunulmaktadır. Belirlenmiş amaçlara ulaşılabilmesi adına gruba ödüller verilmektedir. Ödüller verilirken tüm öğrencilerin kişisel başarıları ve katkıları göz önünde bulundurulmaktadır. Bu, grupta yer alan kişilerin hem kişisel anlamda başarılı olmalarını hem de grup faaliyetlerine katkı sağlamalarını özendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Kişisel ödüller, öğrencilerin performans düzeylerini gözlemleyebilmelerine yardımcı olarak bireysel motivasyonlarını artırabilmektedir. Bahsedilen yöntem ile görülen aşamalar şu şekildedir (Akçay, 2012, s. 69):

- Öğrenme çıktılarının hazırlanması: İş birlikli öğrenme modelinin iki ana yeterliliği bulunmaktadır; akademik yetenekler ve iş birlikli yetenekler. Fakat odak noktası iş birlikli yeteneklerden çok akademik yeteneklerdir.

- Grup büyüklüğünün tespit edilmesi: Grup büyüklüğü materyal sayısı ve zaman benzeri unsurlar tarafından belirlenmektedir. Fakat çoğunlukla grup büyüklüğü iki ile altı kişidir. Fakat erken çağlarda iki ile üç kişilik gruplar hazırlamak yararlı olurken büyük gruplar meydana getirmek grupta yer alan kişiler arasında adaptasyonu zorlaştırabilmektedir. Öğrencilerin gruplara ayrılması ve grupların heterojen olmalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Grupların rehberlik sağlayan öğretmen tarafından oluşturulması gerekmektedir. Gruplar, kendi içlerinde sorunla karşılaşırse ilk olarak grupların dağıtılmaması ve grup içi problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi adına çalışılması gerekmektedir.
- Sınıf düzeni: Aynı grupta yer alan kişilerin, iletişimi daha kolay bir hale getirebilmek adına olabildiğince birbirine yakın oturması, fakat diğer grupların etkileşimine engel olmamak adına grupların olabildiğince birbirlerinden uzak oturması gerekmektedir. Öğrenim materyallerinin bağımlılığa neden olabilecek biçimde planlanması gerekmektedir. Tüm gruplara kişisel öğrenim materyalleri sağlanabilmekte ve bahsedilen materyal, üyelerin grup içerisinde beraber çalışmaları adına üyeler tarafınca paylaşılabilir. Alternatif açıdan tüm öğrencilere öğrenmeleri adına bilgilerin sadece bir bölümünü verip birbirlerinin öğrenmelerine destek olabilmektedir.
- Bilimsel araştırma tanımı: Öğrencinin hangi araştırmayı gerçekleştireceğinin ve söz konusu çalışmanın nasıl yürütüleceğinin açıklanması gerekmektedir.
- Kişisel değerlendirme: Grubun başarısı ve grup içerisinde yer alan kişilerin sorumluluklarını gerçekleştirmelerini ölçmek amacıyla kişisel değerlendirme gerçekleştirilebileceği gibi grup içerisinden tespit edilecek temsilciye sorular yönlendirilip de değerlendirme gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle grubun performans düzeyinin de artması desteklenmektedir.
- Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Öğretmenler, gruba verilmiş konuların öğrenciler tarafından anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını, değerlendirme ve katılım konusuna yönelik yeterli ölçüde bilgi sahibi olup olmadıklarını görebilmek adına dersler arasında gözlemler gerçekleştirmektedirler.
- Grup çalışmasına yardımcı olma: Öğretmenler, grup çalışmasında grup sorularına cevap vererek, açıklık getirerek ve tartışarak öğrencilerin problemleri çözüme kavuşturmalarına katkıda bulunmaktadır.
- İş birlikteliği yeteneklerini öğrenmek için araya girme: Grupta yer alan kişilerin beraber çalışma konusunda zorluk çektikleri tespit edilirse öğretmenler iş birlikteliği

yeteneklerini geliştirebilmek adına uygun müdahale ve zamanın planlanabileceğini belirlemektedir.

- Dersi sonlandırma: Dersin sonunda, ders sırasında işlenmiş konuların öğrenim durumunun gözden geçirilmesi, öğrenilmiş konuların uygulanabilirliğinin açıklanması ve konuların özetinin çıkarılması gerekmektedir.
- Grup performansının değerlendirilmesi: İş birlikli öğrenme uygulamasının ardından performanslar değerlendirilip grupların süreç boyunca geçtiği aşamalar incelenmektedir. Böylece öğrenciler, grup olarak çalışma yeteneğini geliştirmektedirler. Akademik çelişkilerin ve anlaşmazlıkların meydana gelmesi, iş birlikli grupların problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi adına önerilmiş görüşlerle alakalı grupta yer alan kişiler arasında çelişkiler meydana gelmektedir.

Akademik Çelişki. Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılmaktadır. Dörder kişilik gruplar sonrasında iki gruba ayrılmaktadır ve öğrenciler karşıt görüşleri tartışmaya başlamaktadır. Grup destekleme gerekçelerini belirtmekte ve itirazlarını ifade etmektedir. Savunma sonucunda ortak bir paydada bulunmaktadır ve görüşme tutanakları tutulmaktadır. Grupta yer alan bireyler, kişisel incelemeye tabi olmaktadır (Sevim & Varışoğlu, 2014, s. 232). Akademik çelişki, Johnson ve Johnson tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Öğrencilerin fikirleri, öğrenim çıktıları ve görüşleri arasında bulunan çelişkileri belirlemeyi amaçlayan bir metottur. Bahsedilen yöntem, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmelerine ve düşünce süreçlerini derinleştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Akademik çelişki katılımı artırıcı, heyecanlı, enerji fakat yeterli ölçüde kullanılmayan eğitim yöntemleri arasında yer almaktadır. Akademik çelişki, rasyonel muhakemeyi ve eleştirel düşünmeyi öğretebilmek adına etkili bir eğitim uygulaması olarak nitelendirilmektedir (Şahin, 2011).

Akademik çelişki, öğrencilerin çok boyutlu düşünebilmelerine, sebepler sunmalarına ve görüşleri savunmalarına, düşüncelere taraf olmalarına ve düşüncelere katılmalarına imkân sunmaktadır. Bu açıdan ikna edici konuşma ve yazma çalışmaları adına tercih edilebilmektedir. Çelişki barındıran konular, eğitmen tarafından gruba aktarılmaktadır. Çelişki açık uçludur ve savunulacak taraflar içermektedir. Tüm gruplar, bir rapor olarak teklif oluşturmaktadır. Benzer olarak gruplar kendileri ile çelişkiye düşen düşüncelere sahip alt gruplara ayrılmakta ve bahsedilen düşünceleri nasıl savunduklarını göstermektedir. Taraflar, ileri sürdükleri düşünceleri, gerekçeleriyle beraber savunmaktadır. Grup sonrasında kendi içlerinde muhalefet şerhini ifade etmektedir. Öğrenciler düşüncelerini savunmayı bırakmakta, düşünce birlikteliğine ulaşmakta, olabilecek en iyi kanıtları özetlemekte ve sonucu metne dönüştürmektedir (Sevim & Varışoğlu, 2014, s. 232).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri. “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”, farklı dersler sırasında uygulanan ve iş birlikli öğrenme modeline dayandırılan bir teknik olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen teknik, öğrencileri takımlara ayırıp onlara belirli bir hedef ışığında çalışma imkânı tanımakta ve bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Öğrenci takımları başarı bölümleri yaklaşımı; edebiyat ve dil eğitimi, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi farklı alanlarda kolay bir şekilde uygulanabilmektedir. Bu yöntemin 5 temel faktörü mevcuttur (Dirlikli, 2015; Efe vd., 2008, s. 66):

- **Takım oluşturma:** Öğrenciler belirli ölçütlere göre takımlara ayrılmaktadır. Takımların beceri, farklılık ve başarı seviyeleri bakımından denge halinde olması fazlasıyla önemlidir. Heterojen bir grup oluşturabilmek adına öğrenciler öncelikle tüm derslerde geçmiş sınavlarda elde ettikleri performans düzeylerine göre sıralanmaktadır. Sıralanan öğrenciler gruplara ayrılırken tüm gruplara, gruplarda bulunan sayı ve harf sayısı kadar harf verilip 6. formla başarı seviyesi az öğrencilerle başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler dengelenecek biçimde düzenleme gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak bir sınıf içerisinde beş grup mevcutsa listede yer alan ilk beş öğrenci “A, B, C, D ve E” şeklinde isimlendirilmektedir. Listede bulunan öğrencilere sonrasında ters sırada mektup gönderilmekte ve bütün öğrenciler mektup alıncaya dek süreç ilerlemektedir. Süreç sonucunda gruplar, aynı harfe sahip öğrenciler aynı grup içerisinde olacak biçimde düzenlenmektedir. Ekibin esas amacı grupta yer alan kişileri sınavı geçmek için hazırlamaktır. Sınıf, sunumu bitirmesinin ardından eğitmen öğrencilere hazırlamış olduğu çalışma yapraklarını vermekte ve yanıtlamalarını, tartışmalarını ve grupta yer alan kişilerin bu konuya yönelik boşluklarını doldurmalarını istemektedir. Grup ruhunu elde etmenin bu adımı, öğrenci özgüveni, aidiyet duygusu, diğer öğrencilerin kabul edilmesi ve diğer öğrenci gruplarıyla ilişkilerde rol üstlenmektedir.
- **Ortak amaç belirleme:** Tüm takımların ortak bir amacı bulunmaktadır. Bahsedilen amacın öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmaları yönlendiren ve motivasyon düzeylerini artıran bir amaç olması gerekmektedir.
- **İş bölümü:** Grupta yer alan kişiler arasında görevler paylaştırılmakta ve tüm öğrenciler belirli sorumluluklar üstlenmektedirler. İş bölümü, grubun etkili olarak çalışmasına yardımcı olmakta ve tüm öğrencilerin katkı sağlamalarını özendirilmektedir.
- **Karşılıklı öğrenme:** Grupta yer alan kişiler birbirlerine katkıda bulunmakta, tecrübe ve bilgilerini paylaşmaktadırlar. Öğrenciler, birbirlerinin düşüncelerini dinleyip öğrenmekte ve beraber çalışıp daha derinlemesine anlayış geliştirmektedirler.

- Takım değerlendirmesi ve geri bildirim: Grupların performansları dñzenli bir şekilde değerlendirilmekte ve geri bildirimde bulunmaktadır. Sñz konusu değerlendirme sñreci, grubun kuvvetli taraflarına vurgu yaparak motivasyonu artırmaktayken, değişim alanlarını tespit ederek ðğrencilerin değişimlerine destek olmaktadır.

ðğrencilerin, yalnızca kendi başarı düzeylerine odaklanmak yerine grubun başarı adına gayret göstermeleri beklenmektedir. Bahsedilen yöntem, ðğrencilerin beraber çalışıp karşılıklı sorumluluk, saygı ve gñven duygusu değistirmelerine katkıda bulunmaktadır. Tñm ðğrencilerin katkılarının önemsenerek değerlendirildiği bir ortam oluşturulmaktadır. Bñylece ðğrenciler grup çalışmasının önemini tecrñbe ederken iş birlikteliği yeteneklerini değistirmekte, birbirleri ile etkili etkileşim sağlama becerilerini kuvvetlendirmekte ve sorumluluk almayı ðğrenmektedirler. ðğrencilerin birbirlerini desteklemeleri ve grubun başarı adına çaba göstermeleri, motivasyonu artırmakta ve ðğrenim sñrecini daha zengin bir hale getirmektedir (Ekinci, 2015). Grup sñrecinin başarıyla beraber grupta yer alan kişilerin başarılarına da odaklanılmaktadır. Bunun nedeni ðğrencilerin elde ettikleri kazanımlar, geçmiş başarılarla kıyaslanmaktadır. ðğrenciler geçmiş notlarını artırarak grup puanlarını da artırabilmektedirler. Bu yöntem, dil kullanımı ve doğru yanıtların ne şekilde çalıştığı gibi iyi tanımlanan amaçları ðğretebilmek adına en iyi yöntem olarak nitelendirilmektedir. Fakat bu, denemeler ve performans benzeri daha serbest değerlendirmelerden yararlanılarak amaçlarla kullanım için basit bir şekilde uygulanabilmektedir (Adesoji & İbraheem, 2009).

Takım Oyun Turnuva. ðğrencilerin ders içinde heterojen gruplara ayrılıp gruplar oluşturulduğu için bir iş birlikli ðğrenim metodu olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen metot, ðğrencilerin, derste anlatılan konuları ðğrenirken ayrıca birbirleri ile iletişim durumunda olmalarını ve rekabet ortamı içerisinde ðğrenimi özendirmeyi amaçlamaktadır (Efe vd., 2008, s. 66). Gruplar, kendilerine verilmiş konu ya da materyalle alakalı soruları değerlendirirken birbirlerine katkıda bulunmaktadır. Bir grup üyesi, konuyu daha iyi kavramışsa ya da sorunun yanıtını biliyor ise, diğerlerinin anlaması ve ðğrenmesi adına bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Bñylelikle grupta yer alan kişiler birbirlerinden ðğrenimlerini sağlamakta ve grup içerisinde bilgi paylaşımının artması sağlanmaktadır. Grupların oluşturulmasının ardından ðğrenciler kendi içlerinde rekabetçi bir ortam yaratmaktadırlar. ðğrencileri, grupları için soruları cevaplamak, görevleri gerçekteştirmek ya da oyunlar oynamak gibi faaliyetlerde birleşmektedirler. Bahsedilen sñreç içerisinde gruplar puan kazanmakta ve kazandıkları puanlara göre başarıları takip edilmektedir. Grupta yer alan tñm üyeler, soruları yanıtlarken kendi deneyim ve bilgilerini paylaşmaktayken diğerlerinin de dñřñncelerine kulak

vermektedirler. Böylece farklı düşünce ve bilgilerin birleşerek daha kapsamlı bir öğrenim tecrübesi yaşanmaktadır (Uygur, 2009, s. 39).

Grupta yer alan kişiler arasında destek ve bilgi paylaşımı, tüm üyelerin konuyu derinlemesine kavramalarına ve öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bahsedilen teknik, grupta yer alan kişilerin birbirlerine katkıda bulunmalarını özendirirken ayrıca iletişim yeteneklerini geliştirmekte ve iş birlikteliğinde çalışmayı öğretmektedir. Tüm grup üyelerinin sorumluluk üstlenmeleri ve katkı sağlamaları, konunun hepsinin grupta yer alan bütün kişiler tarafından öğrenilmesini sağlamaktadır. Böylelikle gruplar arasında bilgi aktarımı ve dayanışma sağlanıp öğrenme verimliliği artırılmaktadır (Dirlikli, 2015).

Takım Destekli Bireyselleştirme. Takım destekli kişiselleştirme teknikleri, farklı niteliklere sahip dört ile altı öğrenciden meydana gelen gruplar oluşturmaktadır. Grubun tüm fertleri, programlanan materyali beraber incelemeleri için diğer öğrencileri aday olarak göstermektedir. Öğrencileri konuyu beraber okumakta, konuyu alt başlıklarına ilişkin sınav olmakta ve sonrasında üzerinde çalışılan konunun tümünü içeren bir sınava girmektedirler. Akran değerlendirmesi aracılığıyla birbirinin testlerini derecelendirmektedirler. Grupların performans düzeyleri konu sona erinceye dek elde edilen puanlara göre belirlenmektedir. Grup puanları öncesinden tespit edilmiş sayıda başarı puanını geçerse grupta yer alan bütün kişiler bireysel ödül almaktadırlar. Burada takımlar arasında rekabet bulunmamaktadır. Bunun yerine tüm gruplar öncesinden tespit edilmiş başarı ölçütlerini aşmaya çalışmaktadırlar. Bunun haricinde sınavların değerlendirilmesi ve kayıt altına alınmasından öğretmenler sorumlu tutulmamaktadır. Bunun tam aksine öğrencilere birebir destek çıkmakta ve gerektiği zaman grup eğitimi verilmektedir (Orunlu, 2012, s. 17).

Birleştirilmiş İş birlikli Kompozisyon. Birleştirilmiş iş birlikli kompozisyon yönteminde öğretmen öğrencileri okuma takımlara ayırmaktadır. Öğrenciler, ikili takımlar şeklinde birbirine anlamlı yazma ve okuma yeteneklerini kazandırabilmek adına çaba göstermektedirler. Bahsedilen süreç içerisinde kompozisyon yazma, özet çıkarma, soru sorma benzeri faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Bahsedilen yöntemin esas amacı özellikle ortaokul seviyesinde yer alan öğrencilerde okuryazarlığı geliştirerek becerili okuma gruplarına destek vermektir (Dirlikli, 2015).

Grup Araştırması. Grup çalışmasına ilişkin bu varsayım, bireyler arası iletişim üstüne inşa edilmiştir ve öğretmenin duygusal ve sosyal bileşenlerine vurgu yapmaktadır. Ekip çalışması ve paylaşılan grup amaçları olgularına dayandırılan grup araştırması yönteminde grup, öncesinden tespit edilmiş bir plana bağlı olarak belirli bir konuya yönelik araştırma gerçekleştirmektedir. Önce problem tespit edilmekte, plan yapılmakta, plan yürütülmekte,

bilgiler toplanmakta ve söz konusu bilgiler farklı konuları elde edebilmek ve sonuçlara ulaşabilmek adına kullanılmaktadır. Sınıf içerisinde yer alan diğer öğrencilere sonuçlar ile ilgili açıklama yapılmaktadır (Dirlikli, 2015). Grup çalışması tekniğinin altı aşamalı uygulama süreci içerisinde öğrencilerin durumlarına, zamanlarına ve çevrelerine göre tüm seviyelerde değişikliğe gidilebilmektedir. Tüm gruplar kendi soru setlerini geliştirmektedir. Bu durumun sonucunda öğrenciler, öğretilen konuya yönelik daha derin düşünmektedirler (Kılınç, 2014).

Birleştirme. Birleştirme yöntemi, farklı grup çalışmalarını kapsayan ve esnek bir yapıda olan öğrenim yöntemi olarak ifade edilmektedir. Birleştirme yöntemi 4 aşamadan meydana gelmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 47):

1. Giriş: Sınıfın heterojen olarak oluşturulmasının ardından öğrencilere ne çalışacakları, hangi üniteyi inceleyecekleri, ünitenin konusu, söz konusu üniteye yapmaları gereken şeyleri ve nasıl ilerleyeceklerini açıklamaktadır. Benzer olarak öğretmen, öğrenim sürecini ne şekilde değerlendireceğine ve devam ettireceğine açıklık getirmektedir. Ana grup içerisinde yer alan öğrenciler çalışabilmek üzere bir konu belirlemekte ya da öğretmen tarafından çalışacakları bir konu verilmektedir.
2. Uzman araştırması: İlk gruplarda bulunan kişiler, diğer gruplarda yer alan aynı konuya sahip kişilerle birleşerek uzman gruplarını meydana getirmektedir. Bahsedilen yeni grup bilgi alışverişi gerçekleştirmektedir. Uzman grup içerisinde yer alan kişiler, ana gruba dönmekte ve birbirlerine öğretmiş oldukları konuları beraber öğrenmek adına çalışmaktadırlar. Öğretmenler rehber vazifesi üstlenerek öğrencileri birbirlerine destek çıkmaya, fikirlerini dile getirmeye ve görüşlerini açıklamaya özendirilmektedirler. Süreç sonunda uzman grubunda yer alan kişiler, konuları ya da materyalin bir kısmını inceleyebilmek adına bir çalışma gerçekleştirmektedirler.
3. Hazırlama ve yeniden biçimlendirme: Uzman grup içerisinde konuyu oluşturan öğrenciler, ekiplerine dönüp sahip oldukları bilgi ve deneyimleri ekip arkadaşlarına aktarmaktadırlar. Ana grupları içerisinde bulunan kişiler sorumlu tutuldukları konuyu grup içerisinde yer alan diğer kişilere aktardıktan sonra bütün konular ile alakalı gerçekleştirilmiş çalışmalardan bir metin hazırlamaktadırlar.
4. Tamamlama ve değerlendirme: Etkinlikten sonra öğretmenler, öğrenimin sona ermesini sağlayabilmek adına küçük sınıflar ya da gruplar şeklinde faaliyetler yapmaktadırlar. Söz konusu faaliyetlerin sonucunda iş birlikli öğrenim modeline uygun olarak değerlendirme yöntemlerinden yararlanılarak öğrenim sürecini sonlandırmaktadırlar.

Ayrılarak birleşme yöntemi esas olarak kimi ortak hususlara dayandırılmaktadır fakat farklı uygulamaları nedeniyle pek çok yöntemi mevcuttur. “*Ters Yapboz*” olarak adlandırılan teknik, öğrencilerin daha çok karar almalarına ve daha aktif olarak kavramsallaştırmalarına imkân sunmaktadır.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim. Bu yöntem Ün-Açıkgöz (1990, s. 22) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin yalnızca bilgiyi pasif olarak almanın yanı sıra aktif olarak katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Gruplar şeklinde çalışırken öğrenciler farklı görüşlerden yararlanmakta, birbirlerine destek çıkmakta ve beraber soru öğrenme kaynaklarını paylaşma, araştırma yapma ve soru sorma gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. Ayrıca grup değerlendirme süreci içinde de bulunmaktadır. “Birlikte soralım birlikte öğrenelim” yöntemi, öğrencilerin öğrenim süreçlerini daha anlamlı hale dönüştürmekte ve sorun çözme, eleştirel düşünme ve derinlemesine anlama yeteneklerini geliştirme gibi amaçlara erişmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, birbirlerinin farklı tecrübe ve fikirlerinden faydalanarak daha zengin bir öğrenim tecrübesi yaşamaktadırlar (Dirlikli, 2015). Bu yöntemin aşamaları genel anlamda aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Bayrakçı vd., 2015, s. 52):

- Grup oluşturma: Öğrenciler, uygun ekipler kurabilmek adına belirlenmiş ölçütlere uygun olarak bir araya gelmektedirler. Ekipler, farklı fikir yapısı ve becerilere sahip öğrencileri kapsayacak biçimde heterojen olarak oluşturulabilmektedir.
- Konunun tanıtılması: Eğitimci, öğrencilere konuyu tanıtmakta ve temel bilgileri sunmaktadır. Konu ile alakalı değerli olgular, sorunlar ya da sorular sunulup öğrencilerin dikkatlerini çekmekte ve merak uyandırmaktadır.
- Soru sorma ve tartışma: Öğrenciler, konu ile alakalı sorular sorabilmek adına grup içerisinde bir araya gelmektedirler. Tüm öğrenciler, konu ile alakalı sorularını grupta yer alan diğer kişilerle paylaşmakta ve tartışmaktadırlar. Bahsedilen aşamada tüm öğrenciler farklı açılardan sorular sorabilmekte ve grupta yer alan kişiler arasında bilgi paylaşımında bulunmaktadır.
- Bilgi paylaşımı ve kaynak araştırması: Grupta yer alan öğrenciler, konu ile alakalı kaynaklar üzerinde araştırma gerçekleştirmekte ve bilgileri kendi aralarında paylaşmaktadırlar. Tüm öğrenciler, kendi araştırmaları sonucunda ulaştıkları bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmaktayken diğer grupta yer alan kişiler de kendi bulgularını sunmaktadırlar. Kaynak araştırması ve bilgi paylaşımı aşamasında grupta yer alan kişiler arasında bilgi zenginleşmesi ve bilgi alışverişi sağlanmaktadır.

- Ortak çıktı oluşturma: Grupta yer alan kişiler, elde ettikleri bilgileri birleştirerek ortak bir çıktı meydana getirmektedirler. Söz konusu çıktı, rapor, proje, sunum ya da diğer formatlarda olabilmektedir. Grupta yer alan kişiler, ortak çıktığı beraber tasarlamakta, oluşturmakta ve sunmaktadırlar.
- Geri bildirim ve değerlendirme: Grupta yer alan kişiler, birbirlerine geri bildirimde bulunarak çalışmalarını değerlendirmektedirler. Geri bildirim ve değerlendirme aşamasında pozitif yönlü taraflara vurgu yapılırken geliştirilmesi gerekli olan hususlar da paylaşılmaktadır. Öğitmen de grup çalışmasını değerlendirmekte ve gereken geri bildirimleri yapmaktadır.

İş birlikli öğrenmede her ne kadar öğrenci merkezli olsa da iş birliğinin başarıyla sonuçlanabilmesi için önemli ölçüde öğretmen desteğine de ihtiyaç duyulmaktadır.

İş Birlikli Öğrenmede Öğretmene Düşen Görevler

İş birlikli öğrenim ortamının oluşturulması adına öğretmenlerin yeterlikleri fazlasıyla önem taşımaktadır. Öğitmenin yöntemi uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamanın ardından yerine getirmesi gerekli olan birtakım görevler bulunmaktadır. Letina ve Vasilj (2021) iş birlikli öğrenmede öğretmenlerin görevlerini aşağıda belirtilen şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencilerin uygulama sırasında gereksinim duyacakları malzemeleri öncesinden temin etmek,
- Sınıfların büyüklüğüne göre ekiplerin kaçar kişilik olacağına, hangi öğrencileri hangi ekiplere ne şekilde atayacağına, grupta yer alan tüm öğrencilerin hangi sorumlulukları üstleneceklerine karar vermek,
- Öğrencilerin üstlendikleri görevleri aracılığıyla rol bağımlılığının oluşmasını sağlamak,
- Uygulamadan önce hazırlık aşamalarını; öğrenciyi başarıya ulaştırabilmek adına görevlere açıklık getirilmesi, öğrenciler arası pozitif yönlü bağımlılık ve kişisel sorumluluğun inşasını izlemek,
- Öğrenciler arası etkileşimi rekabet ortamından çıkarıp sınıf içerisinde yer alan tüm ekip üyeleri arasında pozitif yönlü ilişkiyi yayarak iş birlikteliğine vurgu yapılması fazlasıyla önem arz etmektedir. İş birlikli öğrenimin gruplar üzerinde uygulanması sırasında, grup içi öğrenim etkinliğini seyretme, ekip çalışması performansını daha iyi bir hale getirme, müdahale ve yardımda bulunabilme yeterliliği fazlasıyla önemlidir. Öğitmenler ayrıca öğrenciler arası iletişimlerini özendirerek sosyal yeteneklerin gelişimine yönelik özel bilgileri de kaydetmektedirler. Bahsedilen

bilgiler ekiplere müdahalede bulunmak ve ekip çalışmasına rehberlik sağlayabilmek adına kullanılmaktadır. İş birlikli öğrenimin sonunda eğitmen, öğrenci başarı seviyesinin niteliği ve niceliğini değerlendirebilmekte ve ekiplerin kendi içlerinde ve farklı gruplar arasında iş birlikteliğinin etkinliğine yönelik tartışmaya teşvik edebilmektedir.

Artut ve Tarım (2004, s. 4) ise sınıf içerisinde iş birlikli öğrenim tekniğinden yararlanılırken eğitmene düşen görevleri aşağıda belirtilen şekilde belirtmektedirler:

- Problemlerle karşı karşıya kalan grupları sıklıkla ziyaret edip rehberlik sağlamak,
- Çalışmalarını sona erdiren gruplara ödülleri vermek,
- Küme çalışmaları esnasında ekipleri gözlemleyip notlar almak,
- Öğrencileri başıboş bırakmamak ve onlara destek olmak.

Eğitmenler iş birlikli öğrenme modelinde öğrencilere fikirlerini belirtebilmek, yardım talebinde bulunabilme ve mantıklı düşüncelerini öğretip onlara farklı öğrenme ve düşünme alternatiflerini sunmaktadırlar. Öğrencilerine öğrenim ortamında cesaret kazandıran, uygun destek veren eğitmenlerin, sınav sonucunda elde edilen performansa ve test sonuçlarına bakan eğitmenlere göre öğrencileri özerk davranışlar göstermeye daha çok özendirdiği söylenebilmektedir (Letina & Vasilj, 2021). Johnson ve diğerleri (1993, s. 60) ise öğrencilerin, eğitmenlerinin sorumluluğunu üstlendikleri iş birlikli öğrenim metodunda öğretmenlerin üzerlerine düşen görevlerin kapsamını karara varma, derse hazırlık, izleme ve müdahale etme, değerlendirme başlıklarında ele almışlardır:

Karar Alma:

İş birlikli öğrenme modelinin belirlenmiş amaçlara erişebilmesi adına eğitmenin alması gerekli olan bazı kararlar bulunmaktadır (Johnson vd., 1993, s. 60):

- Eğitmenin grup içerisinde yer alan kişilere verdiği vazifeler gerçekleştirilirse öğrenciler arası çalışma uyumu daha çok pekişmektedir.
- Konuyla ilgili materyallerin grup içerisinde yer alan kişilere paylaşımı gerçekleştirilerek tüm öğrenciler sorumlu tutuldukları zaman “*Birlikte Yüzeriz, Birlikte Batarız*” beraberlik ruhu oluşturulabilmektedir.
- İş birlikli öğrenim uygulamasından önce sınıfın oturma sisteminin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin ekip arkadaşlarına yakın oturmaları, etkileşim yeteneklerine pozitif yönlü etkide bulunması bakımından fazlasıyla önem arz etmektedir.

- Eğitmen, grupları oluştururken grubun sınıf içerisinde yer alan bütün ğrenci niteliklerini yansıtması, zengin bir iş birlikli öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olmaktadır. Grup tercihini eğitmenin kendisi yapmaktadır.
- İlk olarak iş birlikteliği yeteneğinin gelişebilmesi adına öğrencileri iki ya da üçerli gruba alarak çalışmaların gerçekleştirilmesinin ardından dörtlü gruplara alınmaları iş birlikteliği verimini yükseltecektir.
- Eğitmenler grup içerisinde yer alan öğrencilerin hangi akademik ve iş birlikteliği yeteneklerinin öğrenilmesi gerektiğine yönelik bir karara varmaktadır. Bahsedilen yeteneklerin anlaşılır ve basit olması fazlasıyla önem arz etmektedir.

Derse Hazırlık:

- Eğitmen, öğrencilerden beklenen davranışları belirgin bir şekilde açıklar ise ğrencilerinin beklenen davranışları sergilemeleri artmaktadır. Öğrencilerden ekiplerine katkıda bulunma, diğer grupta yer alan kişileri dinleme, ekibinde yer alan arkadaşlarını özendirme gibi davranışların oluşmasının beklenildiğinin öğrencilere açıklanması gerekmektedir.
- Ekiplere başarı elde etme kriterleri öncesinden açıklanıp ğrenci çalışmaları öncesinden belirlenmiş kriterlere uygun bir şekilde değerlendirilebilmektedir.
- Grup içi ğrenci iş birlikteliğinin sağlanması kadar ekipler arası iş birlikteliğinde bulunulması gerekmekte ve bu nedenle ekipler arası yardımlaşma, yardımlaşan ekiplerin ödüllendirilmesi gibi durumlar ekipler arası etkileşime pozitif yönde katkıda bulunacaktır.
- Tüm ğrencilerin yer aldıkları gruba katkıda bulunabilmeleri adına ilk olarak kendi sorumluluk bilinçlerini oluşturmaları gerekmektedir. Ekiplerinden rastgele kişiler belirlenerek sınavlara sokulup sorumluluk bilincinin artırılması sağlanabilmektedir.
- Öğrencilerin gerçekleştirilecek işte birbirlerine gereksinim duyduklarını hissettirip ortak amaç ve ödüllere erişme hissinin oluşturulması gerekmektedir.
- Eğitmenin ğrencilere akademik sorumluluklarına açıklık getirerek uygulama sırasında tercih edilecek tüm materyalleri öğretmesi ve tüm öğrencilerin grup içerisinde ne yapacaklarını öğrendiklerinden emin olması gerekmektedir.

İzleme ve Müdahalede Bulunma:

- Öğrenciler, ekiplerinde etkileşim kurma konusunda problem yaşıyorlar ise etkileşimin kurulabilmesi adına öğretmenler ekibe müdahalede bulunabilmektedir.
- İş birlikli öğrenme gruplarında yer alan kişilerden uygulama konusunda zorluk çekenler saptanarak öğretmenin saptanan zorluk çeken öğrencilere yardımcı olması gerekmektedir.
- Öğretmenin ekip çalışması sürerken ekipleri dolaşarak çalışma ve materyallerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmesi ve öğrencilere geri bildirim ve pekiştireç verilip grup çalışmasının övülmesi gerekmektedir.
- Öğrenciler arası etkileşimin boyutu iş birlikli öğretim modelinin faydalı olma durumuna etkide bulunmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini dinlediklerinin, kendileri verilmiş ödevlerin özetini çıkardıklarının, konulara yönelik tartışma ortamı yaratılıp yaratılmadığının takip edilmesi gerekmektedir.

Değerlendirme:

- Eğitmenin öğrencilerin kendilerinden beklenen uygulama ve çalışmaları ne seviyede başarıyla yerine getirebildiklerini değerlendirmesi ve onlara geri bildirimde bulunması gerekmektedir.
- Grup içerisinde yer alan kişilerin kendi ekiplerinin ne kadar etkin çalıştığını değerlendirmesi fazlasıyla önem arz etmektedir. Daha etkin ekip çalışmaları adına öğrencilerin ne yapmaları gerektiği konusunda sorgulanması gerekmektedir.
- Daha anlamlı öğrenimin gerçekleşebilmesi adına öğrencilerden birbirlerinin yanıtlarını karşılaştırarak konuların büyük bir kısmının özetlenmesi istenilmektedir.

İş birliği yapan öğrencilerin birbirlerine görev esnasında destek olmaları, motivasyonlarını artırmaları onların görevlerini başarıyla tamamlayabilmelerinde önemli bir etkidir.

İş Birlikli Öğrenme ve Motivasyon

Zusho ve diğerleri (2003), “Neden öğrencilerin bazıları çalışırken bazıları çalışmıyor?”, “Öğrencileri ders materyallerini gerçekten öğrenmeye ve takdir etmeye iten şey nedir?” ve “Okullarda bazı öğrenciler başarılı olurken, diğer öğrenciler neden sınıfı geçmekte zorlanıyor?” tarzındaki sorulara birçok önermede bulunmalarına rağmen bunları reddetmemenin yanında öğrenim süreci bakımından fazlasıyla önem arz eden motivasyon olgusu üstünde düşünce birlikteliğine ulaşmışlardır. Motivasyon, sadece öğrenim sürecinin gereken bir nedensel unsuru olduğundan değil ayrıca öğrenime aracılık ettiğinden ve öğrenimin bir sonucu olduğundan

oldukça önem arz etmektedir. Motivasyon, insanların ne zamanda ne yapabileceklerine etkide bulunan “*öğrenmenin motoru*” şeklinde ifade edilmektedir (Schunk & Usher, 2012). Motivasyon, çeşitli çalışmalar sırasında uygulanan gayret ve davranışa açıklık getiren karmaşık bir psikolojik yapı olarak tanımlanmaktadır. Walter ve Hart (2009, s. 164), motivasyon olgusunu genel anlamda bir kişinin belirli biçimlerde hareket etme isteği, eğilimi ve gücü şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca motivasyon, gereksinimlerle başlayarak amaca ilişkin davranışlar ilerleyen ve gereksinimlerin karşılanması ile sonlanan sürekli bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Taştan, 2009, s. 5).

Motivasyon en bilindik şeklinde algılanan başarı olasılığı ve algılanan başarı teşviklerinin kombinasyonu şeklinde kabul edilmektedir. Başarı olasılığı ne kadar yüksekse ve başarıya ulaşmak ne kadar önemliyse motivasyon da aynı oranda yüksek olmaktadır. İçsel açıdan ödüllendirici olarak nitelendirilen başarı, öğrenciler adına yalnızca dışsal ödüllerin önemli olduğuna inandıkları zamanlara göre öğrenme adına daha cazip şekilde görülmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon, başarı motivasyonunda iki değerli motivasyon çeşidi olarak kabul edilmektedir (Law, 2009).

Araştırmacılar ve psikologlar, dışsal ve içsel motivasyon olgularını birbirlerinden ayırmaktadırlar. Öğrencilerin edindikleri konu ve öğrenimin kendisinde doyum ve ilgi bulmaları anlamına gelen içsel motivasyon, kendini motive eden kesitsizi öğrenime yardımcı olmaktadır. “*İçeriden motive olan*” öğrenciler, öğrenme sürecinde üstlenmiş oldukları rollerin bilincindedir ve bu sebeple sorumluluk almaktadırlar. Dışsal motivasyon ise öğrenilen bilginin içeriği ile az ilgisi bulunan bir amaca ilişkin araç olduğundan öğrenime dahil olan öğrencilerin davranış ve tutumlarını ifade etmektedir (Zeyer & Wolf, 2010). Kendi kaderini belirleme kuramında, yeterli duyguları içsel motivasyon türünün öncüsü olarak kabul edilmektedir ve eğer birey, kendisini yeterli görüyorsa akademik çalışmalara daha fazla önem vermektedir. Diğer taraftan dışsal motivasyonun en özerk şekli, bireylerin sadece davranışlarının değeri ve düzenlenmesi ile özdeşleşmeyecekleri, ayrıca onu esas benlik hislerinin diğer yönleri ile tutarlı hale dönüştürecekleri entegre düzenleme olarak nitelendirilmektedir. Ödüllerin, geri bildirim ve son teslim tarihi benzeri farklı dışsal olayların içsel motivasyona etkide bulunduğu, böylelikle dışsal ve içsel motivasyonun etkileşim eğiliminde olduğu tespit edilmiştir (Schunk & Pajares, 2009). Öğrenciler güzel puanlar, övgüler ya da diğer ödülleri almak gibi dışsal sebepler için öğrenime başlayabilmekte, fakat sonrasında öğrenim sürecinin önemini kendileri yapılandırarak kabul görebilmekte ve içselleştirebilmektedirler (Law, 2009).

Soyut anlamda motivasyon kavramını yalnız başına tanımlayabilmek fazlasıyla güçtür. Motive edilen bir öğrenci kapsamında düşünmek daha faydalı ve basittir: öğrenme çalışmaları

için gayret göstererek ilerlemeye istekli olan bir kişidir (Ur, 1996, s. 75). Belirli durumlar söz konusu olduğunda öğrenciler, ilgili yetenek ya da kavramlarda ustalaşmaya çalışıp ekip görevlerinde amaçlı bir şekilde meşgul oldukları zaman öğrenime ilişkin bir motivasyon hali meydana gelmektedir. Öğrenime motive olmuş öğrenciler, ekip görevlerini ciddiye almakta, önemli ve anlamlı bulmakta ve ekip görevlerinden hedeflenen yararı sağlamaya çalışmaktadırlar (Brophy, 1983). Ur (1996, s. 75) motive olan öğrencilerin temel niteliklerini aşağıda belirtilen biçimde sıralamıştır:

1. Belirsizlik toleransı: Öğrenci, geçici bir zihin karmaşası ya da anlam eksikliği kapsayan olaylardan huzursuz olmamakta ya da hayat kırıklığına maruz kalmamaktadır. Anlamın sonrasında geleceğini düşünerek bahsedilen olaylar ile yaşayabilmektedir.
2. Azim/sabır: Öğrenci öğrenime devamlı bir şekilde yüksek seviyede gayret göstermektedir ve meydana gelen terslikler ya da görünürde olan ilerleme eksikliği nedeniyle öğrencinin cesareti kırılmamaktadır.
3. Hedef yönelimi: Öğrenci, öğrenim amaçlarının ya da belirli öğrenim çalışmalarının bilincinde olmaktadır ve amaçlarını bunlara erişmeye yönlendirmektedir.
4. Yüksek beklentiler: Öğrenci azimli olmakta, zorlu görevler üstlenmekte, en iyi notlar ve yüksek yeterlik adına çabalamaktadır.
5. Başarı gereksinimi: Öğrencilerin başarı elde etmeye, engellerin üstesinden gelmeye ve yapmaya karar verdikleri şeyde başarılı olma ihtiyacı bulunmaktadır.
6. Ego-katılım: Öğrenci, benlik imajını koruyarak geliştirebilmek adına öğrenme sürecinde başarı elde etmenin önem arz ettiğini düşünmektedir.
7. Pozitif görev yönelimi: Öğrenci, görevleri ve zorlukları aşmaya isteklidir ve başaracağına yönelik kendisine güvenmektedir.

Sosyal ve bilişsel yapılandırmacı teorileri baz alan gelişimsel perspektif, öğrenciler arasında bulunan görev temelli iletişimin bilişsel çatışmalara neden olarak ve öğrencileri yakın gelişim bölgelerinde daha üstün niteliğe sahip olarak düşünmeye yönlendirip öğrenme sürecini geliştirdiğini savunmaktadır. Bu duruma karşılık olarak iş birlikteliğinde dayalı öğrenme sürecinin motivasyon kuramları, ekte yer alan tüm bireylerin kişisel öğrenimleri baz alınıp ekiplerin ödüllendirilmesinin başarıya ilişkin girişimleri ve yaşlıların aktif yardımına destek olan akran normları ve yaptırımları oluşturduğuna vurguda bulunmaktadır. Gelişimsel perspektife göre ekip öğrenme çalışmalarına ilişkin teşvikler gereksiz ya da zararlı iken motivasyonel perspektife göre öğrenim çıktılarının iyileştirilebilmesi adına fazlasıyla önem arz etmektedir (Slavin, 1987).

İş birlikteliğine dayanan öğrenmeye yönelik motivasyon teorilerindeki en değerli ilkeler arasında iş birlikteliğine dayanan amaçların yüksek başarıya destek olan akran normları oluşturması yer almaktadır. Temel olarak argüman, iş birlikteliğine dayandırılan teşvik faktörlerinin öğrencileri birbirlerini akademik çalışma gerçekleştirmeye özendirmeleri adına motive ettiği ve böylelikle öğrencilerin, yaşatlarının olabilecek en iyisini gerçekleştirmelerini istediklerini hissetmelerine yardımcı olduğuna yöneliktir. Bahsedilen normatif kuvvetlerin, iş birlikli öğrenim geleneğinin haricinde gerçekleştirilen faaliyetlerde öğrenci başarısı üstünde kuvvetli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir (Brookover vd., 1979, s. 99). Başarı motivasyonu, insanların önemli ve anlamlı bir şekilde algıladıkları yetenek ve anlayışları artırabilmek adına göstermiş oldukları bilinçli gayretleri yansıtmaktadır.

İş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin bazı faydaları vardır.

İş Birlikli Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Faydaları

İş birlikli öğrenme modeline dayandırılan sınıf içi etkinliklerde öğrenciler hem bedensel hem de zihinsel açıdan aktif olmak durumundadırlar. Bahsedilen süreç içerisinde öğretmenler, bilginin aktarılmasını sağlayan konumdan çıkarak öğrencilerini gözlemleyen onlara rehberlik sağlayarak bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmalarına yardımcı olma konumuna geçmektedirler. Bahsedilen teknik çerçevesinde öğrenciler ortak hedef ışığında devamlı olarak etkileşim içinde olmaktadır. Yaşıtları ile çalışılan konu üstünde aynı düşünceye sahip olmak amacıyla tartışmalarda bulunarak ve sorgulayarak zihinlerini devamlı bir şekilde aktif tutmaktadırlar. Böylece işlevsel ve zihinsel yeteneklerini geliştirdikleri belirtilmektedir (Doğan vd., 2010). Küçük ekiplerde gerçekleştirilen tartışmalar, bilgi paylaşımı bakımından sınıf tartışmalarıyla kıyaslandığı zaman öğrenciler daha hızlı geri dönüşler almakta ve düşüncelerini ifade edebilmek adına daha çok zaman sahip olmaktadır. Öğitmen temelli büyük ekip faaliyetlerinde tüm öğrencilerin üzerlerinde düşen vakit sınırlıdır ve öğrencilere anında geri dönüşler sağlamak hemen hemen olanaksızdır. Buna benzer durumlar öğrencilerin öğrenim sürecinden kopmalarına yol açabilmektedir. Küçük ekiplerde öğrenciler sürece katılabilmek adına uzun süre beklemek zorunda kalmadıkları için öğrenim sürecine bağlı kalmaktadırlar (Doğan vd., 2010).

Anında geri dönüş almak, öğrencilerin öğrenim sürecine ilişkin motivasyon düzeylerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. İş birlikli öğrenim ortamı içerisinde öğrenciler fikirlerini yaşatlarına rahat bir şekilde aktarabilmekte, onları dinleyip yaşatlarından bilgi sahibi olabilmekte ve uzman oldukları konuya ilişkin arkadaşlarına bilgi paylaşabilmektedirler (Tarhan vd., 2013). İş birlikli öğrenme modelinin en büyük katkıları arasında öğrencilerin öğrenim sorumluluğunu üstlenmelerine katkıda bulunması yer almaktadır. Yöntem

çerçevesinde tüm öğrenciler kendilerine atanmış konuyu öğrenme ekibinde yer alan diğer kişilere öğretme sorumluluğunu üstlenmektedirler. Sorumluluğunu gerçekleştirme konusunda sorunlarla karşı karşıya kalınan öğrencilere eğitmenin yardımcı olması beklenmektedir (Cullen, 2012).

İş birlikli öğrenme teknik ve metotlarının öğrencilerin çeşitli disiplinlerdeki farklı olgulara ilişkin akademik başarılarını geleneksel varsayımlara göre daha çok artırdıkları pek çok araştırmayla alan yazınında yer almaktadır (Alıcı 2019, s. 51). Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenciler çoğunlukla bilgileri ezberleme yolunu tercih etmektedir. Ezbere öğrenilmiş bilgilerin kısa bir süre içerisinde unutulduğu veya zihinde geri çağrılmadığı ifade edilmektedir (Çakıcı vd., 2006).

İş birlikli öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinin kalıcılığı üstünde de etkili olduğu belirtilmektedir. Bahsedilen durum, öğrencilerin iş birlikli ekiplerde bilgiyi kendi çabaları sonucunda elde ettikleri için şaşırtıcı olmamaktadır. Farklı bir deyişle hazır bilginin yanı sıra kendi çabalarıyla öğrencilerin bilgiyi zihinleri içerisinde kendiliğinden yapılandırmalarına ve bilgiyi benimsemelerine imkân sunmaktadır. Bunun haricinde zihinleri içerisinde yapılandırmış oldukları bilgileri yaşıtlarına aktarırken bilgilerini tekrarlama imkanına sahip olmaktadır. Fakat geleneksel sınıf ortamlarında insanlar ellerinde bulunan bilgiler üstünde düşünme ve bu bilgileri tekrardan biçimlendirmeye ilişkin imkân sahibi olamamaktadırlar. Bahsedilen durum bilgilerin zaman içerisinde unutulmasına yol açmaktadır (Çalıkırlar & Şimşek, 2017).

İş birlikli öğrenme faaliyetleri düşünme, sorgulama, bilgiyi özetleme ve düzenleme, soru sorma, bilgiye ulaşma ve araştırma yapma gibi yetenekleri geliştirebilmektedir. Bahsedilen yetenekler, öğrencilerin zihinsel aktivitelerini diri tutabilmelerine ve geliştirebilmelerine imkân tanımaktadır. Bunun haricinde iş birlikli öğrenme, öğrencilerin yapılandırmış oldukları verileri sunmalarına olanak tanımaktadır. Eğitmen temelli sınıf ortamlarında öğrencilerin buna benzer faaliyetlere ortak sınavlar ve vakit problemi gerekçesi ile çok fazla yer verilmemektedir (Feyzioğlu, 2014).

Yaşıtları ile iş birliğinde çalışan öğrenciler, ekip arkadaşlarının soruya veya konuya ilişkin fikirlerini ve görüşlerini öğrenmektedirler. Bahsedilen durum öğrencilerin olaylara farklı perspektiflerden bakma becerilerini geliştirebilmektedir. Bu ve buna benzer becerileri ekip faaliyetlerinde öğrenciler birbirine kazandırabilmektedirler. İş birlikli öğrenmede ekipler, farklı niteliğe sahip kişileri birleştirme temelinde oluşturulmaktadır. Sahip olunan söz konusu farklar, zaman içerisinde insanlar arasında birbirine aktarılabilir. Farklı bir deyişle iş birlikli

ekiplerde öğrenciler hem birbirine öğretmekte hem de birbirinden öğrenebilmektedirler (Alexander & Van Wyk, 2012).

İş Birlikli Öğrenme Grup Çalışması

İş birlikteliği, bireylerin birbirleriyle yardımlaşıp bilinçli olmaksızın kullandıkları bir metot olarak ifade edilmektedir. İş birlikteliğinde bulunan kişiler, amaçlarına daha hızlı ve kolay erişmektedirler. İş birlikli öğrenme modeliye öğrencilerin kendi içlerinde ekiplere ayrılıp bir sorunun çözüme kavuşturulabilmesi adına çalışmaları şeklinde tanımlanabilmektedir. Söz konusu çalışma esnasında birbirlerinin öğrenimlerine de katkıda bulunmaktadır (Taşdemir vd., 2005, s. 83). İş birlikli öğrenme bir ekip etkinliği olarak kabul edilmektedir. Fakat tüm grup çalışmaları iş birlikli öğrenme şeklinde nitelendirilmemektedir. Bunun nedeni iş birlikli öğrenme sürecinin bir ekip çalışması olarak kabul edilebilmesi adına ekip üyeleri arasında olumlu bağımlılığın mevcut olması, ekip içerisinde yer alan bireylerin kişisel sorumluluğa sahip olmaları, sosyal yeteneklere sahip olmaları ve yüz yüze etkileşim içerisinde bulunmaları gerekmektedir (Önder, 2012, s. 41).

Ün-Açıkgöz'e (2003, s. 68) göre olumlu bağımlılık insanların ortak bir hedef ışığında beraber çalışmaları anlamına gelmektedir. İnsanlar pozitif bağımlılıkta görevden kaçmamakta, sorundan uzak durmamakta ve yardımlaşma içerisinde çalışmaktadırlar. Projede kişisel sorumluluk üstlenen kişi, zaman içerisinde motivasyonunu yitirerek sorumluluğunu yerine getirmeyebilmektedir. Fakat iş birlikli öğrenmenin temel amacı insanların birbirlerini motive edip çalışmaları ve ekip faaliyetlerinde tüm üyelerin aktif bir şekilde rol üstlenmesidir.

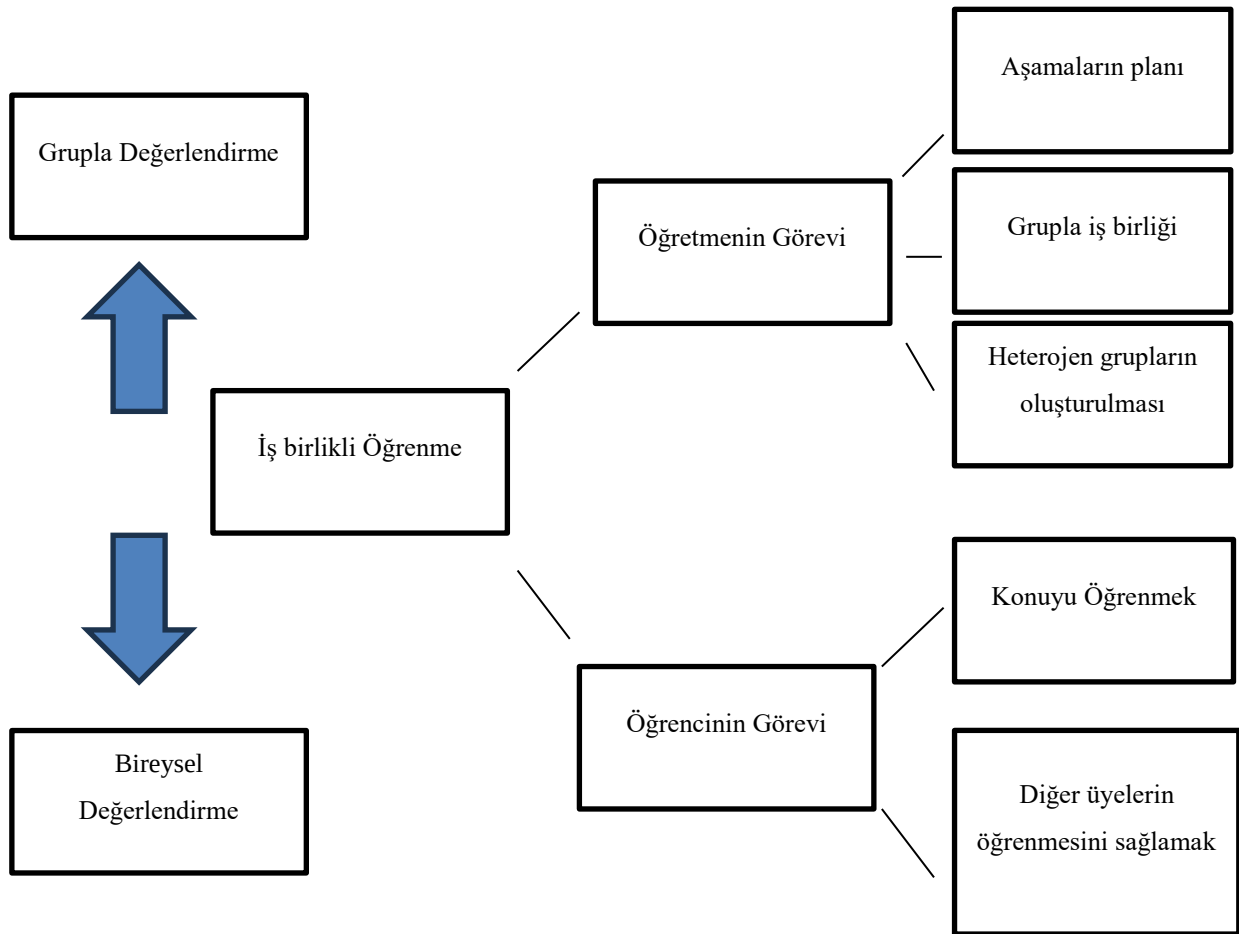
Yüz yüze iletişim ekip çalışmalarında fazlasıyla değerli bir aşamadır. Bunun nedeni iş birlikteliğinde olan kişilerin birleşerek ortak bir ürün ortaya koymayı amaçlamalarıdır. Bahsedilen ürün elde edilirken karşılıklı destek motive olma, bilgi paylaşımı ve sorun çözümü adına tartışılarak düşünceler sunma ve kararlar vermeyi gerektirmektedir (Önder, 2012, s. 41). Nitekim iş birlikli öğrenme ekiplerinde öğrencilere sosyal yeteneklerin kazandırılması gerekmektedir. Ün-Açıkgöz'e (2003, s. 68) göre bahsedilen sosyal yetenekler aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir:

- Başarıyı beraber kullanmak,
- Birbirlerini motive etmek,
- Problem üzerinde anlaşılmayan yerlere açıklık getirmek,
- Soruları açıklamak,
- Problemlerle alakalı sorular sormak,
- Diğer ekip üyelerini dinleyip fikir sahibi olmak,

- Grup içerisinde yer alan kişilerin düşüncelerine saygı duymak.

İş birlikli öğrenmede öğrenciler bir bütün şekilde çalışmakta ve gruba eklenecek kişiler gruplara heterojen bir şekilde ayrılmaktadır. Çalışmanın sorumluluklarını paylaşarak kendi üzerlerine düşenleri yerine getirerek grup çalışmasına katkı sağlamaktadırlar. Bunun haricinde ekip içerisinde birbirlerini motive edip sorunun çözüme kavuşturulma sürecine hız kazandırmaktadırlar. Bahsedilen yöntemle öğrenmesi zor ve yeni bilgiler daha basit bir şekilde öğrenilebilmektedir. İş birlikli öğrenme modelinde kişisel değerlendirme ve grup ile değerlendirme olacak şekilde iki tür değerlendirme bulunmaktadır (Erten, 2015, s. 39). Bahsedilen değerlendirme türlerine Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. İş Birlikli Öğrenme Modelinde Değerlendirme



Şekil 1’de görüldüğü üzere iş birlikli öğrenme modelinde gruplar kurulurken heterojenliğin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Heterojen olarak belirlenirken üyelerin öğrenim düzeyleri, öğrenim hızı, beceri ve cinsiyet gibi değişkenlerin farklı olması gerekmektedir. Bunun haricinde eğitmenin verimin artması adına öğrencilere yardım etmesi gerekmektedir. Heterojen ekipler, her daim 2-6 birey şeklinde oluşturulmaktadır. Bahsedilen gruplar içerisinde tek bir lider bulunmamaktadır. Tüm ekip üyeleri eşit bir konumdadır. İş birlikli öğrenme modelinde kişisel değerlendirme, grubun elde ettiği başarının grupta yer alan

kişilerin öğrenim düzeylerine bağlı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle tüm ekip üyelerinin öğrenimleri, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleriyle sağlanabilmektedir (Erten, 2015).

Korucu (2007, s. 13) gerçekleştirdiği bir araştırmada, iş birlikli öğrenme modelinin kişiye sağladığı avantajlardan söz etmiştir. Bunun nedeni iş birlikli öğrenme modelinin diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğu gerçekleştirilmiş çalışmalarla kanıtlanmış olmasıdır. Korucu'ya (2007, s. 13) göre iş birlikli öğrenmenin avantajlarından bazıları aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir:

- Ulaşılan başarı ve başarısızlık benzeri sonuçlar, grupta yer alan tüm öğrencilerle paylaşılmaktadır.
- Eğitim ve öğretimi daha eğlenceli bir hale dönüştürmektedir.
- İş birlikli öğrenme modelinde öğretim bütünleştirilmiştir. Bunun nedeni grup içerisinde bulunan tüm öğrencilerin öğrenimleri hedeflenmektedir.
- İş birlikli öğrenme modelinde öğretmen, grup içerisinde yer alan kişilerin anlamadıkları noktada devreye girip anlaşılmamış olan kısmı öğrencilere açıklamaktadır. Böylelikle kişi için öğrenme zorluğu kısa süre içerisinde çözüme kavuşturulmaktadır.
- İş birlikli öğrenme, öğrencilerin derse katılım oranlarını artırarak sınıf içi disiplin sorunlarının azalmasına katkıda bulunmaktadır.
- Grup içinde çalışma gerçekleştirildiği zaman öğrenciler beraber çalışma yeteneği, diğer insanlara karşı hoşgörülü davranma, empati yapma benzeri yetenekler kazanarak geleceklerine yatırımda bulunmaktadırlar.
- Grupta yer alan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri yükselmektedir.
- Öğrenciler, üst seviye düşünme yeteneğine sahip olmaktadırlar.

Tüm yöntemlerde olduğu gibi iş birlikli öğrenme modelinde de birtakım dezavantajlar bulunmaktadır. İş birlikli öğrenme modelinin dezavantajlarından bazıları ise şu şekilde sıralanabilmektedir (Korucu, 2007, s. 14):

- Grup içinde konu tartışılmaktan uzaklaşıp yıkıcı ve kırııcı tartışmalar meydana gelebilmektedir.
- Becerikli ve çalışkan öğrenciler, grup içinde yer alan diğer arkadaşlarının üstünde otorite kurup baskı yapmaya çalışabilmektedir.
- Sorumluluğa sahip olmayan öğrenciler ekipte yer alan diğer öğrencilere de engel olabilmektedirler.

- Tüm öğrencilerin kendilerine güveni aynı seviyede olmadığı için güveni az olan öğrenciler gruba uyum sağlama konusunda zorluk çekebilmektedirler.

Her öğrenci kendi öğrenmesini farklı şekillerde sağlar. Kendi öğrenme stratejisini belirler. Buna da öğrenme yaklaşımı denir. Bu hususta öğrenme yaklaşımı kavramını ele alacağız.

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öncesinden amaç olarak belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşabilmek adına tercih ettikleri, özümstedikleri, kabul gördükleri motivasyonel bir strateji olarak ifade edilmektedir ve motivasyon-strateji ikilisi bir aradadır (Ozan & Çiftçi, 2013). Son dönemlerde çeşitli ülkelerde bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin öğretim yaşamları süresince farklı öğrenim yaklaşımlarından yararlandıkları ve çeşitli stratejiler seyrettiklerini, böylece konuyu öğrendiklerini gözler önüne sunmuşlardır (Ekinci, 2008, s. 74).

Öğrencilerin öğrenimi ele alma biçimleri, yer aldıkları ortamdan etkilenme düzeyleri, öğrenim amaç ve çıktıları üstünde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Biggs (1988, s. 188) öğrenim yaklaşımları kavramını öğrenenlerin bireysel nitelikleri ve akademik görev algıları sonucunda meydana gelen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin bir ders için hedefi, motivasyonu ve çalışabilmek adına yararlandıkları stratejilerle bağdaştırılmaktadır. Bu konu ile ilişkili araştırmalar geçmiş yıllardan itibaren devam etmektedir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları olgusu üzerine gerçekleştirilen araştırmalar 1970'lere dayanmaktadır. İsveç'te Saljö ve Marton isimli araştırmacılar, öğrencilerin öğrenimiyle alakalı görüşlerini ve çalışırken yararlandıkları stratejilerin farklılıklarını tanımlayabilmek adına 1976'da nitel özelliğe sahip bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilere bir makale verilerek söz konusu makalenin öğrenciler tarafınca okunması istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin algılama seviyelerini ve öğrenim süreçlerini tespit edebilmek adına hazırlanmış sorular öğrencilere sorularak ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Bahsedilen değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin öğrenim süreçlerinde yüzeysel öğrenme ve derinlemesine öğrenme olacak şekilde iki farklı tür öğrenim seviyesi tespit etmişlerdir (Marton & Saljö, 1976). Marton ve Saljö tarafından ulaşılan bulgular, gelecek dönemde gerçekleştirilen araştırmalara rehberlik etmiştir. 1979'da Entwistle vd. tarafından “İşlenme seviyesi” şeklinde tanımlanmış söz konusu kavram yerine “yaklaşım” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonrasında Marton ve Saljö, öğrencilerin öğrenim sürecini tamamlarken yararlandıkları stratejileri daha iyi tanımladıklarını varsaydıkları bir olgu olarak kabul edilen “yaklaşım” kavramını kullanmaya başlamışlardır (Entwistle vd., 1979).

Öğrenim tamamlanırken derinlemesine yaklaşımdan yararlanan öğrenciler, ilk olarak okudukları içeriği anlamlandırmaya çalışmaktadır. Derinlemesine yaklaşımı benimseyen öğrenciler, çalışma, öğrenme ve kendini geliştirme çabasıdadır (Marton & Säljö, 1997). Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalara aktif bir şekilde dahil olmakta ve konuya ilgi duymaktadır. O güne kadar elde ettikleri geçmiş deneyimlerini ve halihazırda sahip olduğu kaynaklarını kullanmaktadırlar. Ulaştıkları kanıtları eleştirel bir şekilde düşünmekte ve bunlar ile etkileşmektedirler. Bunun haricinde bahsedilen süreç içerisinde anlamlandırdıklarını ve kendilerinde meydana gelen gelişimi izlemektedirler (Coşkun vd., 2018).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımında olan kişilerde öğrenme içsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımından yararlanan öğrenciler ise materyali net bir şekilde anlamlandırmadan ve içselleştirmeden ezberlemeye eğilimli olmaktadır. Bunu yaparken ise ezberleyip öğrenmenin farklı yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Bahsedilen yaklaşımda hâkim olan olay ve motivasyon, öğretimin sona ermesi sonucundaki başarısızlık korkusu ve bu korkunun sonucunda ortaya çıkan endişedir. Derinlemesine yaklaşımda asıl olay gerçek anlamıyla anlamlandırma ve etkili olarak öğrenmedir. Yüzeysel yaklaşımda ise temel konu ezber olup az düzeyde bir anlamlandırma gerçekleşmekte ve bu durum sonucunda etkisiz bir öğrenim kullanılmış olmaktadır (Senemoğlu, 2011, s. 65).

1979’da Ramsden, bahsedilen iki öğrenme varsayımına ek olarak “*stratejik öğrenme yaklaşımı*”nı ileri sürmüştür (Ramsden, 1979). Bahsedilen öğrenme yaklaşımında öğrenciler, gereksinimlerine istinaden gerektiği zaman derin, gerektiği zaman ise yüzeysel yaklaşımlardan yararlanmaktadırlar. İçerisinde rekabetçi bir motivasyon olup amacı, olabilecek en iyi puanı, olabilecek en iyi zaman yönetimiyle sağlamaktır. En yüksek puanı elde etmeyi amaçlayan öğrenciler stratejik öğrenme yaklaşımından yararlanmayı tercih etmektedirler. Biggs (1988, s. 188) stratejik yaklaşım olgusunu, “*başarı yaklaşımı*” şeklinde isimlendirmiştir.

Beyaztaş ve Senemoğlu (2015) gerçekleştirdikleri bir araştırmada bahsedilen üç öğrenme yaklaşımının niteliklerini belirlemişlerdir. Yapılan araştırmaya göre öğrenme yaklaşımlarının temel nitelikleri şu şekildedir:

Stratejik Yaklaşım:

- Öğretmenlerin tercihlerini algılayıp o yönde çalışma
- Değerlendirme sürecinin gerekliliklerine ve ölçütlerine uyanık olma
- Çalışma yöntemlerinin etkililiğini takip etme
- Çalışma için doğru koşulları ve araçları tespit etme
- Etkili olarak çaba ve zaman yönetimi

- Çalışmada devamlı bir çaba gösterme

Yüzeysel Yaklaşım:

- Çalışmaya ilişkin çok fazla endişe ve baskı hissetme
- Ne strateji ne de amaç göstermeden çalışma
- Dersi veya vazifeyi çok az anlamlı ve önemli görme
- Yeni sunulmuş bilginin anlamını bulma konusunda zorluk çekme
- Olguları hatırlayarak rutin bir biçimde prosedürleri sürdürme
- Dersi birbiri ile ilişkisiz bilginin bir parçası şeklinde algılama

Derinlemesine Yaklaşım:

- Ders içeriği ile aktif olarak alakalı olma
- Öğrenirken geliştirdiği anlamların bilincine varma
- Mantıklı bir araştırma gerçekleştirerek kritik ve dikkatli bir biçimde tartışma
- Kanıtları ve kanıtların bağlantılı bulunduğu sonuçların kontrolünü sağlama
- Örnekleri ve altında yer alan ilkeleri araştırma
- Düşünceleri geçmiş deneyim ve bilgilerle bağdaştırma

Coşkun ve diğerleri (2018) ise gerçekleştirdikleri bir araştırmada ders çalışma ve öğrenme yaklaşımlarının nitelikleriyle öğrencilerin temel stratejileri, motivasyonları ve niyetlerini Tablo 4'te belirtilmiş şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 4. *Ders Çalışma ve Öğrenme Yaklaşımlarının Nitelikleri ile Öğrencilerin Temel Stratejileri, Motivasyonları ve Niyetleri*

	Yüzeysel Yaklaşım	Stratejik Yaklaşım	Derinlemesine Yaklaşım
Özellikleri	- Görev, karşılanması gereken bir talep şeklinde görülmekte ve onu tamamlamaya odaklanılmaktadır. - Çalışılan materyalle herhangi bir bireysel anlamlandırma yapılmamaktadır. - Öğrenciler bilgiyi ilişkilendirmeden yalnızca ezberlemektedirler. - Öğrenciler, olguları ezberlemeye odaklanmaktadırlar.	- Değerlendirme ölçütlerinde dikkate alınacak tüm hususlar en az dersin içeriği kadar önem arz etmektedir. - Öğrenci bir taraftan öğrenme materyalinin akademik içeriği ile, diğer taraftan ise sonuçta alacağı notla ilgilenmektedir. - Öğrenci, en yüksek puanı alabilmek adına başarmaya odaklanmaktadır.	- Öğrenciler, kendilerine sunulmuş kanıtlara göre sonuçların doğruluğunu değerlendirmektedirler. - Öğrenciler, öğrenme materyalini geçmiş bilgileriyle bağdaştırmaktadırlar. - Öğrenciler bireysel ilgilere ve öğrenmeden keyif almaya odaklanmaktadırlar.

Tablo 4. (Devamı)

Öğrencilerin Ana Stratejisi	- Ezberlemeye dayalı.	- Öğrenci başarı şansını artıracak en uygun stratejiyi belirlemektedir. -Belirgin bir şekilde kullanılan öğrenme stratejisi bulunmamaktadır.	-Bilgiyi sonuçlarla ilişkilendirme. -Bilgiyi tekrardan yapılandırma. -Anlam arama, sorgulama.
Öğrencilerin Motivasyonu	- Minimum bireysel gayret ve katılım seviyesiyle başarısızlıktan kaçınma odaklıdır. - Tamamen dışsaldır. - Başarısızlık korkusu - Dersi tamamlamak	- Başarma ve notlarını artırma odaklıdır.	- Düşünce ve görüşlerle ilgilenme odaklıdır. - Tamamen içseldir.
Öğrencilerin Niyeti	- Öğrenme materyalinin bire bir ezberlenmesi.	- Mümkün olan en yüksek notu almak için başarma.	- Kendi bireysel gelişimi adına öğrenme ve çalışma. - Çalışılan materyali anlamaya uğraşma.

Öğrenme yaklaşımı kavramında bazı alt boyutlar vardır:

Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı. Biggs ve Tang'e (2007, s. 87) göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında esas amaç, ele alınmış görevin olabilecek en az çaba ile gerçekleştirilmesidir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımından yararlanan öğrenciler bilgiyi ezberleyip bilginin getirdiği ilkesel öğeleri bilgi ile ilgili örneklemelerden ayırt etme konusunda başarılı olamadıkları gibi görevi içselleştirilmemiş bir motivasyon ile gerçekleştirmektedirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında iş yapmak isteyen öğrenciler, daha az bir çaba sarf ederek konunun alakasız olan bölümlerine odaklanıp ezbere almaya benzer yöntemleri kullanarak öğrenme çabasında olarak konunun özünü benimseyemeyebilirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrencilerin nitelikleri aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Prosser & Trigwell, 1999, s. 109):

- Ana ilke ve olguları analiz etme sürecine dahil etmeksizin yalnızca ezberlemeye odaklanmak,
- Kendisine sunulmuş bilgi ve düşünceleri sorgulamadan kabul etmek,
- Öğretim materyalinde yer alan konuların içeriklerini sadece ezberinde tutmaya çalışmak.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını özümsemiş kişiler, içerisinde yer aldıkları öğrenim faaliyetlerinin daha üst bilişsel süreçlerden yararlanmasını gerektirmesine rağmen bilişsel seviye anlamında daha düşük olacak şekilde tanımlanmış faaliyetleri takip etme eğilimi sergilemektedirler. Burada dışsal beklentilerin giderilmesi ve negatif yönlü çıktılardan uzak durulması söz konusudur. Öğrenciler, yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenim vazifesini yerine getirmeye çalışırken, olabilecek en az engelle karşılaşacakları yöntemlerden yararlanarak işi yerine getirmeye niyet etmektedirler. Bu durum sonucunda öğrenme, kurtulmak istenen bir duruma dönüşmekte ve öğrenime yönelik söz konusu negatif yönlü durumlar sıkıntı ve kaygılara neden olabilmektedir. Bu durum sonucunda öğrenci yerine getirdiği görevden zevk almamaktadır (Biggs, 2003, s. 87).

Bu yaklaşımı benimsemiş olan bir öğrenci, olguları büyük bir ilişkinin içerisinde dahil etmeye çalışmaksızın ezberlemekte, sebepleri ve sınırlarını anlamaya çaba göstermeden sıradanlaşan çözüm yöntemlerinden yararlanmaktadır. Bahsedilen öğrencilerin öğrenime ilişkin güdülenmeleri çoğunlukla dışsal olmaktadır. Ayrıca dersler sırasında ve kitaplarda kendilerine sunulan tüm bilgileri sorgulamadan içselleştirmektedirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile alakalı gerçekleştirilen değerlendirmelere bakıldığında bahsedilen yaklaşımı benimsemiş öğrencileri dışsal bir şekilde güdülenen ve kendilerine aktarılan bilgilerin doğruluğunu sorgulamaksızın ezberleme yolunu tercih eden, öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmayan, bilgileri analiz etmeden olabilecek en az gayret ile dersten geçmeye çalışan öğrenciler olarak nitelendirebilmek mümkündür.

Topkaya ve diğerlerine (2011) göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrencilerin başarı düzeylerinin daha az olduğunu ileri süren çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunun nedeni yüzeysel öğrenme yaklaşımı aracılığıyla elde edilen bilgilerin kalıcılığı bulunmamasıdır. Bahsedilen öğrenme yaklaşımının nitelikleri aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Topkaya vd., 2011):

- Niyet: dersin gerektirdiği şeylerin üstesinden gelmek
- Çalışmayla alakalı gereğinden fazla endişe ve baskı hissetme,
- Bir amaç ya da strateji olmadan çalışma,
- Dersi veya görevi anlamsız ve değersiz şeklinde nitelendirme,
- İlk kez sunulan bilgiyi anlamlandırma konusunda zorlanma,
- Kavramları anımsama ve süreçleri rutin bir şekilde sürdürme,
- Dersi birbiri ile bağlantısı olmayan bilgilerin parçaları şeklinde algılama.

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı. Ramsden (2003, s. 97) stratejik varsayımda içsel motivasyonun önemli olduğunu ifade eden şeyin anlamlandırmak olduğunu, yeni bilgilerin

geçmiş bilgilerle, kuramsal bilgilerin günlük yaşam tecrübeleriyle ilişkili hale getirme yoluyla yapının tutarlı olarak organize edildiğini öne sürmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında geçmiş bilgiler ile alakalı bir bilgi temeli gerekmektedir. Böylece öğrenmeyi tamamlama konusunda istekli olan öğrenciler büyük resmi anlamlandırma ve doğal bir şekilde ayrıntıların farkına varma çabasındadırlar. Öğrenci bahsedilen süreç içerisinde kendisi bakımından en uygun bilişsel süreçten yararlanmayı deneyip öğrenmeye ilişkin gereksinimini giderebilmek adına onların temelinde yer alan esas durumları, temel ilkeleri, konuları ve düşünceleri odak noktasına almaktadır. Öğrenciler, öğrenim sürecinde öz değerlendirme, kendinde hata tespit etme, düzeltme ve kendini sorgulama benzeri yürütücü bilişle ilişkin niteliklerini de kullanmaktadırlar (Biggs & Tang, 2007, s. 102).

Derinlemesine öğrenme, öğrenimin çaba, anlama süreci ve bütünleşmeyi gerektirdiği bir süreçtir. Ayrıca bilginin bir otorite tarafından sunulmasının yanı sıra bireyin kendi kendine kazanması olarak ifade edilmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, konunun ayrıntılarını araştırırken farklı çalışma yöntemleri geliştirmektedirler. Ayrıca hipotezler oluşturarak oluşturdukları hipotezleri test edebilmekte, konuya yönelik mantıksal sebepleri anlayabilmek adına içerikte bulunan ilişkilerin farkına varmaya çaba göstermektedirler. Bahsedilen yaklaşımda öğrenciler, dışsal ödüllere bağlı kalmadan bireysel öğrenme ve merak güdüsüyle davranmaktadırlar. Öğrenilen bilgiyi anlama sürecinden geçirmesinin ardından o bilgiyi mevcut tutarlı bilgilerinin arasında konumlandırmaya çalışmaktadırlar. Öğrenim amaçlarında derinlemesine yaklaşımı benimsemiş öğrenciler aşağıda belirtilen niteliklere sahip olmaktadır (Beydoğan, 2007):

- Öğrenme süreci için gereken etkinlikler sırasında aktif bir şekilde rol üstlenmektedirler.
- Ürünlerini eleştirel bir perspektifle inceleyen ve konu ile alakalı daha bilgili olan kişilerle tartışan bir yaklaşım sergilemektedirler.
- Öğrendikleri bilgilerden ilke ve kuralların çıkarımını yapmaktadırlar.
- Yeni öğrenilen fikirleri eski bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırabilmektedirler.

Ayrıca derinlemesine öğrenmeyi benimsemiş öğrenciler, konuyu iyi bir şekilde algılamak için araştıran, öğretim sırasında kullanılan materyallerin içeriklerine eleştirel bir şekilde yaklaşan, konular, daha önce sahip oldukları bilgiler ve deneyimler arasında yeni ilişkiler kuran, kanıtlar ile sonuçları bağdaştıran niteliklere sahip olmaktadır. İkinci'ye (2015) göre öğrenme yaklaşımları kişisel farklar gösterse de öğrenciler öğrenim süreçlerinin ilk zamanlarında yüzeysel öğrenmeyi benimseseler de ilerleyen zamanda çoğunlukla

derinlemesine öğrenmeyi benimsemektedirler. Derinlemesine öğrenmenin temel nitelikleri ise aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Beyaztaş, 2014, s. 33):

- Niyet: düşünceleri kendi için içselleştirmek.
- Dersin içeriğine karşı etkili bir şekilde ilgi duyma,
- Öğrenim süreci içerisinde yerleştirdiği anlamlar konusunda farkındalığa sahip olma,
- Çalışmayı mantığa çerçevesinde yerleştirirken ve tartışırken eleştirel ve dikkatli olma,
- Kanıtları ve kanıtlarla ilişkili sonuçları sınama,
- Örnekleri ve temelinde yer alan kuralları inceleme,
- Edindiği düşüncelerle geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında ilişki sağlama.

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı. Bu yaklaşım, kavranmış değerlendirme sürecinde anlam bulmaya veya olguları ve teknikleri hatırlamaya dayanan bilişsel süreçlerden hangisinin diğerine göre daha faydalı olduğundan yola çıkarak derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasından bir tanesinin kullanıldığı bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrencilerin odak noktası, olabilecek en yüksek puanı almak olduğundan gerektiği zaman yüzeysel veya derinlemesine öğrenim yaklaşımlarından yararlanılabilmektedir (Ekinci, 2008, s. 48).

Yüksek puan elde etme, başarılı olma ve rekabet bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler adına fazlasıyla önemlidir. Öğrenciler, onları başarıya ulaştıracak uygun yöntemleri tüm şartlarda elde etmeye çalışmaktadırlar. Entwistle (1987, s. 98) stratejik öğrenmeyi, öğrencilerin olabilecek en yüksek puanı almak için bahsedilen puanı en çok etkileyen konulara vakit ayırma, gereken çalışma ortamını oluşturma, geçmiş sınavlardan yola çıkarak muhtemel soruları tahminde bulunma ve not verme şekli ile ilişkili olabilecek ipuçlarına karşın tetikte olma olarak belirtmektedir. Bu yaklaşımda temel amaç, tam anlamıyla başarıya odaklanmaktır ve öğrenciler başarıya ulaşabilmek adına tüm yolları denemektedirler.

Stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenmelerde kişinin öğrenim sürecinde birbirlerinden farklı yöntemler kullandıkları görülmektedir. Öğrenim yaklaşımları konusunda vurgu yapılması gereken husus öğrencilerin öğrenim yaklaşımlarının devamlılık göstermediğidir. Öğrenciler içinde yer aldıkları çevreye ve öğrenilen konuya göre farklılaşan öğrenim yaklaşımlarından yararlanabilmektedirler (Çolak, 2006, s. 74).

Stratejik öğrenmeyi benimseyen kişiler, ürüne odaklandıklarından bazı durumlarda derinlemesine öğrenmeyi, bazı durumlarda ise yüzeysel öğrenmeyi benimseyebilmektedirler.

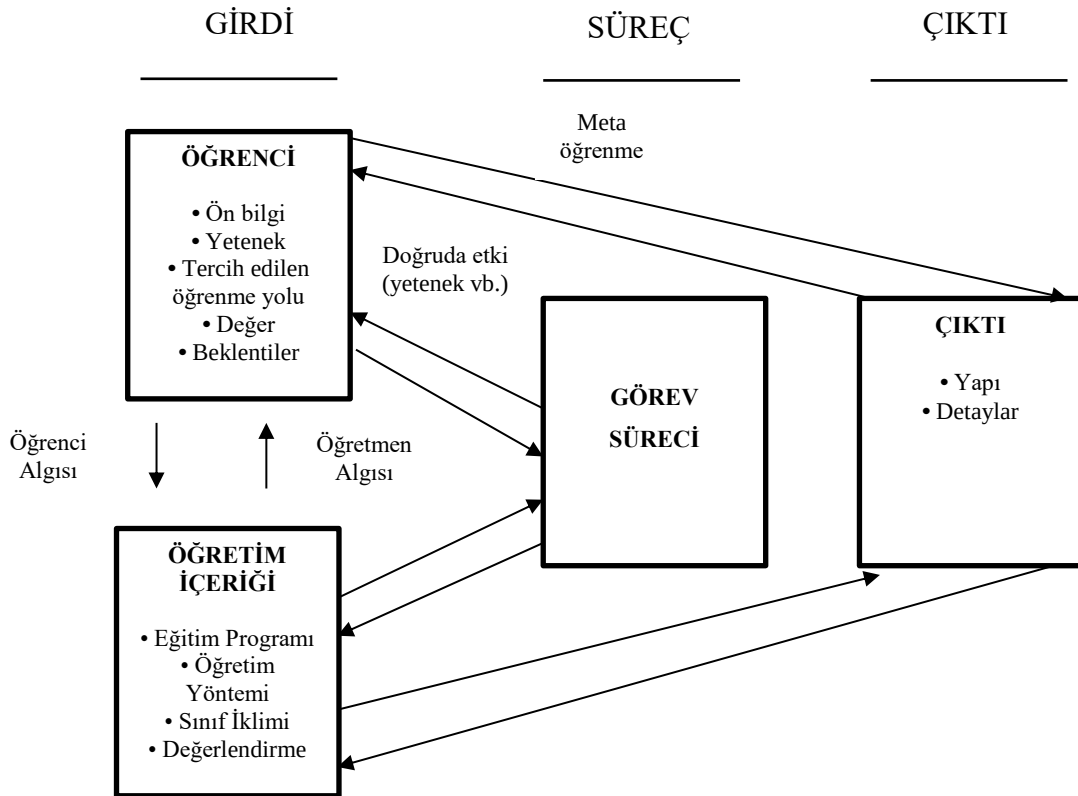
Öğrencilerin öğrenim faaliyetlerine ilişkin niyetleri, hangi öğrenim yaklaşımından yararlanacakları konusunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Stratejik öğrenmenin temel nitelikleri ise aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilmektedir (Beyaztaş, 2014, s. 36):

- Niyet: elde edilebilecek en yüksek başarıya ulaşmak.
- Öğretmenlerin yönelimlerinin bilincinde olarak çalışmayı onlara uygun bir şekilde yapma.
- Değerlendirme konusunda neyin ve hangi kriterlerin gerektiğini izleme.
- Çalışmada kullanılan yöntemlerin efektif olup olmadığını takip etme.
- Çalışmada uygun olacak etkili şart ve araçları belirleme.
- Zamanı ve çabayı etkili bir şekilde yönetme.
- Çabayı çalışma esnasında baştan sona devam eden biçimde gösterme.

Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin, öğrenme yaklaşımlarına etkide bulunan birçok unsur mevcuttur. Bu alana yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiş olmakla beraber konuya yönelik 1993'te Biggs ve Moore tarafından yapılmış model en detaylı model olarak kabul edilmektedir (Biggs & Moore, 1993, s. 121). "3P Modeli" olarak adlandırılan bu modelin özeti Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2. 3P Modeli



3P modelinde Biggs ve Moore, öğrencilerin içerisinde yer aldıkları öğrenme ortamı, kendi bireysel ve durumsal unsurların sonucunda kendilerinde öğrenim yaklaşımı benimsediklerini ve bu durumun da öğrenim çıktılarına etkide bulunduğunu belirtmektedir. Bahsedilen model, girdinin (öğretim içeriğiyle alakalı unsurlar, öğrencinin öğrenme amacıyla kullandığı öğrenim yaklaşımı, beklentileri, değerleri, becerileri ve ön bilgisi) süreci etkilediği ve bunun da öğrenim sonuçlarını etkilediğini belirtmektedir (Dart vd., 2000).

3P modelinde girdide bulunan öğrenciyle alakalı unsurlar incelendiği zaman öğrencinin geçmiş bilgilerinin yanında bu alana yönelik becerileri, eğitim esnasında tercih ettiği kendi öğrenim yaklaşımları ve akademik başarıya yönelik beklentilerine benzer unsurların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca 3P modelinin girdi kısmında şunlar da yer almaktadır (Duff vd., 2004; Zeegers, 2001):

- Öğrencinin motivasyonu
- Öz saygısı
- Öz güveni
- Yaşadığı ortamda bulunan kültürel ve sosyal şartlar
- Sağlık durumu
- Alana yönelik becerisi kadar genel becerisi
- Yaşı
- Gelişim seviyesi

3P modelinde öğretime ilişkin girdide yer alan faktörler incelendiği zaman ise bu kısımda öğretimde tercih edilen değerlendirme teknikleri, sınıf iklimi, öğretim yöntemi ve eğitim programının yer aldığı görülmektedir. Modelde yer alan söz konusu bileşen, öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır (Duff vd., 2004).

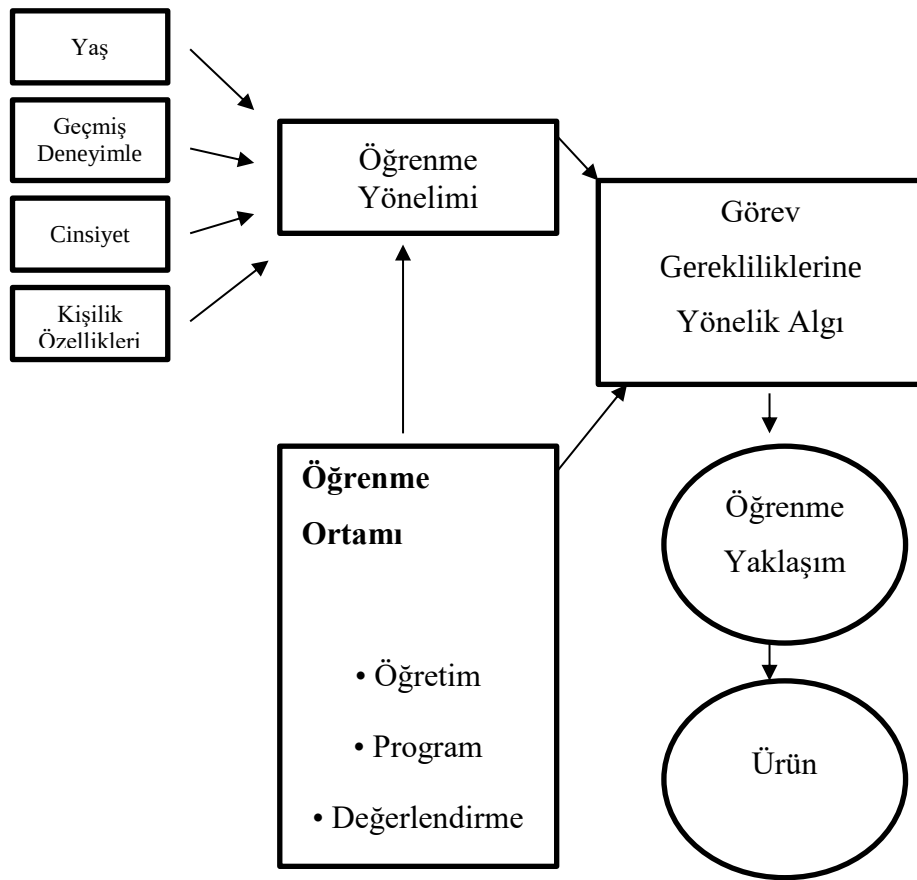
Modelde yer alan süreç faktörü, tercih edilen öğretim içeriği ve öğrenci etkileşiminin sonucunda meydana gelmektedir. Bahsedilen süreçte öğrencilerin hangi öğrenim yaklaşımını özümlediklerini ve bu yaklaşıma uygun olarak görevlerini yerine getirme, başarıya ulaşma şekillerini göstermektedir. Ürün bileşeniye öğretimin sonuçları ve öğrenim çıktıları olarak ifade edilmektedir. Bu da öğrencilerin kullandıkları öğrenim yaklaşımlarıyla belirlenmektedir (Zeegers, 2001).

3P modelinde gösterilerek anlatıldığı gibi öğrencilerin öğrenim yaklaşımlarını özümserken birçok unsurdan etkilendikleri söylenebilmektedir. Alan yazını incelendiği zaman öğrenim yaklaşımlarına açıklık getiren çeşitli yaklaşımların olduğu da görülmektedir.

Zeegers'in (2001) yaklaşımında unsurlar kişisel ve bağlamsal olacak şekilde iki sınıfa ayrılmaktadır.

Bireysel Unsurlar. Ramsden, 1992'de öğrenime etkiye bulunan unsurlarla beraber öğrenim yaklaşımları ile bir ilişki kurup kavramsallaştırarak bağlamsal öğrenci öğrenim modelini ortaya atmıştır (Ramsden, 2003, s. 108). Bahsedilen model içinde insanların öğrenim yönetimleri ve yaklaşımlarına etkiye bulunan kişisel unsurlar arasında kişilik nitelikleri, cinsiyeti, yaşı ve geçmiş öğrenim tecrübeleri yer almaktadır. Bu araştırmadan sonra ise Duff vd. (2004) modeli ele alarak geliştirmişlerdir. Geliştirilmiş olan “Öğrenci Öğrenme Modeli”ne Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3. Öğrenci Öğrenme Modeli



Şekil 5'e bakıldığında zaman öğrencilerin öğrenim yönelimleri ve yaklaşımlarına öğrenim tecrübeleri, geçmiş öğretim ortamları, cinsiyeti, yaşı, bireyin kişilik özellikleri ile beraber öğrenim ortamında gösterilen öğretim, program ve değerlendirme tekniklerinin etkiye bulunduğu görülmektedir.

Dışa dönük olma, vicdanlı olma, anlaşılabilir olma, yeni şeyler deneyimlemeye açık olma ve nevrotik kişilik yapısı, kişiliğin 5 unsurlu modeli şeklinde ifade edilmiştir (Costa Jr & McCrae, 1992). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalar, deneyimlemeye açık olma ve dışa dönüklüğün derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla, anlaşılabilir olma ve nevrotik kişilik

yapısının stratejik öğrenme yaklaşımı ile ve son olarak dışa dönük olma halininse yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür (Duff vd., 2004; Ramsden, 2003).

Bağlamsal Unsurlar. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenim yaklaşımları, içerisinde yer aldıkları öğrenim ve öğretme ortamını algılama şekilleri ile bağlantı halindedir. Tercih edilen öğretim teknikleri, öğretimin bireyler üstünde bulunan etkisi, tercih edilen değerlendirme teknikleri, eğitmenlerin ya da okulların kuralları ve sınır yönetimi, öğretim programının içeriğinin düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme ile ilgili algıları, eğitmenlerin öğretme istekleri ve algıları öğrenim ortamının unsurlarını meydana getirmektedir. Bahsedilen kavramsal unsurlar öz düzenleme, öğrenme stratejileri, iş yükü, öğretim ve değerlendirme metotları olarak ifade edilmektedir. Kavramsal unsurlar aşağıda daha detaylıca açıklanmaktadır (Ramsden, 2003):

- Değerlendirme yöntemleri: Tercih edilen değerlendirme metodunun öğrencilerin öğrenim yaklaşımında veya öğrenim yaklaşımı seçiminde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bir öğrenci, çoktan seçmeli sorulardan meydana gelen bir sınav sırasında derinlemesine öğrenmeden yararlandığı zaman başarısının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, sınav sırasında başarılı olabilmek adına çoktan seçmeli bir şekilde gerçekleştirilecek sınav tipinde yüzeysel öğrenmeyi, yazılı veya açık uçlu olarak gerçekleştirilecek bir sınav tipinde ise derinlemesine öğrenmeyi kullanmaktadırlar (Scouller, 1998).
- Öğretim: Eğitmenlerin algı ve davranışları öğrencilerin yararlandıkları veya yararlanacak oldukları öğrenme yaklaşımlarına etkide bulunmaktadır. Eğitici temelli öğretimlerde öğrencilerin sık sık yüzeysel öğrenmeyi kullandıkları, öğrenci temelli öğretimlerde ise öğrencilerin genel olarak derinlemesine öğrenim yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir (Trigwell vd., 1999).
- İş yükü: Öğrencilerin benimsedikleri öğrenim yaklaşımlarında, yerine getirdikleri görevin zorluk düzeyi, iş yükünü ne şekilde algıladıkları ve nasıl yorumladıklarına bağlı olacak şekilde de değişebilmektedir. Öğrenci, iş yükünün fazla olduğunu algılasa yüzeysel öğrenmeyi kullandığı belirlenmiştir (Kember, 2004, ss. 165-184).
- Öğrenme stratejileri: Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenimi daha kontrollü, etkili, eğlenceli, kolay ve çabuk yerine getirebilmek adına uyguladıkları metotlar olarak ifade edilmektedir. Öğrenme stratejileri öğrenciler arasında farklılık göstermekle beraber öğrenme stratejileri arasında şematize etme, ana hat çizme, tekrar yapma, kendi kendine akılda kalacak kodlama gerçekleştirme, not alma, özet çıkarma, önemli olan kısımların altını çizme ve şematize etme benzeri yöntemler yer

almaktadır. Derinlemesine öğrenmeyi benimseyen kişilerin bu bağlamda daha fazla anlam arayışında oldukları, konular arasında bağlantı kurdukları tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenmeyi benimseyen kişilerin ise ezber yaptıkları saptanmıştır (Kirby vd., 2008).

- Öz düzenleme: Kişinin davranışlarına yön vermesi, etkilemesi ve kontrol altına alması olarak ifade edilmektedir. Öz gözlem ise bireylerin davranışlarının uygunluğunu kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bunlara göre kendilerine uygun gördükleri davranışları belirlemekte ve uygunsuz davranışlardan uzaklaşmaktadırlar. Nitekim öz düzenlemeyle stratejik ve derin öğrenme yaklaşımı arasında olumlu bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Heikkila & Lonka, 2006).

İlgili Araştırmalar

Konu ile ilişkili araştırma ve çalışmalar incelenirken ilk olarak alan yazınında yer alan konu ile ilgili kavramlara göz atılmıştır. Özellikle konu bütünlüğünü temsil eden grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenme ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik araştırmalar temel inceleme konusu olarak belirlenmiştir. Alan yazını taraması yapılırken bu kavramlar öncelikli olarak ele alınmıştır. Alan yazını taraması sırasında 2018 ile 2024 yılları arasında güncel araştırmaları incelemeye özen gösterilmiştir. Alan yazını incelemesinde 2018 ile 2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş konuyla ilişkili toplamda 120 makale ve tez incelenmiştir.

Grup Çalışması Becerileri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında grup çalışması becerileriyle alakalı yurt içinde gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo hâlinde incelenmiştir. Tablo 5'te grup çalışması becerileriyle ilgili yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 5. Grup Çalışması Becerilerine Yönelik Yurt İçi Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma grubu	Sonuç
Ozan	2018	Cumming vd. (2014) tarafından geliştirilmiş “Grup Çalışması Becerileri Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak.	Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi	İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim alan 70 öğretmen adayı.	Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin orijinaliyle uyumlu olarak on maddeden meydana gelen iki faktörlü yapı meydana gelmiş ve doğrulayıcı faktör analiziyle de doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise iç tutarlılık katsayıları Cronbach alfa .80 ve Spearman-Brown .74 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan güvenirlik katsayıları da ölçeğin güvenilir sonuçlar ürettiğini gözler önüne sunmaktadır.
Deveci	2019	Öğrencilerin grup çalışması ve karara varma eğilimlerini farklı unsurlar bakımından incelemek ve bunun yanında grup çalışmasıyla karara varma eğilimleri arasında bulunan ilişkiyi tespit etmek.	Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi	Üç farklı ortaokuldan seçilmiş 522 ortaokul öğrencisi	Araştırma sonucunda karara varma eğilimleri incelendiği zaman; cinsiyet değişkeni bakımından kızların erkeklerden, sınıf seviyesi bakımından yedinci sınıf seviyesinde olan öğrencilerin beşinci sınıf seviyesinde olan öğrencilerden, akademik başarı bakımından not ortalaması yüksek olan öğrencilerin not ortalaması düşük olan öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı seviyede karara varma eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grup çalışması eğilimlerine bakıldığı zaman ise; cinsiyet bakımından anlamlı farklılığın bulunmadığı, sınıf seviyesi bakımından ise beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden, akademik başarı açısından not ortalaması yüksek olan öğrencilerin not ortalaması düşük olan öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı seviyede grup çalışması eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğrencilerin grup çalışması ve karara varma eğilimleri arasında olumlu yönlü düşük seviyede bir ilişki olduğu, ayrıca öğrencilerin grup çalışması eğilimlerinin, karara varma eğilimlerini %3 oranında anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. (Devamı)

Kök	2019	Beşinci sınıf öğrencilerinin grup çalışması ile robotik kodlama deneyimlerinin incelenmesi	Nitel araştırma modellerinden durum çalışması	2018-2019 eğitim öğretim yılında bir okulun ortaokul 5. Sınıfta okuyan 24 erkek, 15 kız toplam 39 öğrenci	Çalışma, eğitim robotu kiti kullanarak grup çalışması yapan öğrencilerin süreci özellikle kariyer seçimi ve diğer dersler üzerindeki olumlu etkisi açısından ilginç ve faydalı bulunduğunu buldu. Hazırlık ve ön bilginin süreçte önemli bir rol oynadığını sonucuna varıldı. Ek olarak, robotik öğreniminde gruplar arası etkileşimin etkili olduğu bulundu. Bu bulgulara dayanarak, grup çalışması yoluyla robotik kodlamanın öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için önerilerde bulunuldu.
Karaman vd.	2020	Bu araştırmanın temel amacı grup çalışmasının sosyal hizmet bölümünde eğitim alan öğrencilerin kişisel gelişim becerilerine etkisini incelemektir.	Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği – II, Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği.	İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa’da eğitim alan on bir üçüncü sınıf sosyal hizmet bölümü lisans öğrencisi.	Öğrencilerinin bireysel gelişim becerilerini artırmaya ilişkin gerçekleştirilmiş grup çalışması sürecine genel anlamda bakıldığı zaman birinci oturumun başında ve sekizinci oturumun sonunda uygulanan “ <i>Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği</i> ”ne ait ön test ve son test puanları ele alındığı zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi, bu grup çalışmasının öğrencilerin bireysel gelişim becerilerini kuvvetlendirdiğini gözler önüne sunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların sosyal hizmet bölümü lisans öğrenimi süreci içerisinde gerçekleştirilecek kişisel gelişim temelli grup çalışmalarına ve gruplar ile sosyal hizmet uygulamasına örnek olması yönüyle alan yazınına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.
Özenoğlu ve Baltacı	2021	Grupla programlama öğretiminde otantik görev temelli faaliyetlerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üstünde bulunan etkisini araştırmak	Çoklu metot	56 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Nitel verilere yönelik sonuçlara göre sırası ile: Uygulamaya başlamadan önce, öğrencilerin öncelikli olarak problemi analiz ettikleri ve anlamaya çalıştıkları; uygulama sırasında, belirlenmiş amacı yerine getirebilmek adına genellikle deneme-yanılma ve adım adım ilerleme yöntemini kullandıkları; uygulama bitiminin ardından ise, fiziksel etkinlikler yaptıkları ve sık sık çözüme yönelik alternatif yollar geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. (Devamı)

Öztürk	2021	COVID-19 Sürecinde Hizmet Beliren Yetişkinler; "Çevrimiçi Çalışması Örneği"	Pandemi Sosyal Yetişkinler; Grup	Ön Test – Son Test Çalışması	Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde okuyan 18- 23 yaş arasındaki beliren yetişkin	Katılımcıların puanlarını karşılaştırmak ve depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik dayanıklılık düzeylerindeki değişiklikleri gözlemlemek için grup çalışmasından önce ve sonra "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği" uygulandı. Ön test ve son test puanlarının analizi, en önemli olumlu değişikliklerin depresyon ve anksiyete düzeylerinde olduğunu, stres düzeylerinde ise en az iyileşmenin görüldüğünü ortaya koydu. Devam eden pandemi ve tam karantina uygulamasının, son testlerde gözlemlenen sürekli yüksek stres düzeylerine katkıda bulunduğuna inanılmaktadır. Bu bulgulara rağmen, katılımcıların geri bildirimleri grup müdahalesini yararlı bulduklarını gösterdi. Çevrimiçi grup çalışmasının, pandemi sırasında gençlerin karşılaştığı sorunları hafifletmenin etkili bir yolu olabileceği öne sürülmüştür.
Orman	2023	2020 ile 2021 eğitim ve öğretim yılını uzaktan eğitimle tamamlayarak, 2021 ile 2022 eğitim ve öğretim yılını ise örgün öğretimle sürdüren öğrencilerin, bahsedilen iki öğretim modeli üzerine algılarını, fikirlerini, tecrübelerini ve bakış açılarını incelemek		Odak grup görüşme yöntemi	Yalova Üniversitesi Çınarcık Meslek Yüksekokulunda Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümünde eğitim alan 4 erkek ve 4 kız öğrenci	Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin verimli olmadığı, örgün eğitimde derslerin daha verimli geçtiği, öğrencilerin büyük bir kısmının altyapı problemleri ve sosyo-ekonomik sebeplerden kaynaklı derse dahil olamadığı, ders sürelerinin sınırlı olması nedeniyle verim alamamaları, ders sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimin sınırlı olmasından kaynaklı derslerden verim almakta zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. (Devamı)

Çelik	2023	Bilgisayarsız kodlama öğretiminde rol tabanlı grup çalışması yönteminden yararlanılmasının ilkökul öğrencilerinin iş birlikli çalışma ve sorun çözme becerilerine etkisi değerlendirmek	Öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen	36 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi	Çalışma sonucunda, bilgisayarsız kodlama öğretimini rol tabanlı grup çalışması tekniğiyle gören deney grubunda yer alan öğrencilerin iş birlikli çalışma becerileri ve problem çözme becerileri ön testten son teste anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Bunun tam tersine bilgisayarsız kodlama öğretimini geleneksel öğrenme tekniğiyle alan kontrol grubunda yer alan kişilerin iş birlikli çalışma becerileri ve problem çözme becerileri ön testten son teste farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
Altun ve İsmail	2024	Öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca yaptıkları grup çalışmaları ve sunumlara ilişkin düşünce ve önerilerini incelemek.	Tarama yöntemi	2014 ile 2015 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programında eğitim alan 171 öğretmen adayı	Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının; grup çalışmaları ve grup sunumlarına yönelik negatif yönlü görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bulgulara göre öğretmen adayları öğretim elemanlarının grup çalışması ve sunum yaptırmalarını pozitif yönlü bulmakla beraber öğretim elemanlarının grup çalışmaları ve sunumlara yararlı ve yeterli dönütler vermediği fikrine sahip olduğu neticesine varılmıştır. Bunun haricinde grup sunumları ve çalışmalarında staj uygulamaları, sınavlara hazırlık, her grubun yalnızca kendi sunumuna odaklanarak diğerlerini izlememesi, sınıfların kalabalık olması gibi unsurların grup çalışmasının verimlilik seviyesini azaltan faktörler arasında yer aldığı ileri sürülmüştür. Çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının; öğrencilere grup çalışmaları ve sunumlar yaptırmalarındaki sebepleri açık bir şekilde belirtmeleri, grup çalışmaları ve sunumlarından hemen sonra yapıcı ve doyurucu dönütler vermeleri gerektiği gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Tablo 5. (Devamı)

Aksel	2024	Ergen Ebeveyn İletişiminde Çatışma Çözmeye Yönelik Grup Çalışması Örneği	Nitel Araştırma	2021-2022 yılları arasında Ankara’da ikamet eden ve ebeveynleri ile çatışma yaşayan 14-17 yaş aralığındaki ergenler ile 2021-2022 yılları arasında Ankara’da ikamet eden ve 14-17 yaş aralığındaki çocukları	Bulgular, ergen-ebeveyn iletişimindeki çatışmaları çözmeyi amaçlayan paralel grup çalışmasının, iletişimi etkileyen aile faktörleri hakkında tartışmalara olanak sağladığını ve üyelerin beklentilerini, duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerine izin verdiğini göstermektedir. Oturumlar boyunca, katılımcılar açık uçlu diyaloglara girerek, paylaşılan deneyimlerini keşfettiler ve işlevsiz düşünce, duygu ve davranışlarını fark ettiler. Grup çalışması sonrası yapılan son oturumlar ve aile görüşmelerinden alınan geri bildirimler, paralel grup müdahalesinin üyelere aile iletişiminde çatışma çözme becerileri kazandırdığını ve etkili iletişim ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ergen-ebeveyn iletişimindeki işlevsiz sorunları ele almak, ergenlerin, ebeveynlerin, aile sisteminin ve daha geniş sosyal sistemin refahını iyileştirmek için çok önemlidir. Bu nedenle, birincil hedeflerinden biri müşteri gruplarının refahını artırmak olduğu için, sosyal çalışma alanı içinde ergen ebeveynlere odaklanan çalışmalar yürütmek esastır. Bu çalışmanın yalnızca sosyal hizmet görevlileri için değil, aynı zamanda aileler ve ergenlerle çalışan profesyoneller için de değerli bir kaynak olması beklenmektedir.
-------	------	--	-----------------	--	---

Tablo 5. (Devamı)

Arı	2024	Genç Yetişkinlerde Dengeli Yaşam Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması	Ön Test – Son Test Çalışması	Konya ilinde genç yetişkin yaş grubunda 11 üniversite öğrencisi.	Bulgular, dengeli yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan grup çalışmasının deney grubundaki katılımcılar için etkili olduğunu, hem genel dengeli yaşam düzeylerini hem de dengeli bir yaşamla ilgili temel becerileri geliştirdiğini göstermiştir. Deney grubunda anlamlı pozitif etki, özellikle dengeli yaşam ölçeğinin bir alt boyutu olan başarı alanında belirgin olmuştur. Buna karşılık, kontrol grubunun her iki ölçekteki puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçlara dayanarak, grup çalışmasının genç yetişkinlerde dengeli yaşam temel becerilerini geliştirmede ve dengeli bir yaşama ulaşmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmiş ve tartışılmış ve araştırmacı tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur. Grup çalışmasının özellikle dengeli yaşam ölçeğinin alt boyutlarının başarı alanında etkili olduğu göz önüne alındığında, akademik gelişim, sınav hazırlığı gibi süreçlere benzer programların dahil edilmesi önerilmektedir.
Uğurlu ve Altungül	2024	Elâzığ ili Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin grup çalışması beceri düzeylerini değerlendirmek	Tesadüfi yöntem	Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 205	Spor bilimleri fakültesinde eğitim gören bireylerin grup çalışması becerilerinin cinsiyetleri üstünde herhangi bir etkiye sahip olmadığı, yaşlarına göre gençlerin bireyler arası etkileşiminin fazla olduğu takım sporları branşlarında hentbol branşında olanlar bireyler arası etkileşimde daha etkili olduğu, çalışma durumlarında ise çalışanların görevlerinde, bireyler arası etkileşimde ve grup çalışması becerilerinde etkili oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5’te yer alan yurt içi araştırmalar, grup çalışması becerileri ve bu becerilerin çeşitli unsurlar üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Araştırmalar, farklı yaş grupları, eēitim düzeyleri ve yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel olarak, grup çalışması becerilerinin bireylerin problem çözme, iş birliēi, kişisel gelişim ve akademik başarı gibi alanlarda olumlu etkileri olduēu tespit edilmiştir. rneēin, Kk (2019) tarafından yapılan çalışmada, grup çalışması yoluyla robotik kodlamanın ērencilerin ērenme süreçlerini geliřtirdiēi bulunurken; Deveci (2019) alışmasında, grup çalışması eēilimlerinin özellikle akademik başarıya baēlı olarak anlamlı farklılıklar gsterdiēi ortaya konmuştur.

Diēer taraftan, bazı çalışmalar grup çalışmasının olumsuz yönlerini ve iyileştirme gereksinimlerini de vurgulamaktadır. Altun ve İsmail’in (2024) araştırmasında, ēretmen adaylarının grup çalışmalarına yönelik genel olarak negatif görüşlere sahip oldukları ve bu çalışmalarda ēretim elemanlarının yeterli dönüt saēlamadıēı belirtilmiştir. Öztürk’un (2021) pandemi sürecinde çevrim içi grup çalışmasına dair bulguları, stres düzeylerinin yüksek olmasına raēmen bu tür çalışmaların katılımcılara fayda saēladıēını göstermektedir.

Sonuç olarak, grup çalışmasının bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirme potansiyeli tařıdıēı, ancak bu sürecin daha etkili hale getirilebilmesi için uygulamalara yönelik düzenlemelere ve iyileştirmelere ihtiyaç duyulduēu görülmektedir. Bu baēlamda, ēretim elemanlarının süreçte daha aktif bir rehberlik rolü üstlenmeleri ve geri bildirim mekanizmalarını güçlendirmeleri önerilmektedir.

Grup alışması Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında grup çalışması becerileriyle alakalı yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo hâlinde incelenmiştir. Tablo 6’da grup çalışması becerileriyle ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 6. Grup Çalışması Becerilerine Yönelik Gerçekleştirilmiş Yurt Dışı Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma Grubu	Sonuç
Rakab	2016	Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin, özellikle sınıf yönetimi ve oturma planı açısından, geleneksel grup çalışma etkinliklerinden çok farklı bir şekilde gerçekleştirilen bir grup etkinliğine tepkilerini değerlendirmek.	Açık uçlu yazılı öz bildirimler aracılığıyla aktiviteye ilişkin geri bildirimlerini ortaya çıkaran nitel araştırma	Kral Abdülaziz Üniversitesi, 16 üniversite öğrencisi	İkili çalışma ve grup çalışması etkinlikleri (en azından geleneksel olarak uygulandıkları şekilde) SL Gelişimine (doğruluk) çok az katkıda bulunur ve bu da tüm amacı boşa çıkarır. Belirli metodolojilerin ve ilkelerinin sorgusuz sualsiz benimsenmesi, Batı akademik çevrelerinde çokça savunulan bir kavram olan eleştirel düşünceye çok aykırıdır.
Forslund ve Hammar	2018	Öğrencilerin grup çalışmasındaki kapsayıcı- işbirlikçi süreçlerini ve öğretmenin bu işlemleri nasıl desteklediğini ya da engellediğini incelemek.	Black-Hawkins katılım çerçevesi, Video kayıt grubu çalışması	Ortaokul seviyesindeki öğrenciler	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin grup çalışması yapıları ve analitik görüşler etrafında yapılan tartışmalara aktif bir şekilde katılımlarının, eğitmenin daha tanımlanmış geri bildirimleri ve geleneksel otoriter rolden kaçınmaları ile beraber, grup çalışmasının kapsayıcı bir şekilde yürürlüğe girmesi için önkoşul örnekleri olduğunu göstermektedir.
Van de Pol vd.	2019	Öğrencilerin öğrenimlerine ilişkin koşullu desteğin etkisinin, öğrencilerin sonraki küçük grup çalışmalarında eğitmenlerin desteğini ne ölçüde aldıklarını ve ne ölçüde aracılık ettiklerini araştırmak.	Lojistik çok düzeyli arabuluculuk analizleri	7 küçük öğrenci grubu ve 7 ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmeni	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin küçük grup çalışmaları esnasında doğru cevaplar formüle etme ihtimalinin, öğrencilerin sonraki küçük grup çalışmalarında eğitmen desteğini uyguladıklarında daha yüksek olduğunu gözler önüne sunmuştur. Ayrıca, bir eğitmenin desteğinin olasılığı, öğrencilerin alımını ya da yanıtlarının doğruluğunu etkilememiştir. Ek nitel analizler, öğrencilerin koşullu destek almasının bazen desteğin zamansız solmasıyla engellendiğini göstermiştir. Bunun dışında, o zamanlar yavaş yavaş ortadan kaybolan koşullu desteğin, öğrencilerin öğretmen desteğini almalarını teşvik etmede en etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. (Devamı)

Elmassa h vd.	2020	Öğrencilerin grup çalışması algılarının belirleyicilerini tespit ederek mevcut alan yazınında yer alan boşluğu kapatarak alan yazınına katkıda bulunmak.	Yapısal denklem modellemesi	443 üniversite öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin grup çalışması algılarının kişilikleri tarafından değil, ilgili geçmiş deneyimleri tarafından belirlendiğini gözler önüne sunmaktadır. Bu araştırma, şimdiye kadar yapılan diğer ilgili çalışmalarla çelişkilidir. Bu duruma göre araştırma, öğretmenlerin öğrenciler arasında pozitif yönlü grup deneyimleri oluşturma ve geçmiş olumsuz deneyimlerini olumlu olanlara dönüştürme ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu araştırma, öğrencilerin grup çalışmasına yönelik negatif yönlü algılarıyla bağlantılı belirleyicileri izole ederek, öğretmenlere, öğrencilerin grup çalışmasına yönelik olumlu algılarını geliştirmeyi ve bunun neticesinde potansiyel yararlarını daha da en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan uygun müdahaleler geliştirmek için güçlü bir vaka sunmaktadır.
Matsuna ga vd.	2021	Avustralya üniversitelerinde eğitim gören altı Japon uluslararası öğrencinin grup projeleriyle grup çalışmasının normatif uygulamalarını nasıl araştırdığını, müzakere ettiğini ve bunlara nasıl yanıt verdiğini incelemek.	-	Altı Japon uluslararası öğrenci	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin grup çalışmasının gizli ve zımni normatif uygulamalarını aktif bir şekilde aradıklarını ve müzakere ettiklerini gözler önüne sunmaktadır. Normlara verdikleri tepkiler, grup uygulamalarını eleştirel bir şekilde incelemelerini sağlayan inanç ve değerler biçimindeki eğilimlerine ya da yani alışkanlıklarına telkin edilen normlar tarafından desteklenmiştir. Ek olacak şekilde, algılanan normları ile akranlarının tepkileri arasında, Bourdieu'nun "histerezis" kavramıyla gerçekleşen bir uyumsuzluk tespit ettiklerinde, liderlik fırsatları yakaladıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada, uygulamaları ya da grup uygulamaları algılanan ya da tanımlanan normlarla

Tablo 6. (Devamı)

					çeliştiğinde, alternatif eylemlerin başlatılmasını ve öğrenme fırsatlarını benimseme kapasitesini temsil eden histerezis karşılaşmalarını tetiklediği savunulmaktadır. Ayrıca, bu fenomenin araştırılmasının, yanlışlıkları ve kaçırılan fırsatları yeniden üreten ya da öğrencilerin grup çalışmasının gerçek erdemlerini benimsemelerini engelleyen uygulamaları belirlemede hayati önem taşıdığı ileri sürülmektedir.
de Prada Creo, Mareque ve Portela- Pino	2021	The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities	Yarı Bir Sahip Müfredat Çalışması Yoluyla Tesadüfi Örnekleme	Deneysel Tasarıma Çapraz Üniversite Öğrencileri	Sonuçlar, öğrencilerin son derece gelişmiş kişilerarası ve iletişim becerilerine sahip olduğunu, ardından uyum ve karar alma becerilerinin geldiğini göstermektedir. En düşük puanlar koordinasyon ve liderlik becerilerine karşılık gelmektedir. Öte yandan, müfredat dışı etkinlikler ile grup çalışması becerilerinin edinilmesi arasında önemli bir korelasyon kurulmuştur. Eğiticiler çok kültürlü ve grup çalışması becerilerinin edinilmesini kolaylaştırmak için çok kültürlü takımların örgütlenmesine, oluşturulmasına ve denetlenmesine katkıda bulunmalıdır. Öte yandan, öğrencilere konfor alanlarını terk edip arkadaşları ve sınıf arkadaşları tarafından oluşturulanlar yerine uluslararası grupların bir parçası olmalarının, eski şemaları ve önyargıları yeniden gözden geçirmelerini sağlayacak yeni uyarıcılar, bakış açıları ve yaklaşımlar dünyasının kapılarını açabileceği konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

Tablo 6. (Devamı)

Wong vd.	2022	Grup öğreniminden önce ve sonra grup çalışmasına direnen öğrenciler arasında küçük grup öğreniminin bakış açılarını karşılaştırmak	Yapılandırılmış müdahale yöntemi	299 öğrenci	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, toplam 12 öğrencinin öğrenmede sınırlı öz ustalık, yabancılarla / özgür binicilerle çalışma zorluğu ve grup çalışmasındaki haksız koşullar nedeniyle grup çalışmasına direndiğini göstermiştir. Grup çalışmasından sonra, öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme, bilgi geliştirme, iletişim ve işbirlikçi beceri geliştirme için zaman yönetimi ve öğretmenden yeterli rehberlik konusunda daha olumlu grup çalışması algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışması öncesi ve sonrası anlatıları karşılaştırılmıştır Gerçekleştirilen karşılaştırma sonucunda öğrencilerin küçük bir grupta çalışmaktan duydukları güvensizlik, bireysel çalışma tercihlerini artırdığı, fakat iyi planlanmış bir müdahale öğrencinin katılımını artırdığı ve öğrencilerin etkileşimlerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bu araştırma, grup öğrenimine direnen öğrencilerin algılarının, öğrenmelerini net bir yön, yeterli rehberlik, destekleyici akran etkileşimi ve etkili öğretmenin kolay bir hale getirilmesiyle meşgul ettiklerinde değiştirilebileceği olduğunu ortaya koymuştur.
Adesina vd.	2023	Akran incelemesinin öğrencilerin grup çalışması kapsamında öğrenmelerine katılımı üzerindeki etkisini incelemek	Regresyon analizi	Birleşik Krallık üniversitesi 165 birinci sınıf lisans öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin grup çalışmasına katkılarını algılamalarının katılımı teşvik ettiğini ve bir gruptaki öğrenmelerini geliştirdiğini göstermektedir. Bunun haricinde, öğrencilerin algısı ve akranlarının çalışmalarını derecelendirme konusundaki genel deneyimlerinin, bir grup içindeki katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırma, nihai grup çıktısından ziyade bir grup içindeki tüm öğrenme yolculuğunun incelenmesine odaklanarak literatüre katkı sağlamaktadır Özellikle çalışma, akran incelemesini büyük gruplar için modüllere ve / ya da incelemelere öğrenci katılımını yönetmedeki önemli katkılarını vurgulamaktadır.

Tablo 6. (Devamı)

Hassan vd.	2023	Çift çalışma ve grup çalışması öğrencilerin akademik performansını geliştirebilir" hipotezini araştırın.	Nicel ve nitel araştırma yöntemleri, anket	Aynı seviyedeki öğrencileri temsil eden 50 katılımcı. örneği temsil eden rastgele 10 katılımcıyl a görüşme	Öğrencilerin akademik performanslarını öğrencilerin etkileşimine doğru geliştirmede, ilgili öğrenciler arasında öğretmenlerine ve kendilerine karşı ortak bir zemin sağlamada ikili çalışma ve grup çalışmasının önemini araştırmak lehine bir fikir birliği olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenleriyle etkileşime girmek için olumlu bir şekilde katılmanın yanı sıra, öğrenciler alıştırmalarına yanıtlar sağlamak ve meslektaşları arasında kendilerini olumlu bir şekilde ifade etmek için özgüven oluşturmak için olumlu bir şekilde katılırlar, ayrıca kendi aralarında bir takım ruhu ve kolektif bir zihin oluştururlar
Schmid	2023	Üçüncü sınıf sosyal hizmet öğrencilerinin grup çalışması becerilerini öğretmek için zorunlu, kendi kendine yardım çevrimiçi destek grubunun değerine ilişkin algılarını incelemek		Üçüncü sınıf sosyal hizmet öğrencileri	Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu deneyimin sanal bir bağlamda anlamlı bir şekilde çoğaltılabileceğini göstermektedir. Grup süreci ve dinamiklerinin günlüğe kaydedilmesi, biçimsel olarak yansıtılması ve değerlendirilmesi gibi diğer ders etkinlikleri, grup deneyimi yoluyla teşvik edilen grup çalışması bilgi ve becerilerinin entegrasyonunu desteklemektedir. Bu nedenle, çevrimiçi grup çalışması kurslarının eğitmenlerinin ders müfredatına dahil edebileceği bir öğretim stratejisi olduğu ileri sürülmüştür
Susanti, Mahmud ah ve Makiyah	2023	Toplam Popülasyon Örneklemesi	Grup Proje Ödevini Tamamlayan 67 Kişi		Hizmet Öncesi Öğretmenlerin algısı, PjBL sırasında ekip çalışması, çatışma yönetimi, karar verme ve iletişim becerilerinde iş birliği becerileri edindiklerini göstermektedir. Görüşmelerden, projeleri tamamlamanın ve ekip halinde çalışmanın zorluğu hakkındaki şikayetleri hakkında ek bilgi ediniyoruz. Ancak, edindikleri ek

Tablo 6. (Devamı)

					becerilerin faydaları, zorluklarından daha karlıdır. Bu analiz, Hizmet Öncesi Öğretmenlerin PjBL sırasında iş birliği becerileriyle ilgili daha önemli bir olumlu yanıt gösterdiğini bildirmektedir. Herhangi bir öğrenme yaklaşımında grup çalışması becerilerinin gündeme getirilmesinin devam ettirilmesi düşünülebilir.
McKay ve Sridharan	2024	Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education	Ters Yüz Edilmiş Geri Bildirim Modeli	Avustralya'da 48 Öğrenci	Öğrencilerin işbirlikçi grup çalışmasını birçok yönden faydalı olarak algıladıklarını, ancak bunun zorlukları da olduğunu, bunlardan birinin de küresel salgın ve uzaktan öğrenme, izolasyon ve iş birliğinde artan zorluk gibi dalga etkisi olduğunu göstermektedir. Bu öngörülemeyen olay ve eğitimin sunumu üzerindeki etkisi, çevrimiçi bağlamda işbirlikçi grup çalışması hakkında ilginç sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bulgular, özellikle çevrimiçi öğrenme bağlamında, yüksek öğrenimde işbirlikçi grup çalışmasının anlaşılmasını ve uygulanmasını ilerletebilir. Pedagojik temellerin daha iyi anlaşılması, grup çalışmasıyla ilgili daha olumlu tutumların oluşmasına da yol açabilir.
Liang vd.	2024	Algorithmic group formation and group work evaluation in a learning analytics-enhanced environment: implementation study in a Japanese junior high school	Ön Test – Son Test Çalışması	Japon Ortaokulu Bağlamında 12 İşbirlikçi Öğrenme Etkinliğinden Elde Edilen Veriler	Sınıf içi grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin kişilerarası becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Öğrenen model verileri dikkate alınarak algoritmik olarak oluşturulan grupların, heterojen veya homojen olarak rastgele gruplamaya göre daha iyi performans gösterdiğini bulduk. Özellikle, homojen algoritma tarafından oluşturulan gruplardaki öğrenciler, fikir alışverişi grup görevlerinde daha yüksek akran değerlendirmeleri ve grup çalışmasına ilişkin daha olumlu öz algı aldılar. Karşılaştırmalı okuma görevlerinde anlamlı farklılıklar bulamadık. Bu çalışma,

Tablo 6. (Devamı)

					deneysel bulguların yanı sıra, akran ve öğretmen değerlendirme puanlarını sonraki algoritmik gruplandırmaya girdi olarak dahil ederek sürekli veri odaklı grup öğrenme desteğinin bir paradigmasını sunmaktadır.
Bhargava ve Sharma	2024	Student engagement through teamwork skills: the mediating role of psychological well-being	üçgenleme karma yöntem	Hindistan' daki özel kolejlerde lisansüstü ve mezuniyet sonrası eğitim gören son sınıf öğrencileri	Sonuçlar, takım çalışması becerilerinin öğrencilerin akademik programlarına katılımını olumlu yönde tahmin ettiğini göstermiştir.
Hiromori	2024	Bir öğrencinin lider rolünde olmasının yüz yüze (FTF) ve çevrimiçi iletişimde grup çalışması becerilerini (GWD) nasıl etkilediğini araştırmak		144 ortaokul öncesi İngilizce öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çevrimiçi durumda grup çalışması becerisi puanlarının, özellikle belirlenmiş bir lider olmadığında, yüz yüze iletişime göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, lider rolündeki öğrencilerin ve diğer öğrencilerin grup çalışması becerisi puanlarını karşılaştırırken, liderler iletişim tarzından bağımsız olarak çoğu grup çalışması becerilerinde tutarlı bir şekilde daha yüksek puan almıştır. Bu çalışma, lider rolü oynayan bir öğrencinin atanmasının, özellikle çevrimiçi iletişimde grup çalışması faaliyetlerini kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışması bağlamlarındaki davranışlarına ışık tutar ve etkili grup çalışmasını teşvik etmede liderliğin önemini vurgulamaktadır

Tablo 6. (Devamı)

Edwardsen 2024 vd.	Yüksek sağlık eğitiminde çevrimiçi grup çalışmasının karşısında bulunan kolaylaştırıcıları ve engelleri tespit ederek, konu ile alakalı bilimsel literatüre genel bir bakış sağlamak ve araştırmadaki bilgi boşluklarını belirlemek.	PRISMA-ScR	Konuyla ilgili bilimsel literatür	3671 kayıt ve 466 tam metin makalenin taranmasından sonra 39 makale dahil edilme kriterlerini karşılamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha küçük grup büyüklüğünü ve kolaylaştırıcı olma ortak sorumluluğunu gözler önüne sunmuştur. Ayrıca grup iletişimi, senkronize toplantıların planlanması ve teknik konulardaki zorluklar engel olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sorgulama çerçevesi topluluğunun üç unsurunun da önemini desteklemiştir: sosyal, bilişsel ve öğretim varlığı.
--------------------	--	------------	-----------------------------------	---

Yurt dışındaki grup çalışması becerilerine yönelik araştırmalar, bu yöntemin etkili bir öğrenme ve öğretim aracı olarak değeriendirilmesi konusunda zengin bir bilgi birikimi sunmaktadır. İncelenen çalışmalar, grup çalışmasının farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını, öğrenciler üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin bu süreçlerdeki rollerini çok yönlü bir şekilde ele almıştır. Araştırmalar, grup çalışmasının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sadece öğrenci katılımı ve iş birliğinin değil, aynı zamanda öğretmen rehberliği, yapılandırılmış müdahale yöntemleri ve grup dinamiklerinin de kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenci algılarının ve deneyimlerinin grup çalışmasının başarısında önemli bir belirleyici olduğu görölmektedir. Özellikle Elmassah ve arkadaşlarının çalışması (2020), öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin grup çalışması algılarını büyük ölçüde etkilediğini gösterirken, Matsunaga ve arkadaşlarının araştırması (2018), grup normlarına yönelik eleştirel yaklaşımın öğrenme fırsatlarını nasıl artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Adesina ve arkadaşlarının çalışması (2019), akran incelemesinin katılımı teşvik edici rolünü vurgularken, Wong ve arkadaşları (2021), yapılandırılmış müdahalelerin öğrenci algılarını olumlu yönde değiştirdiğine dikkat çekmiştir.

Bu araştırmalar, grup çalışmasının yalnızca akademik performansı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin iletişim, iş birliği, liderlik ve eleştirel düşünme gibi temel becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, etkili grup çalışması süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında, eğitimcilerin rehberlik, destek ve grup dinamiklerini yönetme konusundaki rolleri belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, eğitimcilerin grup çalışması uygulamalarını daha bilinçli bir şekilde tasarlamaları ve yürütmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

İş Birlikli Öğrenme ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında iş birlikli öğrenme ile alakalı yurt içinde gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo hâlinde incelenmiştir. Tablo 7’de iş birlikli öğrenmeyle ilgili yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 7. İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Yurt İçi Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma grubu	Sonuç
Erbil ve Kocabaş	2019	Eğitmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	Amaçlı örnekleme yöntemi, içerik analizi	İzmir’de sınıf öğretmenliği yapan 23 öğretmen	Çalışma sonucunda eğitmenler, öğretimde teknoloji kullanımına destek verdiklerini ancak öğrencilerin teknolojik araçları kullanımının izlenmesi ve denetlenmesi gerektiğini göstermiştir. Araştırma sonucunda eğitmenler teknolojinin eğitim ve öğretim sürecinde pek çok yarar doğrultusunda farklı amaçlarda tercih edilebileceği belirtilmiştir. Devlet tarafından desteklenmiş teknoloji temelli projelerin pozitif bir politika olduğu fakat özellikle ilkokullarda bu projelerin henüz uygulamaya geçirilmediği ve hizmet içi eğitim noktasında farklı eksiklerin mevcut olduğu eğitmenler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca eğitmenlerin büyük bir kısmının tersine çevrilmiş sınıfa ilişkin bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bunun haricinde kavram kendilerine açıklandıktan sonra eğitmenlerin, tersine çevrilmiş sınıfın öğrenciler bakımından yararlı olacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Son olarak çalışma neticesinde, eğitmenlerin eğitsel teknoloji kullanım yeterlik seviyelerini artırabilmek adına hizmet içi öğretimlerin verilmesi, teknolojiye dayalı öğretim yöntemlerinin öğretim programlarında yer alması, öğretim programlarının teknolojik yeniliklere uygun hale getirilmesi, okul ve sınıfların teknolojik altyapılarının iyileştirilmesi ve iş birlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında teknolojiden yararlanılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Tablo 7. (Devamı)

Ercan	2019	İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine Ve Yazma Tutumlarına Etkisi	Ön Test Kontrol Yarı Desen	Son Test Gruplu Deneysel	2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Kırıkkale Şehit Aydın Çopur İmam Hatip Ortaokulunda Bir Deney Ve Bir Kontrol Grubunda Bulunan Toplam 48 Kız Öğrenci	Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak uygulanan yazma etkinliklerinin, Türkçe Ders Programı'na göre yürütülenlere kıyasla öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde hiçbir etkisi olmadığı da bulunmuştur.
Taş ve Akoğlu	2020	Sosyal bilgiler öğretimi sırasında iş birlikli öğrenme yaklaşımının etkilerini konu edinmiş, son on yıl içerisinde Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılmış çalışmaların çeşitli süreçlerden geçirilerek sunulması	Meta yöntemi	sentez	Araştırmada belirlenmiş kriterleri karşılayan 36 araştırma	Gerçekleştirilen araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretimi sırasında yapılandırmacı yaklaşım ışığında kullanılan İş birlikli öğrenme yöntemlerinin hem öz-yeterlik, motivasyon, sosyal gelişim, tutum ve akademik başarı gibi öğrenmeye etkide bulunan birçok değişken üstünde hem de öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavrama düzeylerinde pozitif yönde etki ve değişikliğe neden olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem kişisel hem de grup seviyesinde başarılarının artması haricinde, demokratik tutumlarını geliştirme, öz-denetim, tarihsel bilinç/duyarlılık ve empatik yaklaşım kazanma, çok kültürlülüğe yönelik kavramların öğretilmesi ve anlaşılması gibi konularda da öğrencileri geliştirici ve destekleyici olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, yöntemin etkililiğini etkileyen birçok unsur olduğu ve çalışma sonuçları, diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür.
Önal	2020	Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna	Nicel Ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Birlikte Olduğu Karma Yöntem		Giresun il merkezinde yer alan A Ortaokulu'nda öğrenim gören 2	Araştırma, çevrimiçi ortamlarda işbirlikçi çalışmanın hem ikna edici hem de bireysel yazma başarısını önemli ölçüde artırdığını ortaya koydu. Ancak, yazma kaygısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı.

Tablo 7. (Devamı)

		Edici Yazma Becerilerine Ve Yazma Kaygılarına Etkisi		farklı 7.sınıf (n=54) şubesi	bulundu. Ek olarak, öğrenciler çevrimiçi ortamlarda işbirlikçi öğrenmeye karşı olumlu görüşler ifade ettiler
Yıldız vd.	2020	Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve öğrenme motivasyonlarına etkisi.	Öntest Karşılaştırma Gruplu Yarı Deneysel Desen	Çalışma 2015-2016 öğretim yılında Ağrı ilinde bir ortaokulun 6. sınıfına devam eden 52 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.	Çalışmanın sonuçları incelendiğinde hem eğitim oyunlarının hem de işbirlikli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde karşılaştırılabilir etkilere sahip olduğu bulundu. Ancak, eğitim oyunu yaklaşımı öğrencilerin sosyal becerilerini ve motivasyonunu artırmada daha büyük bir etkinlik gösterdi. Bu sonuç, her iki yöntemin de akademik başarıya olumlu katkıda bulunmasına rağmen, eğitim oyunlarının özellikle öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin ve eğitim ortamlarındaki içsel motivasyonlarının gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir.
Çetinkaya ve Durmuş	2021	2015 ile 2021 seneleri arasında ilkokulda iş birlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımıyla hazırlanmış araştırmaları birleştirerek “Yayın Yılı ve Yayın Türü”, “Disiplin Alanları”, “Sınıf Düzeyi”, “İş birlikli Öğretim Teknikleri”, “Amaçları”,	İçerik analizi yöntemi	Sistematik derleme çalışmaları	Çalışma sonucunda, “Beceri” temasında bir araştırma hariç diğer araştırmaların tümünün iş birlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımının anlamlı farklılıkla beceri/tutum akademik başarı üstünde pozitif yönlü katkıda bulunduğu, iş birlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımına yönelik pozitif metaforların üretildiği ve ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde bir “Bütünleşme Ölçeği” geliştirildiği neticesine varılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul seviyesinde iş birlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal yeteneklerine etkilerinin incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Tablo 7. (Devamı)

		“Sonuçları” ve “Önerileri” parametrelerine göre inceleyerek sistemati bir derleme araştırması gerçekleştirmek			
Esen Akkaya	2022	İş Birlikli Öğrenme Modelinin Akademik Öğrenme Zamanına Ve Voleybol Öğrenimine Etkisi.	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen	Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulun sekizinci sınıflarında öğrenim gören toplam 28 öğrenci ile yürütülmüştür.	Çalışmada 0,05'lik bir önem düzeyi kullanıldı. Derslerin Entegre Örgütsel Model (BÖM) ile öğretildiği deney grubunda akademik öğrenme zamanı oranının (%30,86), Baskın Örgütsel Model (BÖM) kullanan kontrol grubuna (%17,12) kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulundu. Bu fark deney grubunu önemli ölçüde destekledi. Dahası, voleybol bilgi testinin gruplar (deney ve kontrol) ve ölçümler (ön test ve son test) arasındaki ortak etki analizi, her iki grup için de son test puanlarında önemli gelişmeler olduğunu ortaya koydu ve voleybol bilgisinde olumlu öğrenme sonuçları olduğunu gösterdi. Ancak, voleybol bilgisinde iyileşme açısından iki grup arasında önemli bir fark yoktu. Ön test puanlarının yardımcı değişken olarak kullanıldığı ANCOVA sonuçları, parmak pas becerilerinde gruplar arasında önemli bir fark göstermedi. Ancak, deney grubu, kontrol grubuna kıyasla manşet pas ve tenis servis becerilerinde önemli ölçüde daha yüksek puanlar gösterdi. Sonuç olarak, Entegre Örgütsel Model (IOM), öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde akademik öğrenme zamanlarını artırmada Baskın Örgütsel Model'den (DOM) daha etkili olduğunu kanıtladı. Her iki öğretim modeli de öğrencilerin voleybol becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkiledi ve IOM,

Tablo 7. (Devamı)

					forehand pas ve tenis servis becerilerini geliştirmede özellikle etkili oldu. Genel olarak, her iki model de öğrencilerin voleybol bilgi seviyelerini artırmaya benzer şekilde katkıda bulundu.
Öner	2022	Türkiye’de müzik eğitiminde iş birlikli öğrenme tekniğinden yararlanılarak yapılmış çalışmaları ortaya koyarak, bu çalışmaları yayın yılı ve yayın türü, yöntemi, tercih edilen iş birlikli öğrenme yöntemi, uygulandığı öğrenim kademesi ile ulaşılan sonuçlar açısından kapsamlı olarak incelemek	Genel tarama modeli	Yurt içinde yapılmış ve belirlenmiş ölçütleri karşılayan çalışmalar	Çalışma netice sinde, Türkiye’de müzik eğitimi alanında iş birlikli öğrenme yöntemi tercih edilerek ilk olarak 1995’te olmak üzere toplam yirmi üç çalışma gerçekleştirildiği, en fazla makale çeşidinde araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Bahsedilen çalışmaların, genellikle deneysel modele uygun bir şekilde hazırlandığı, uygulanan öğretim aşamasına göre yarıdan fazlasının lisans seviyesinde uygulandığı, en çok “Birleştirme-I (Jigsaw)” ve “Birlikte Öğrenme” iş birlikli öğrenme yöntemlerinden yararlanıldığı görülmüştür. Müzik eğitimi alanında iş birlikli öğrenme tekniğinden yararlanılarak yapılan çalışmalarda, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin en çok sosyal yetenekler kazanma üstünde pozitif etkileri olduğu neticesine varılmıştır. Ayrıca grup başarısı için beraber çalışma kazanımı, çalışmalarda en çok elde edilen sosyal yetenek olarak tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde, müzik eğitimi alanında iş birlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin performans, akademik başarı, derse ve müziğe yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu neticesine varılmıştır.
Kara ve Zorlu	2023	Altıncı sınıf “Ses ve Özellikleri” ünitesinde iş birlikli öğrenmenin uzaktan eğitim ortamlarında	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	2020 ile 2021 eğitim ve öğretim yılında MEB’e bağlı bir ortaokulda öğrenime devam eden 53 öğrenci	Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre “Ses ve Özellikleri” ünitesinin uzaktan eğitim ortamında iş birlikli öğrenme yönteminden yararlanılarak öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği ve fen öğrenimine ilişkin motivasyon seviyeleri geliştirdiği neticesine varılmıştır. Yüz yüze

Tablo 7. (Devamı)

		kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenme ilişkin motivasyonlarına etkisini tespit etmek			eğitimin mümkün olmadığı durumlar söz konusu olduğunda sosyalliği ve sınıf yakınlığını korumak maksadıyla uzaktan eğitim süreçlerinde iş birlikli öğrenme yönteminden yararlanılması tavsiye edilmiştir.
Göçük ve Şahin	2023	Yaşam Temelli ve İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ile Biyogüvenlik Konularındaki Duyarlıklarına Etkisi	Nicel araştırma yöntemi için yarı deneysel model; nitel araştırma yöntemi olarak da durum çalışması	Deney 1 Grubu 22, Deney 2 Grubu 22 Olmak Üzere Toplam 44 Öğrenci	Araştırma bulguları, hem bağlam temelli hem de işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının ortaokul öğrencilerinde biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik duyarlılığın geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.
Kalender vd.	2023	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı'nın Akademik Başarıya Etkisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	Nitel Araştırma Yöntemlerinden Biri Olan Doküman Analizi Yöntemi	Lisansüstü Çalışmalar	Araştırma bulguları genel manada ele alındığında işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya etkisi alanında üretilmiş olan tezlere dair bir tipoloji oluşturulabilir. Yukarıdaki sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, İşbirlikli Öğrenme merkezli uygulanan stratejilerde öğrencilerin öğrenme, tutum, motivasyon, üst düzey öğrenme, sorumluluk, sosyalleşme, arkadaşlık işbirliği, dil gelişimi, eğlence, iletişim ve etkileşim konularına genel olarak vurgu yapıldığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar neticesinde yapılandırmacı bir anlayışla ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle desteklenen stratejilerin, öğrencilerin başarısını artırma, eğitime olumlu tutum ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır

Tablo 7. (Devamı)

Turan vd.	2023	Beden Eğitime Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlikte İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkileri	Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni	Ortaokul 7. Sınıfta öğrenim gören 24 erkek ve 24 kadın	Başlangıçta gruplar arasında önemli bir fark gözlemlenmedi. Ancak eğitimden sonra, tutumlarda ve öz yeterlilik puanlarında deney grubunu destekleyen önemli farklar bulundu. Çalışma, yapboz tekniğinin öğrencilerin beden eğitimine olan bağlılığını artırdığı ve kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirdiği sonucuna vardı. Bu bulgular, mevcut literatürdeki bir boşluğu ele almaları ve işbirlikli öğrenme modelinin çeşitli etkilerine ilişkin içgörüler sağlamaları açısından önemlidir.
Özdemir ve Yıldırım	2023	Özel Eğitim Sınıfında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminde Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Tutumlarından Hareketle İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Nitel Araştırma Modellerinden Kaynak Tarama Modeli	Isparta Şehit Göksele Koç Ortaokulu bünyesinde yer alan, 2019-2020 eğitimöğretim yılında özel eğitim sınıfı II. kademedeki öğrenim gören özel gereksinimli 8 öğrenci	Özel eğitim sınıflarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde amaç, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin tutumlarını dikkate alarak ders etkinliğini artırmaktır. Veli, öğretmen ve öğrenci katılımına odaklanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkiledi. Çalışmada, işbirlikçi sorgulama ve ortak öğrenme gibi teknikler aracılığıyla özellikle sevgi, saygı ve temizlik gibi değerleri öğrenmede artan öğrenci katılımı gözlemlendi.
Öner ve Karamustafaoğlu	2023	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile İşbirlikli Öğrenmeye Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İlişkisel tarama modeli	2022-2023 eğitim öğretim yılı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 93 fen öğretmen adayı	Araştırma bulguları, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca, adayların öğrenme stilleri ile işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak, korelasyon analizi, işbirlikli öğrenme stili ile işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 7. (Devamı)

									Bu sonuçlara dayanarak, çalışma paydaşlara ilgili öneriler sunmaktadır. Bu öneriler, işbirlikli öğrenme stili ile tutumlar arasında belirlenen pozitif ilişkiyi değerlendirerek öğretmen adayları arasında gelişmiş işbirlikli öğrenme deneyimlerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.
Cömert	2023	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumu	Örneklem Yöntemi	Seçme	202	Kışın	Oluşan	4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı	Analiz, incelenen değişkenler arasında birkaç önemli fark ortaya koymuştur. İkamet yeri değişkeni açısından kentsel bölgeleri destekleyen önemli bir fark vardı. İşbirlikli öğrenmeye aşinalık bildiren katılımcılar, bunu mesleki yaşamlarında uygulamaya yönelik önemli bir tercih göstermiştir. Dahası, işbirlikli öğrenmeyi kariyerlerine dahil etmeyi planlayan katılımcılar, sosyal çalışmalarda ana konu olarak tarihi ağırlıklı olarak tercih ettiler. Ancak, cinsiyet, aile tipi, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi veya mevcut istihdam durumuna göre önemli bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular, katılımcıların işbirlikli öğrenme ve mesleki uygulamalara potansiyel entegrasyonu hakkındaki algıları ve niyetleri hakkında değerli içgörüler sağlamıştır.
Cengiz vd.	2024	İş birlikli öğrenmenin beşinci sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesinde uygulanmasının öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünme yeteneklerine etkisinin incelenmesi	Ön test-son test uygulamalı kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni		Beşinci	sınıfların	iki	şubesinde öğrenim gören 32 öğrenci	Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre iş birlikli öğrenme beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmiştir. Bahsedilen sonuçlar çerçevesinde, bu çalışmanın 21. yüzyıl yeteneklerinden “işbirliği” yeteneğinin elde edilmesine ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında kullanılması vurgulanan iş birlikli öğrenim modelinin sınıf içi uygulamalarda yaşama geçirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İş birlikli öğrenme ile ilgili yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi sonucunda, bu yöntemin farklı eğitim düzeylerinde ve disiplinlerde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, sosyal becerilerini geliştirdiği ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği yönünde ortak bulgular sunmaktadır. Örneğin, Taş ve Akoğlu'nun gerçekleştirdiği meta-sentez çalışması (2019), sosyal bilgiler öğretiminde iş birlikli öğrenmenin öz-yeterlik, motivasyon ve akademik başarı üzerinde pozitif etkiler sağladığını ortaya koyarken, demokratik tutumların gelişimi, öz-denetim ve çok kültürlülüğe duyarlılık gibi değerleri de desteklediğini vurgulamaktadır.

Yıldırım'ın çalışmasında (2020), ilköğretim öğrencilerinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlamalarına, kelime dağarcıklarının gelişimine, akıcı okumalarına olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, Önal tarafından gerçekleştirilen araştırmada (2021), çevrimiçi iş birlikli öğrenmenin ikna edici yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ancak yazma kaygısında anlamlı bir değişiklik yaratmadığı tespit edilmiştir. Eğitsel oyun ve iş birlikli öğrenme yöntemlerini karşılaştıran Yıldız ve arkadaşlarının araştırması (2022), her iki yöntemin de akademik başarıya olumlu katkı sağladığını ancak eğitsel oyunların sosyal etkileşim ve motivasyon artırma açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretim programlarında teknolojik yeniliklerin entegrasyonu ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerinin artırılması gerekliliği, Erbil ve Kocabaş'ın çalışmasında (2021) dikkat çekilen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, iş birlikli öğrenmenin uygulanmasında teknolojinin rolü ve tersine çevrilmiş sınıf modelinin potansiyel faydaları üzerinde durulmuştur. Çetinkaya ve Durmuş'un sistematik derleme çalışması (2020) ise ilköğretim düzeyinde iş birlikli öğrenmenin beceri ve akademik başarı üzerindeki etkisini vurgularken, bu yönetime yönelik olumlu metaforlar üretildiğini ve öğrencilerin sosyal yeteneklerine etkisinin daha fazla araştırılması gerektiğini önermektedir.

Son olarak, Esen Akkaya'nın beden eğitimi alanında yaptığı araştırma (2022), iş birlikli öğrenmenin fiziksel becerilerin yanı sıra akademik öğrenme zamanını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, iş birlikli öğrenmenin farklı bağlamlarda çeşitli olumlu çıktılar sağladığını ve bu yöntemin eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İş Birlikli Öğrenme ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında iş birlikli öğrenme ile alakalı yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo hâlinde incelenmiştir. Tablo 8'de iş birlikli öğrenmeyle ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 8. İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma Grubu	Sonuç
Norito vd.	2019	Çocukların temel hareket becerilerini geliştirmek için beden eğitimi ve sporda işbirlikli öğrenmeyi uygulamak	Yarı deneysel çalışma deseni	İlkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan deney ve kontrol gruplarını oluşturan toplam 120 öğrenci	Araştırmanın son test karşılaştırmaları, işbirlikli öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin temel hareket becerilerini geliştirmede geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ek olarak, çalışma sonuçları işbirlikli öğrenme modelinin ilkökul öğrencilerinin genel ders öğrenimini geliştirmek için etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir.
Abramczyk ve Jurkowski	2020	İş birlikli öğrenme yönteminin etkinliğine yönelik ampirik kanıtların, eğitimcilerin mesleki yeterliliklerine ve öğretim uygulamalarına yansıyor yansımadığını incelemek	-	Polonya’da yer alan 1.495 dil öğretmeni	Araştırma sonucunda öğretmenlerin, iş birlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmelerinde etkili olduğu ve öğrencilere öğrenme süreçleri için kişiselleştirilmiş destek sağlayabileceği konusunda aynı düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu pozitif inançlara rağmen, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenmeyi nadirde olsa kullandıkları görülmüştür. Ayrıca iş birlikli öğrenmeyi kullandıkların zaman, öğretmenlerin öğrencilerin etkileşimlerini iş birlikli öğrenme ilkelerine uygun olarak organize ettikleri ve destekledikleri gözlemlenmiştir. Son olarak eğitimcileri iş birlikli öğrenmeye ilişkin daha çok şey öğrenmek istediklerini ve bunu sınıfta daha sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Özellikle ders örnekleri ve öğretim materyalleri gibi desteklerle ilgilenmişlerdir.
Fernandez-Rio ve Gallego	2020	Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students’ task and selfapproach goals,	Ön Test-Son Test Deneysel Desen Tek Grup	Batı İspanya’da bulunan bir ortaokulun 5. ve 6. sınıflarında eğitim gören toplam 40 (21 kız, 19 erkek) öğrenci	Araştırma bulguları, iş birlikli öğrenme çerçevesinin öğrencilerin öz-yaklaşım hedeflerini, duygusal kontrol ve düzenlemeyi ve empati özelliklerini geliştirdiğini göstermiştir. Ek olarak, beden eğitimi derslerinde iş birlikli öğrenmenin kullanımı öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine katkıda bulunmuş, kaliteli

Tablo 8. (Devamı)

		and emotional intelligence			ilişkiler kurmalarına, stres faktörlerini yönetmelerine ve hem bireysel hem de gruplar halinde gelişmelerine yardımcı olmuştur.
Padillah, Yudiana ve Juliantine	2020	The effect of cooperative learning model and peer teaching learning model in volleyball games on social skills and volleyball game performance	Yarı deneysel model üzerine desenlenen çalışmada ön test-son test tekniği	Kuningan Bölgesi'ndeki SMAN 1 Garawangi'de bulunan 360 öğrenci	Bu çalışmanın sonucu, TGT tipi kooperatif öğrenme modeli ve akran öğretimi öğrenme modelinin sosyal beceriler ve voleybol oyunları performansı üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir; TGT tipi işbirlikli öğrenme modeli ve akran öğretimi öğrenme modelinin sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu; TGT tipi öğrenme modeli ve akran öğretimi öğrenme modelinin voleybol oyunları performansı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.
Guzman ve Paya	2020	Beden eğitiminde doğrudan öğretim ve işbirlikli öğrenme: Öğrenci öğrenimi, davranışları ve öznel deneyim üzerindeki etkileri	Gözlemsel Metodoloji	4 farklı ilkokuldan yaşları 10 ile 12 arasında değişen toplam 75 5. ve 6. sınıf öğrencisi	Davranışsal analiz için, materyal hazırlama, okuma/dinleme, öğretmene dikkat etme, aktivite hakkında partnerlerle konuşma ve anlaşmaları benimsemede önemli farklılıklar bulundu. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin materyal hazırlama, okuma/dinleme, aktivite hakkında partnerlerle konuşma ve anlaşmaları benimsemede daha fazla zaman harcamasıyla ilgilidir. Öte yandan, doğrudan öğretim, öğrencilere dikkat etmeye daha fazla zaman ayırmayı öğretmektedir. Öğretmenle konuşma (aktivite veya sosyal ilişki konuları hakkında), aktiviteyi yapma veya farklı bir oyun oynama konusunda hiçbir fark bulunamadı. Bilişsel farklılıklar için, analiz edilen değişkenlerin bazıları için farklılıklar bulundu. Son olarak, hem sınavda hem de hatırlatmada, İşbirlikli öğrenmeyi benimseyen öğrencilerin elde ettiği puanlar doğrudan öğretim puanlarından daha yüksekti. Özetle, çalışmada doğrudan öğretim ile işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğretilmesi, işbirlikli öğretimin öğretilmesi, kavramsal öğrenme, oyun bilgisi geliştirme ve derslerde hatırlama kapsamında geliştirilen çeşitli davranışlar yer almaktadır.

Tablo 8. (Devamı)

Fernandez-Rio ve Casey	2020	Sport education as a cooperative learning endeavour	Ön Test-Son Test, Yarı Deneysel, Karşılaştırma Gruplu Araştırma	İspanya'daki aynı liseye kayıtlı toplam 90 öğrenci (47 erkek, 43 kız)	Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin kişilerarası iletişim, grup uyumu, olumlu bağımlılık, uyarıcı etkileşim ve bireysel sorumluluk konularında kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı gelişmeler gösterdiği gözlenmiştir.
Rivera-Perez vd.	2020	Linking cooperative learning and emotional intelligence in physical education: Transition across school stages	niceliksel metodoloji	İspanya'nın güney batısında yer alan toplam 13 farklı okuldan 1332 öğrenci (682 erkek, 650 kız)	Araştırma sonuçları, duygusal zekanın çeşitli boyutları (duygusal tanıma, duygusal kontrol ve duygusal empati gibi) ile işbirlikçi öğrenme arasında pozitif korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Ek olarak, çalışma, beden eğitiminde iş birlikli öğrenmenin uygulanmasının duygusal alanın gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin ve eğitmenlerin duygusal zekayı etkili bir şekilde teşvik etmek ve öğrencilerin beden eğitimindeki duygusal gelişimini artırmak için iş birlikli öğrenme uygulamaları konusunda eğitim almaları önerilmektedir.
Winarni ve Lutan	2020	Emphaty and tolerance in physical education: cooperative vs. Classical learning.	Yarı Deneysel Çalışma (Akademik Başarıyı İçeren 2'ye 2 Faktöriyel Tasarım)	Endonezya'nın Yogyakarta kentindeki seçilmiş bir okuldan 128 öğrenci (Yaş 13-14 yaş)	Çalışmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerde empati ve hoşgörü gibi ahlaki değerleri geliştirmede geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu görülmüştür.
Bores-García vd.	2021	Beden eğitimi dersinde kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme üzerine son beş yıl içerisinde (2014-2019)	Doküman Analizi	İş birlikli öğrenmenin farklı eğitim aşamalarında uygulanmasına ilişkin bilgileri içeren	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çalışmanın esas olarak kısa süreli müdahalelerde orta öğretime nasıl daha fazla odaklandığını göstermiştir. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmında nitel ve / veya karma yöntemlerin kullanıldığı ve spor, motor beceriler ve

Tablo 8. (Devamı)

		gerçekleştirilmiş çalışmaların sistematik bir incelemesini yapmak.		makaleleri seçmek için yedi veri tabanı kullanıldı. Hariç tutma kriterlerinden sonra, 15 makale sekiz kritere göre tam olarak değerlendirildi: (1) yıl ve yazar; (2) ülke; (3) katılımcı sayısı, eğitim düzeyi ve uygulama süresi; (4) araştırma türü; (5) müfredat içeriği; (6) amacı araştırma; (7) en alakalı sonuçlar; ve (8) öğrenme ortamı.	fiziksel yeteneklerle eşit bir şekilde ilgilenerek vücut ifadesini yeterince temsil edilmediği görülmüştür. Çalışmaların hedefleriyle ilgili olarak, motivasyon, grup iklimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimine odaklanarak en sık değerlendirilen sosyal öğrenme olarak tespit edilmiştir. Bunun haricinde deneyimlerin kısalığı ve bunların parçalanması ile ilgili eleştirilerin hala geçerli sayılabileceği ifade edilmiştir.
Rivera-Perez vd.	2021	Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence	tek gruplu, ön test-son test, ön deney tasarımı	bir okulda iki farklı sınıfa kayıtlı kırk ilköğretim öğrencisi (21 kız, 19 erkek)	Sonuçlar, iş birlikli öğrenme çerçevesinin öğrencilerin öz yaklaşım hedeflerini ve duygusal kontrol ve düzenlemelerini ve empatilerini artırmaya yardımcı olduğunu gösterdi. Sonuç olarak, mevcut çalışma beden eğitiminde iş birlikli öğrenmenin kullanımını güçlendirdi çünkü öğrencileri daha uyumlu motivasyonel kalıplara yönlendirebilir ve duygusal zekalarını geliştirebilir. Dahası, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine, kaliteli ilişkiler kurmalarına, stres faktörlerini yönetmeyi öğrenmelerine ve bireysel olarak ve gruplar halinde gelişmelerine katkıda bulunur.

Tablo 8. (Devamı)

Mendo vd.	2022	İş birlikli öğrenme modelinin üniversite düzeyinde olan öğrencilerin davranışlarına etkide bulunan ve akademik hedefe ulaşılmasına yardımcı olan yollar üstünde bulunan etkisini araştırmak	Yarı deneysel bir ön test-son test kontrol grubu tasarımı	Okul Öncesi, İlköğretim ve Sosyal Eğitim lisans derslerinden 509 üniversite öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenme modelinin, üniversite öğrencilerini bilgi ve beceri kazanmak için belirledikleri görevlerle tam olarak ilgilenmeleri için motive eden akademik hedefler geliştirmeye teşvik etmek için etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bunun haricinde, öğrencilerden asgari bir işbirliği standardını sağlamak için gerekli yapı ve denetim olmaksızın özerk bir temelde bir ekibin parçası olarak çalışmaları istendiğinde, sosyal pekiştirme hedeflerine öğrenme ve başarı hedeflerinden daha fazla eğilim göstermişlerdir. Bahsedilen sonuçlar, işbirliğine dayalı öğrenmeye ilişkin kavramsal çerçeveye yeni bilgiler katmaktadır.
Noor vd.	2023	İş birlikli öğrenme yöntemlerini kullanarak öğrenci öğrenme çıktılarının iyileştirilmesindeki ilerlemeyi araştırmak	Niceliksel yarı deneysel yöntemler	Öğrenciler	İş birlikli öğrenme modelinin yeni eğitim paradigması, diğer bir deyişle öğrenci merkezli yaklaşım ile uyumlu bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu, öğrenci aktivitesine odaklanan öğrenme odağından görülebilir. Bu sebeple, öğretmenin kolaylaştırıcı rolü artık öğrenciler için tek öğrenme kaynağı değildir. Bu çalışmanın diğer bir bulgusu, farklı türleriyle işbirliğine dayalı öğrenmenin değişen eğitim paradigmasına öğrenci merkezli yaklaşımıyla yanıt verebildiğini göstermektedir.
Keramati ve Gillies	2023	İş birlikli öğrenmenin hemşirelik alanındaki etkinliğini ve öğrencilerin bu etkilerin nasıl ortaya çıktığına dair algılarını belirlemek	Başarı testi, WIHIC anketi ve derinlemesine görüşmeler	Hemşirelik öğrencileri	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin deneyimlerini, iş birlikli öğrenmenin sadece güvenli bir ortam yarattığını, derin öğrenme ve motivasyon sürecini geliştirdiğinin yanı sıra eğitmen desteğini artırdığını ve öğrencilerin hasta eğitimi sınıfına katılımı için eşit fırsatlar sağladığını gözler önüne sunmuştur. Ayrıca araştırma bulguları, birbirleriyle bağlantılı öğrencilerin öğrenmeyi teşvik etmelerine yardımcı olmada sosyal karşılıklı bağımlılık teorisinin oynadığı rolü aydınlatmıştır.

Tablo 8. (Devamı)

Keramati ve Gillies	2024	İş birlikli öğrenmenin öğretmenlerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek	Karma yöntemler	Öğretmenler	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan kişilerin başarıları ile kontrol grupları arasında deney grubunda yer alan kişiler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Takip görüşmeleri ve sınıf gözlemleri, iş birlikli öğrenmenin öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı yarattığını ve yaşam becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. İş birlikli öğrenmeyi bir üniversite sınıfında uygulamak, öğrenci öğretmenlerin iş birlikli öğrenmeyi okul sınıflarında nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri için fırsatlar sağlamıştır.
George	2024	The effectiveness of cooperative learning strategies in multicultural university classrooms	Nitel metodoloji	lisans eğitim psikolojisi sınıflarındaki 61 öğrenci	Başarının dört ölçüsünden üçünde, işbirlikçi grup işbirlikçi olmayan gruptan önemli ölçüde daha güçlü bir performans gösterdi. Ayrıca, işbirlikçi öğretim yöntemlerine maruz kalan öğrenciler, sınıf içi eğitime karşı önemli ölçüde daha olumlu tutumlar bildirdiler.
Khan vd.	2024	İş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemek	-	Literatürde yer alan konuyla ilgili ampirik çalışmalar	Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, iş birlikli öğrenmenin hem akademik başarıyı hem de sosyal davranışı olumlu yönde etkilediğini ve etkili öğretim stratejileri uygulamak isteyen eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli bilgiler sağladığını göstermektedir.

Yurt dışında yapılan iş birliği temelli öğrenme araştırmaları, farklı eğitim düzeylerinde ve konularda iş birliği öğrenme modellerinin etkinliğini incelemektedir. Örneğin, Norito ve arkadaşlarının 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, iş birliği öğrenmesinin ilköğrencilerinin temel hareket becerilerini geliştirmede geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Abramczyk ve Jurkowski'nin 2020'deki araştırmasında, öğretmenlerin iş birliği öğrenme modelinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını belirtmeleri, ancak öğretim uygulamalarında bu modelin kullanımının sınırlı olduğunu göstermiştir. Diğer bir çalışma olan Fernandez-Rio ve Gallego'nun 2020 yılında yaptığı araştırma ise, beden eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve sosyal becerilerindeki gelişimi iş birliği öğrenme yoluyla sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Padillah ve arkadaşlarının 2020'deki araştırmasında, iş birliği temelli öğrenme ve akran öğretimi modellerinin, voleybol oyunları gibi sportif etkinliklerde öğrencilerin sosyal becerilerini ve performanslarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Güzel bir örnek de Winarni ve Lutan'ın 2020'deki çalışmasında görülmektedir. Çalışmada, iş birliği öğrenmenin öğrencilerde empati ve hoşgörü gibi ahlaki değerleri geliştirme konusunda geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, Bores-García ve arkadaşlarının 2021'deki araştırması, iş birliği öğrenmenin özellikle kısa süreli müdahalelerde orta öğretim düzeyinde daha fazla odaklandığını, ancak öğretmen-öğrenci etkileşimi ve grup dinamikleri gibi sosyal öğrenme konularında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Rivera-Perez ve arkadaşlarının 2021'deki çalışması, iş birliği öğrenmenin öğrencilerin öz-yaklaşım hedeflerini ve duygusal zekalarını geliştirdiğini bulmuş, bu yaklaşımın öğrenciler arasında kaliteli ilişkiler kurmaya ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Mendo ve arkadaşlarının 2022'deki araştırmasında, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda iş birliği öğrenme modelinin öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmalarını ve sosyal beceriler kazanmalarını sağladığı görülmüştür. Son olarak, Noor ve arkadaşlarının 2023'deki çalışması, iş birliği öğrenme modelinin öğrenci merkezli öğrenme paradigmasıyla uyumlu bir şekilde öğrenci katılımını artırdığını göstermiştir. Genel olarak bu araştırmalar, iş birliği öğrenme modelinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu, ancak öğretmenlerin bu yöntemi sınıf içinde daha fazla kullanabilmesi için daha fazla destek ve eğitim ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında öğrenme yaklaşımları ile alakalı yurt içinde gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo hâlinde incelenmiştir. Tablo 9'da öğrenme yaklaşımları ile alakalı gerçekleştirilmiş yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenme Yaklaşımlarına Yönelik Gerçekleştirilmiş Yurt İçi Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma grubu	Sonuç
Ozan vd.	2012	Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek	Tarama modeli	Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören toplam 854 öğrenci. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 330 kişi	Araştırmanın sonuçlarına göre üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden altmış ortalamasının üstünde tercih edilmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkenine göre ise sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık vardır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih etmişlerdir. Sınıf düzeyi değişkenine göre de sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık vardır.
Ozan ve Çiftçi	2013	Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından	Tarama modelinde	Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören	Araştırmanın sonuçlarına göre üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden elli dokuz ortalamasının üstünde tercih edilmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık yoktur. Öğrenciler “öğrenme” terimini daha çok “Kazandığınız bilgileri kullanabilmek” olarak ifade etmektedirler.

Tablo 9. (Devamı)

		anlamli gösterip göstermediğini belirlemek	farklilik	öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 393 kişi.	
Ozan vd.	2017	Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini, öğrenme yaklaşımları tercihlerini ve öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Tarama modeli	Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Atatürk, Ağrı İbrahim Çeçen ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları Örnekleme ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 932 öğretmen adayı	Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları en çok değiştirme öğrenme stiline sahiptirler. Öğrenme stilleri üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı ölçüde değişmezken, program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenme yaklaşımları üniversite ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı ölçüde değişmezken, program ve cinsiyet değişkenlerinde ise anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
Toraman vd.	2020	Üniversiteli öğrencilerin bilişsel esneklik seviyeleri, öğrenme yaklaşımları ile tercih ettikleri	Açımlayıcı desen karma araştırma yöntemi	Çalışmanın nicel kısmında tıp fakültesi dönem 1'den dönem 6'ya 626 öğrenci, nitel	Çalışma neticesinde tıp fakültesinde eğitim alan öğrencilerin bilişsel esneklik seviyelerinin yüksek olduğu, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olmakla beraber derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının, yüzeysel öğrenme

Tablo 9. (Devamı)

		öğrenim stratejilerini tespit etmek, bunlar arasında bulunan ilişkileri ele almak; öğrencilerin öğrenme, öğretme ve sınavlara ilişkin düşüncelerini saptamak.		kısımda ise odak grupta yer alan 12 öğrenci	yaklaşımlarından bir miktar yüksek olduğu, sosyoduyuşsal, anlamlandırma, tekrarlama ve dikkatli öğrenme stratejilerinin her birinden faydalandıkları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme eğilimi kadın öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Kadınlar dikkat öğrenme stratejisini erkeklerden daha çok kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınavların kendilerinin öğrenme seviyelerini ölçmediğini, sınavların onları “bilgiyi ezberlemeye” yönlendirdiğini bildirmişlerdir.
Bulut vd.	2020	Üstün Yetenekli Öğrenciler ile Üstün Yetenekli Tanısı Konulmamış Öğrencilerin Matematik Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	Betimsel model	6., 7. ve 8. Sınıf Devam Eden 84’ü Üstün Yetenekli, 155’i Üstün Yetenekli Tanısı Konulmamış Öğrenci Olmak Üzere Toplam 239 Öğrenci	Çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımında üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ancak stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları için ortalama puanlar arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Üstün yetenekli öğrenciler arasında kız öğrenciler hem derin hem de stratejik öğrenme alt boyutlarında anlamlı bir üstünlük göstermiştir. Sonuçlar sınıf düzeyine göre incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamalarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşılık, 7. sınıf öğrencilerinde derin öğrenme yaklaşımında üstün yetenekliler lehine anlamlı bir fark bulunurken, 6. sınıf öğrencilerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımında üstün yetenekliler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Güneş	2021	Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğretmenlerinin Etkileşim	Nicel Araştırma Yöntemlerinden İlişkisel Tarama Modeli	2020-2021 Eğitim Yılında İzmir Karabağlar İlçesinde Öğrenim Görmekte Olan	Betimsel istatistikler, öğrencilerin matematiği öğrenmek için çoğunlukla stratejik bir yaklaşım benimsediğini gösterdi. Matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarını inceleyen anketin istatistiksel sonuçları, öğretmenlerin genellikle sınıflarında yardımsever/dost

Tablo 9. (Devamı)

		Davranışlarına Yönelik Algıları ile Öğrencilerin Matematik Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki		1013 Ortaokul Öğrencisi	Gönüllü canlısı, anlayışlı ve liderlik davranışları sergilediğini ortaya koydu. Araştırma ayrıca erkek öğrencilerin öğretmenlerini daha katı olarak algılama eğiliminde olduğunu, kadın öğrencilerin ise öğretmenlerine karşı daha olumlu bir algıya sahip olduğunu buldu. Ek olarak, bulgular öğretmenlerin etkileşim davranışları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında önemli bir ilişki olduğunu gösteriyor. Özellikle, öğrencilerin öğretmenlerini "katı" olarak algılamaları ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri arasında pozitif bir korelasyon var. Tersine, öğretmenlerin "lider" davranış özellikleri sergilemesi ile öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını benimsemesi arasında pozitif bir ilişki bulundu.
Koca	2022	Meslek yüksekokullarında muhasabe ve vergi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bulunan ilişkiyi belirlemek	Anket yöntemi	Meslek yüksekokullarında muhasabe ve vergi bölümünde öğrenim gören öğrenciler	Öğrenme yaklaşımları ve alt boyut olarak nitelendirilen derin öğrenme yaklaşımıyla akademik güdülenme arasında istatistiksel açıdan olumlu ve anlamlı yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Fakat, diğer alt boyut olarak bilinen yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla akademik güdülenme arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.
Abaza	2023	Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ve	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	İstanbul İli Kartal İlçesinde Bir Devlet Ortaokulunda Öğrenim Gören 41 Yedinci Sınıf Öğrencisi	Çalışma, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında akademik başarı ve derin öğrenme puanları açısından deney grubu lehine önemli farklılıklar ortaya koydu. Ancak, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark gözlenmedi. Bu bulgular, matematikte farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının

Tablo 9. (Devamı)

Akademik Başarılarına Etkisi					öğrencilerin akademik performansını artırdığı ve onları derin öğrenme yaklaşımını benimsemeye teşvik ettiği sonucuna yol açtı. Sonuç olarak, matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanması etkili bir strateji olarak belirlendi.
Çağdaş	2023	Lise öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve matematik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli	2020-2021 eğitim yılında Muğla ilinin Menteşe ilçesindeki öğrenim görmekte olan 463 lise öğrencisi	Çalışma bulgularına göre, öğrenciler matematikte yüzeysel öğrenme açısından düşük, derin öğrenme açısından ise orta düzeyde öğrenme göstermektedirler. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarında okul türüne göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve okul türünün öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını anlamlı şekilde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin matematikteki motivasyonları orta düzeyde değerlendirilmiş olup, okul türüne göre anlamlı farklılıklar kaydedilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımlarının matematikteki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, derin öğrenme yaklaşımlarını destekleyen öğrenme ortamlarının teşvik edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırması beklenmektedir.

Tablo 9. (Devamı)

Sökmen vd.	2024	Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim yaklaşımlarını tespit etmek ve sahip oldukları öğrenim yaklaşımıyla akademik benlik yeterlikleri arasında bulunan ilişkiyi belirlemek	Betimsel ilişkisel modelleri	ve tarama	“ <i>Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği</i> ” bölümünde eğitim alan 239 dördüncü sınıf öğrencisi	Çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımı cinsiyet unsuruna göre anlamlı bir şekilde değişmezken bulundukları sınıf seviyesine göre değişmektedir. Birinci ve dördüncü sınıfta eğitim gören öğrenciler genel olarak derin öğrenme yaklaşımını tercih ederken ikinci ve üçüncü sınıfta eğitim alan öğrenciler ise daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemektedirler. Bunun haricinde çalışma sonucunda elde edilen bulgular, akademik başarının benimsenen öğrenme yaklaşımına göre anlamlı seviyede farklılık gösterdiğini gözler önüne sunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler akademik olarak daha başarılıdır. Gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde akademik benlik yeterliğinin öğrenme yaklaşımına ait toplam varyansın %12’sini açıkladığı belirlenmiştir.
------------	------	---	------------------------------	-----------	---	---

Yurt içindeki öğrenme yaklaşımlarına yönelik yapılan araştırmaların genel değerlendirmesi, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçleri ve bu süreçlerdeki değişkenler üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmalar genellikle öğretmen adaylarının, lise ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını analiz etmekte ve bu yaklaşımlar arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi faktörlerin etkilerini incelemektedir. Araştırmalar, genellikle yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları arasında bir karşılaştırma yaparken, öğrencilerin derin öğrenmeye daha fazla eğilim gösterdiği, ancak bu eğilimin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna varmaktadır.

Birçok araştırma, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarılarıyla da ilişkili olduğunu belirtmektedir. Örneğin, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derin öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerini teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar yüzeysel öğrenme ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Öğrencilerin öğretmen algılarının öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediği konusunda da dikkat çeken bulgular yer almaktadır. Özellikle öğretmenlerin etkileşim biçimlerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin etkinliğini belirlemede önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye daha yatkın olduğu ve kadın öğrencilerin ise derin öğrenmeye daha fazla eğilim gösterdiği gibi cinsiyet farklılıkları da araştırmaların önemli bir bulgusudur.

Bu araştırmaların çoğu, eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımların teşvik edilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlamalarına ve akademik başarılarını artırmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarının bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini dikkate alarak geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında öğrenme yaklaşımları ile alakalı yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalar tablo halinde incelenmektedir. Tablo 10'da öğrenme yaklaşımları ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Yaklaşımlarına Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar

Araştırmacı	Yıl	Amaç	Yöntem	Evren-Örneklem /Çalışma grubu	Sonuç
Lindblom-Ylänne, S	2018	Günümüz üniversite bağlamında öğrenmeye yönelik yüzeysel yaklaşımın doğasını incelemek, ikinci olarak da bu yaklaşımın kullanımındaki farklılıkları açıklayan faktörleri araştırmak	Anket verileri ile görüşme verileri	Araştırma odaklı bir üniversitede farklı disiplinlerde öğrenim gören 61 lisans öğrencisiydi: 14'ü biyo- ve çevre bilimleri, 11'i eğitim bilimleri, 13'ü beşeri bilimler, 6'sı matematik, 13'ü ilahiyat ve 4'ü veterinerlik alanı öğrencisi	Yüzeysel öğrenme yaklaşımının kullanımındaki çeşitliliğe farklı faktörlerin katkıda bulunduğu ve bu faktörlerin nasıl ortaya çıktığının öğrencilerin bireysel yüzey yaklaşımı profilleriyle ilişkili olduğuydu. Sonuçlar, düzenli çalışma eksikliğinin yüzey öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili en sık tespit edilen faktör olduğunu göstermiştir. Düzenli çalışma eksikliğinin yüzeysel yaklaşımın kullanımıyla ilişkili en sık tespit edilen faktör olduğu görülmüştür. İlginç bir şekilde, beşinci profildeki öğrencilerin hiçbirisi, ezberlemeli derin yaklaşım, düzensiz çalışmayı tanımlamadı. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğrenciler arasında düzensiz çalışmanın, derin öğrenme yaklaşımından ziyade yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimsemekle açıkça ilişkili olduğu görülmüştür.
Hemmings vd.	2019	Akademik başarıyı ve dolaylı olarak gelecekteki kariyer beklentilerini etkileyen unsurları incelemek	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	Üniversite öğrencileri	Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, akademik zorluklarla karşı karşıya kalmanın öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerini ve akademik başarılarını etkilediğini göstermiştir. Bunun haricinde bu araştırma, akademik zorluklarla karşı karşıya kalmanın öğrencileri daha yüzeysel öğrenme tekniklerini özümsemeye yöneltme eğiliminde olduğunu gözler önüne sunmuştur.

Tablo 10. (Devamı)

Darlington	2019	Lisans düzeyinde matematik bağlamında ‘öğrenmeye yaklaşımlar’ çerçevesinin eksiklikleri	Hem Nicel Hem Nitel Araştırma Yöntemleri	İngiliz Üniversitesinde 414 Matematik Öğrencisi	Öğrenciler orta düzeyde derin öğrenme yaklaşımları sergilemelerine rağmen, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşım düzeyleri arasında önemli bir fark gözlenmedi. Ancak, stratejik öğrenme yaklaşımı lisans matematik öğrencileri arasında yüzeysel öğrenmeden önemli ölçüde daha yaygındı. Öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel araştırma bulguları, yüzeysel öğrenmenin başarıyı engelleyebileceğine dair yaygın bir inanç olmasına rağmen (matematiksel tanımları ve özellikleri ezberlemek teoremleri kanıtlamak için çok önemli olduğundan), derin öğrenme yaklaşımının öğrenciler arasında evrensel olarak en etkili veya uygun öğrenme yöntemi olarak kabul edilmediğini gösterdi.
Ardura ve Galan	2019	Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri alanındaki akademik başarılarında öğrenme yaklaşımları ve öz yeterliliklerin etkileşimi	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	İki İspanyol Okulundan 507 Ortaokul Öğrencisi	Yapısal denklem modelleri, yüzeysel güdünün doğrudan performansla ilişkili tek öğrenme yaklaşımı türü olduğunu göstermiştir. Ayrıca, modellerimiz öz yeterliliğin yüzeysel strateji ve derin güdü öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında aracı değişken olarak önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet etkileri de incelenmiştir çünkü kızlar hem genel performansta hem de Fizik ve Kimyada daha yüksek başarı seviyeleri göstermiştir.
Gerritsen-van Leeuwenkamp vd.	2019	Öğrencilerin değerlendirme kalitesi algılarının öğrenme yaklaşımları ve öğrenme çıktıları ile nasıl ilişkili olduğu hakkında daha fazla fikir vermek	Anket yöntemi	204 yükseköğretim öğrencisi	Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilk olarak, öğrencilerin değerlendirmenin öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin algılarının, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile olumlu, yüzey öğrenme yaklaşımı ile olumsuz ilişkili olduğunu gözler önüne sunmaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin değerlendirme koşullarına ilişkin algıları, değerlendirmelerin öğrenme çıktıları ile olumlu ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 10. (Devamı)

Tho ve Trang	2020	Nedensel etkenlik teorisinden yararlanılan bu çalışmada, Vietnam'da bir geçiş bir bölgesinde olan işletme öğrencilerinin pozitifliği ile üniversite yaşam kalitesi (QCL) arasındaki doğrudan ve dolaylı (öğrenme yaklaşımları aracılığıyla) ilişkileri incelemek	Yapısal eşitlik modellemesi	1. Çalışma için 428 işletme öğrencisi 2. Çalışma için 416 işletme öğrencisi	Bu çalışma pozitiflik ile üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca, derin öğrenme yaklaşımları yukarıdaki ilişkiye aracılık etmiştir. Fakat yüzeysel öğrenme yaklaşımları aracılık etmemiştir. Çalışma bulguları teori, araştırma ve uygulama için bir dizi çıkarım sunmuştur. 428 işletme öğrencisinden oluşan bir örneğe dayanan 1. çalışmanın bulguları, pozitifliğin üniversite yaşam kalitesiyle pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, derin öğrenme yaklaşımları pozitiflik ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi aracılık etmiştir. 416 işletme öğrencisinden oluşan bir örneğe dayanan 2. çalışmanın bulguları, pozitifliğin üniversite yaşam kalitesindeki rolünü yeniden doğrulamıştır. Ancak, pozitiflik ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki dolaylı ilişki anlamlı çıkmamıştır ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının pozitiflik ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi aracılık etmediğini göstermiştir. Bulgular, pozitifliğin üniversite yaşam kalitesiylejohnsone doğrudan ve dolaylı olarak (derin öğrenme yaklaşımları aracılığıyla) oynadığı kapsamlı rolü doğrulayarak yükseköğretimdeki pozitiflik üzerine literatüre katkıda bulunmaktadır.
Gamage, Kelum A. A.	2021	Öğrenci Başarılarında Kişisel Değerlerin Rolü	Öğrenme Yaklaşımlarında ve çevrim içi veritabanlarına dayanan bir anlatı özeti ile literatürün		Genel olarak, derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının başarılı öğrencilerin akademik başarılarıyla pozitif ilişkili olduğu bulunurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha az başarılı öğrencilerle ilgili olduğu bildirilmiştir. Özyönetim ve başarı değerleri, yukarıdaki yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin başarısında en etkili değerler olarak

Tablo 10. (Devamı)

			sistematiik incelemesi	bir		belirlenmiştir. Toplu olarak, yukarıdaki çalışma sonuçları, yeni akademik dersler tasarlarırken veya herhangi bir öğretim-öğrenme müdahalesinde yararlı olabilecek potansiyel içgörüler sunmaktadır. Dahası, kişisel değerler eğitim veya kariyer seçiminin tek belirleyicisi olmasa da değerlerin doğru anlaşılması, herhangi bir disiplinde ortaya çıkan ihtiyaçları ve sorunları ele almada yararlıdır.
Takase ve Yoshida	2021	Lisans düzeyinde hemşirelik öğrencilerinin öğrenmeye yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek.	Sistematiik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA)	12 kohortlu 11 çalışmaya dayalı		Bulgular, belirli bir derste derin öğrenme yaklaşımını kullanan hemşirelik öğrencilerinin diğerlerinde de derin öğrenme yaklaşımını kullandığını ve böylece sürekli olarak yüksek akademik performans gösterdiğini öne sürmektedir. Hemşireliğin profesyonel ve pratik bir disiplin olması sebebiyle öğrenmenin odak noktası genellikle açık ve somuttur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgi alanları, öğretme kurumları tarafından önceden belirlenmiş sağlık ile ilgili bilgi ve pratik becerileri kullanarak hastaların sağlık sorunlarını nasıl çözeceklerini öğrenmek ve öğretmektir. Bu açık eğitim hedefi, derin öğrenenlerin uygun öğrenme yönlerini takip etmelerine ve daha iyi akademik performans göstermelerine yardımcı olacaktır.
Diaz E. V. vd.	2024	Latin Amerika üniversitelerinin yüksek öğrenim (HE) derslerinde sınırlı veri kullanılabilirliğinde iz tabanlı davranış göstergeleri, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ve son notları arasındaki ilişkiyi araştırmak	Öğrencilerin dijital araçlarla etkileşimlerinin dijital ayak izlerini ve Öğrenme Çalışması Anketi'nden (SLQ) alınan anket yanıtlarını yakalayan iz verilerinin analizi	2.400 üniversite birinci sınıf öğrencisinden oluşan iki gruptan toplanmıştır.		Bulgular, özellikle oturum sayısının öğrencilerin final notlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koydu. Önemli olarak, çalışma oturum sayısını öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ile final notları arasında bir aracı olarak tanımladı. Özellikle, yüzeysel bir yaklaşım benimseyen öğrenciler çevrimiçi materyaller ve aktivitelerle önemli ölçüde daha az etkileşime girdi ve bu da daha düşük notlarla sonuçlandı.

Genel olarak, bu araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı, öğrencilerin kişisel değerleri ve öğrenme stratejileriyle güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Derin öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı ile pozitif bir ilişkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının ise genellikle daha düşük başarı ile ilişkilendirildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarının sadece öğrencilerin bilişsel özelliklerine değil, aynı zamanda motivasyon, öz yeterlilik ve değerlendirme koşullarına da bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma eğilimlerine baktığımızda, öğrenme yaklaşımlarının daha çok bireysel farklar ve psikolojik faktörlerle nasıl etkileşime girdiğine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu, öğrenme sürecinin daha kişiselleştirilmiş bir hale gelmesi gerektiğini ve her öğrencinin farklı öğrenme stratejilerini benimsemesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, çevrim içi öğrenme ve değerlendirme gibi yeni eğitim yaklaşımlarının bu süreçlerdeki etkileri de araştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların, teknolojinin ve kişisel değerlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelemesi beklenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir araştırma türüdür ve genellikle var olan durumu açıklamak için tercih edilir (Cohen vd., 2011). Bu yöntem, araştırmacıların belirli değişkenler arasındaki bağlantıları anlamalarına ve bu değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğini analiz etmelerine olanak tanır. Ayrıca, ilişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurmadan yalnızca korelasyon düzeyinde bir inceleme yapmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışma, belirli bir grup üzerinde yapılan ilişkisel tarama analiziyle, ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içerisinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 400 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem dâhil edilen öğretmen adayları, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilgisi Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Türkçe Eğitimi gibi farklı programlarda öğrenim görmektedir. Tablo 11’de örneklemin demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 11. *Örneklemin Demografik Özellikleri*

Grup	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	142	35.5
Kadın	258	65.5
<i>Program</i>		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	85	21.25
Fen Bilgisi Eğitimi	53	13.25
İngilizce Eğitimi	82	20.50
Okul Öncesi Eğitimi	90	22.50
Türkçe Eğitimi	90	22.50

Tablo 11'e göre örneklemin %65.5'i kadın, %35.5'i erkektir. Örneklemin öğrenim gördükleri programa göre dağılımının da dengeli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için üç farklı ölçek kullanılmıştır.

Grup Çalışması Becerileri Ölçeği

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerini incelemek amacıyla Cumming ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Ozan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Grup Çalışması Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Birleşik Krallık'taki 5 farklı üniversiteden 672 lisans ve lisansüstü öğrencisine uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci aşamada ise özgün ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için 725 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Özgün ölçek, görev becerileri boyutunda beş madde ve kişilerarası etkileşim becerileri boyutunda beş madde olmak üzere iki faktör ve toplamda 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek, öğrencilerin grup içinde iş birliği yapabilme, iletişim kurabilme ve liderlik yapabilme gibi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına göre Cronbach alfa .80 ve Spearman-Brown .74 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilere göre Grup Çalışması Becerileri Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .87 bulunmuştur. Ölçeğin "Görev" alt boyutunun .79, "Kişilerarası Etkileşim" boyutunun ise .80 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının kabul edilebilir olması için genellikle istenen kritik alfa değeri .70 ve üzeridir (Cronbach, 1951). Buna göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Şahin vd. (2017) tarafından geliştirilen İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında, araştırma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 344 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde başlangıçta 51 maddeden oluşan taslak form, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiş ve 28 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu 28 madde, toplam varyansın %45.38'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve elde

edilen değerlerin çoğu kabul edilebilir sınırlar içinde kalmıştır. Sonuç olarak, İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin 28 maddeden oluşan tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin iç güvenirliğini test etmek için madde toplam test korelasyonu analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, 28 maddeden hiçbirinin korelasyonu 0.30'un altında olmamış, en düşük madde korelasyonu 0.50 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri "1. Kesinlikle katılmıyorum", "2. Katılmıyorum", "3. Kararsızım", "4. Katılıyorum", "5. Kesinlikle katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach alfa katsayısı 0.95 ve iki yarı güvenirlik değeri ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapı geçerliğini belirlemek için, taslak ölçek formundaki maddeler karıştırılarak Erciyes Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesindeki çeşitli bölümlerde (tıp, eczacılık, iktisat, işletme, mühendislik, edebiyat, öğretmenlik vb.) öğrenim gören 448 öğrenciye uygulanmıştır. Düzgün doldurulmayan 28 form iptal edilmiştir. Geriye kalan 420 öğrencinin verileriyle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme olarak üç boyuttan oluşmuştur. Ölçekte her bir boyut için 18 olmak üzere toplamda 54 madde yer almıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup "1. Hiç Yansıtmıyor", "2. Az Yansıtıyor", "3. Biraz Yansıtıyor", "4. Çok Yansıtıyor", "5. Tam Yansıtıyor" şeklinde derecelendirilmiştir. Her üç boyut için Cronbach alfa değerlerinin 0,82 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilere göre Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı "Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı" boyutu için .71, "Stratejik Öğrenme Yaklaşımı" boyutu için .79 ve "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı" boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç

Verilerin toplanması amacıyla ilk olarak Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Ek 2). Araştırmacı araştırma hakkında öğretmen adaylarına sözlü olarak bilgi verip araştırmadaki veri toplama araçlarının nasıl doldurulması gerektiği hakkında açıklama yapmıştır. Açıklamada özellikle katılımcıların samimiyetle cevap vermelerinin sonucun geçerliği için önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada herhangi bir

kimlik bilgisi istenilmeyip öğretmen adaylarının gönüllük esasına dayalı katılımları dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin olarak üç ölçme aracı için de merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlendirilmesinde -1.5 ile +1.5 aralığı ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Sonuçlar Ek 1’de gösterilmiştir.

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda her üç ölçme aracından elde edilen veriler için de normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmasından sonra öncelikli olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Grup çalışması becerileri ölçeği ve iş birlikli öğrenme yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında 1.00-1.80 arası “çok düşük-kesinlikle katılmıyorum”; 1.81-2.60 arası “düşük-katılmıyorum”; 2.61-3.40 arası “orta-kısmen katılıyorum”; 3.41-4.20 arası “yüksek-katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası “çok yüksek-kesinlikle katılıyorum” derecelemesi kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında ise ölçeği geliştiren Ekinci (2008) tarafından belirtilen analiz yöntemi kullanılmıştır. Buna göre Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin her bir boyutunda (derinlemesine, stratejik ve yüzeysel) 18 madde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme yaklaşımlarının her bir boyutu için alınabilecek maksimum toplam puan 90 (18x5) orta puan 54 (18x3) ve en düşük puan 18 (18x1)’dir. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54’ten aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle 54 orta puan değeri bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edilmesi anlamında kullanılmış ve ortaya çıkan puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin yordama gücünü incelemek amacıyla da basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Regresyon analizi için doğrusallık, varyansların homojenliği ve çoklu doğrusallık varsayımları da incelenmiştir. Doğrusallık varsayımını doğrulamak için, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu gösteren dağılım grafikleri ve düzeltilmiş R-kare değerleri kullanılmıştır. Dağılım grafikleri, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile doğrusal bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, düzeltilmiş R-kare değerleri, değişkenler tarafından açıklanan varyansın çoğunun doğrusal olarak açıklandığını göstermiştir. Varyansların homojenliği varsayımını doğrulamak için hata terimlerinin bağımsız değişkenler düzeyinde sabit bir varyansa sahip olduğunu gösteren Levene testi ve grafiksel incelemeler kullanılmıştır. Levene testi hata terimlerinin varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p > 0.05$). Grafiksel incelemeler, hata terimlerinin bağımsız değişkenler düzeyinde düzensiz dağılmadığını doğrulamıştır. Çoklu doğrusallık varsayımını doğrulamak için, bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olmadığını gösteren VIF (varyans genişlik faktörü) değerleri incelenmiştir. Tüm bağımsız değişkenler için VIF değerleri 10'un altında olduğu için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular regresyon analizinin temel varsayımlarının karşılandığını doğrulamış ve analizin güvenilir olduğunu göstermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12`de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	n	$\bar{X}$	SS
Görev	400	4.13	.69
Kişilerarası Etkileşim	400	4.34	.64
Grup Çalışması Genel	400	4.26	.61

Tablo 12`ye göre öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri çok yüksek düzeydedir ($\bar{X} = 4.26$, $SS = .61$).

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13`te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Değişken	n	$\bar{X}$	SS
Tutum	400	4.36	.45

Tablo 13`e göre öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları çok yüksek düzeydedir ($\bar{X} = 4.36$, $SS = .45$).

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14`te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Derinlemesine	400	64.14	7.05
Stratejik	400	57.04	7.61
Yüzeysel	400	59.62	8.51

Tablo 14`e göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puanı derinlemesine öğrenme yaklaşımı boyutunda ($\bar{X} = 64.14$, $SS = 7.05$) gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla yüzeysel ($\bar{X} =$

59.62, SS = 8.51) ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutu ($\bar{X}$ =57.04, SS = 7.61) izlemektedir. Üç öğrenme yaklaşımı türünde de ortalama puanlar orta düzeyin (54) üzerindedir.

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 15’da gösterilmiştir.

Tablo 15. *Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri ile İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*

N = 400		Görev	Kişilerarası Etkileşim	Grup Çalışması Genel
İş Birlikli Öğrenme	R	.55*	.45*	.55*
Tutum	P	.00	.00	.00

Tablo 15’e göre grup çalışması becerilerinin görev boyutu ($r = .55, p < .01$), kişilerarası etkileşim boyutu ($r = .45, p < .01$), ve ölçeğin geneli ($r = .55, p < .01$) ile iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki*

N = 400		Görev	Kişilerarası Etkileşim	Grup Çalışması Genel
Derinlemesine	R	.38*	.35*	.40*
	P	.00	.00	.00
Stratejik	R	.54*	.41*	.53*
	P	.00	.00	.00
Yüzeysel	R	.42*	.45*	.48*
	P	.00	.00	.00

Tablo 16’ya göre derinlemesine öğrenme yaklaşımının görev ($r = .38$), kişilerarası etkileşim ($r = .35$) ve grup çalışması geneli ($r = .40$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu göstermektedir ($p < .01$). Stratejik öğrenme yaklaşımı da benzer şekilde görev ($r = .54$), kişilerarası etkileşim ($r = .41$) ve grup çalışması geneli ($r = .53$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir ($p < .01$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı da görev ($r = .42$), kişilerarası etkileşim ($r = .45$) ve grup çalışması geneli ($r = .48$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkilidir ($p < .01$).

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

N = 400		Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
İş Birlikli Öğrenme Tutum	r	.46*	.42*	.42*
	p	.00	.00	.00

Tablo 17’ye göre derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının her birinin iş birlikli öğrenme tutumu ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler içinde olduğu belirlenmiştir ($p < .01$).

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayıcılığına ilişkin sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordayıcılığı

Değişken	B	Se	β	T	P
(Sabit)	2.615	.134		19.51	.00
Tutum Genel	.410	.031	.551	13.16	.00

$R^2 = .303$, $R^2_{(adjusted)} = .301$, $F(1, 398) = 173.068$, $p < .05$

Tablo 18’e göre model istatistiksel olarak anlamlıdır ve öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının %30’unu açıklamaktadır ($R^2 = .303$, düzeltilmiş $R^2 = .301$, $F(1, 398) = 173.068$, $p < .05$).

Öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin, öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığına ilişkin sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı

	B	SH	β	R^2	P
Model					
Sabit	44.119	2.297			.00
Derinlemesine	4.704	.534	.404	.163	.00
Sabit	28.830	2.301			.00
Stratejik	6.628	.535	.527	.278	.00
Sabit	30.903	2.659			.00
Yüzeysel	6.747	.618	.480	.230	.00

Tablo 20’ye göre ilk olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, grup çalışması becerilerinin ($\beta = 0.404$, $p < .01$) derinlemesine öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu modelin R-kare değeri .163 olarak hesaplanmıştır,

yani grup çalışması becerileri, derinlemesine öğrenme yaklaşımındaki varyansın %16.3'ünü açıklamaktadır.

İkinci olarak, stratejik öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, grup çalışması becerilerinin ($\beta = 0.527$, $p < .01$) stratejik öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı gözlemlenmiştir. Bu modelin R-kare değeri .278 olarak hesaplanmıştır, yani grup çalışması becerileri stratejik öğrenme yaklaşımındaki varyansın %27.8'ini açıklamaktadır.

Son olarak, yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, grup çalışması becerilerinin ($\beta = 0.480$, $p < .01$) yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu modelin R-kare değeri .230 olarak hesaplanmıştır, yani grup çalışması becerileri yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki varyansın %23'ünü açıklamaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin, benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, grup çalışması becerilerinin gelişimiyle birlikte farklı düzeylerde etkilenmektedir.

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının, öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığına ilişkin sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının, Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı

Model	B	SH	β	R ²	P
Sabit	32.523	3.044			.00
Derinlemesine	7.250	.694	.464	.215	.00
Sabit	25.830	3.356			.00
Stratejik	7.157	.765	.424	.180	.00
Sabit	25.126	3.765			.00
Yüzeysel	7.910	.859	.419	.176	.00

Tablo 20'ye göre ilk olarak, derinlemesine öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, iş birlikli öğrenme tutumlarının ($\beta = 0.464$, $p < .01$) derinlemesine öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu modelin R-kare değeri .215 olarak hesaplanmıştır, yani iş birlikli öğrenme tutumları derinlemesine öğrenme yaklaşımındaki varyansın %21.5'ini açıklamaktadır.

İkinci olarak, stratejik öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, iş birlikli öğrenme tutumlarının ($\beta = 0.424$, $p < .01$) stratejik öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu modelin R-kare değeri .180 olarak hesaplanmıştır, yani iş birlikli öğrenme tutumları stratejik öğrenme yaklaşımındaki varyansın %18'ini açıklamaktadır.

Son olarak, yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan regresyon analizinde, iş birlikli öğrenme tutumlarının ($\beta = 0.419$, $p < .01$) yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu modelin R-kare değeri 0.176 olarak hesaplanmıştır, yani iş birlikli öğrenme tutumları yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki varyansın %17.6'sını açıklamaktadır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının, derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ve bu tutumların öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, öğretmen adaylarının grup çalışma becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri inceleyerek, bu faktörlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri, iş birliği yapma tutumları ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin olumlu eğilimler sergilediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri genel olarak yüksek seviyededir. Özellikle kişilerarası etkileşimde gösterdikleri yüksek başarı, grup içinde etkili iletişim kurma ve birlikte çalışabilme becerilerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin otantik görevler gerçekleştirdikleri sırada karşı karşıya kaldıkları problemlerde grupla çalışmayı yeğledikleri fark edilmiştir. Öğrencilerin çoğu grupla çalıştıklarında görevlerini daha çabuk yerine getirdikleri, grup arkadaşlarıyla beraber bir görevi yerine getirdiklerinden dolayı memnun oldukları, çalışma esnasında birbirlerinin gediklerini tamamlayıp, birbirlerinin motivasyonuna katkı sağladıkları ve diğer derslerinde de bu şekilde grup çalışması yapma yönünde isteklerinin olduğu gözlemlenmiştir (Özenoğlu & Baltacı, 2021). Bu durum, iş birliği yapma becerilerinin ve sosyal etkileşimin ön plana çıktığı öğretim süreçlerinde önemli bir bulgudur. Grup çalışmasının, öğrencilerin bir arada çalışarak sorun çözme ve takım ruhunu geliştirme konusunda katkı sağladığı alan yazınında sıkça vurgulanan bir konu olup, bu araştırma da öğretmen adaylarının grup çalışmasına yönelik olumlu tutum ve beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (Johnson & Johnson, 2008; Slavin, 2014).

Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları da oldukça yüksek düzeydedir. İş birliği içinde öğrenmeye ve ortak hedefler doğrultusunda çalışma yapmaya yatkınlıkları, pedagojik açıdan önemli bir bulgudur. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlar ve aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2009). Adesina vd. (2023) akran incelemesinin öğrencilerin grup çalışması kapsamında öğrenmelerine katılımı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin grup çalışmasına katkılarını algılamalarının katılımı teşvik ettiğini ve bir gruptaki öğrenmelerini geliştirdiğini göstermektedir. Bunun haricinde, öğrencilerin algısı ve akranlarının çalışmalarını derecelendirme konusundaki genel deneyimlerinin, bir grup içindeki katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu öğrenme yöntemine dair olumlu bir tutum

sergilediklerini ve iş birliği temelli öğretim stratejilerinin öğretmen eğitiminde etkin bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular da öğretmen adaylarının öğrenmeye dair güçlü bir yönelim sergilediğini ortaya koymaktadır. En yüksek puan, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait boyutta gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin daha çok derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ederken, yüzeysel öğrenme yaklaşımını onlara nazaran daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. (Ozan vd., 2012). Ozan&Çiftçi (2013) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada ise, öğretmen adayları birbirine çok yakın düzeyde en çok stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise daha az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bilgiyi sadece yüzeysel olarak değil, daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Derinlemesine öğrenme, öğretmen adaylarının konuları daha iyi kavrayarak ve ilişkiler kurarak öğrenmeye yatkın olduklarını, yüzeysel öğrenmeye kıyasla daha yüksek düzeyde bir bilgi işleme stratejisi tercih ettiklerini göstermektedir. Stratejik öğrenme, öğrencilerin başarıyı hedefleyerek organize ve planlı bir şekilde öğrenmelerini sağlarken, yüzeysel öğrenme daha çok hatırlama ve tekrara dayalı bir yaklaşımı ifade etmektedir (Biggs, 2003; Entwistle & Ramsden, 1983; Marton & Säljö, 1976). Stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında ise orta düzeyde bir eğilim olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerini gerektiğinde kullanabildiklerini, ancak derinlemesine öğrenmeye olan eğilimlerinin ön planda olduğunu göstermektedir. Ekinci (2010) de araştırmasında üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde olmalarına karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da işe koştuklarını, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile öğretme-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı) arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ile iş birliği yapmaya yönelik tutumları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Grup çalışması becerilerinin özellikle görev paylaşımı ve kişilerarası etkileşim alanlarındaki başarı ile iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutumlar arasında belirgin bir pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının grup içindeki etkileşim ve görev paylaşımı becerilerinin, iş birliğine dayalı öğrenme tutumlarını geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Vuran vd. (2017) öğretmenlik adayı üçüncü sınıf katılımcılarla

gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda katılımcıların ihtiyaçlara uygun bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturabildikleri ve bununla birlikte grup çalışmaları sonucunda iş birliğine dayalı bir arada çalışma yeteneklerinin gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Grup çalışması becerilerinin özellikle görev paylaşımı ve kişilerarası etkileşim alanlarındaki başarı ile iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutumlar arasında belirgin bir pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının grup içindeki etkileşim ve görev paylaşımı becerilerinin, iş birliğine dayalı öğrenme tutumlarını geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Alan yazını, grup çalışmasının, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine ve birlikte öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle grup içi görev paylaşımı ve etkileşimin, iş birliği yapma becerilerini artırdığına dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2014). Johnson ve Johnson (2009), iş birliğine dayalı öğrenmenin, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak sosyal becerilerini geliştirmelerine, aynı zamanda akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının grup çalışmasındaki becerilerini geliştirdikçe, iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutumlarının da daha olumlu bir hâle geldiği sonucuna varılabilir.

Özellikle grup çalışmasının *görev* boyutunun iş birliği yapma tutumları ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmesi, görev paylaşımı ve sorumluluk üstlenmenin, iş birliği yapmaya yönelik tutumları pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, grup çalışmasında öğrencilerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin, birlikte öğrenme ve problem çözme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağladığını doğrulamaktadır (Gillies, 2016). Gillies (2016), grup çalışmasındaki görev paylaşımının, bireysel sorumlulukları vurgularken aynı zamanda ortak hedeflere ulaşma çabalarını pekiştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımlarını sağladığını belirtmiştir.

Diğer taraftan, grup çalışmasının *kişilerarası etkileşim* boyutundaki ilişkinin de anlamlı olmasına rağmen, iş birliği yapma tutumu üzerinde daha düşük bir düzeyde etki gösterdiği gözlemlenmiştir. Ancak yine de grup içindeki etkili iletişim, çatışma çözme becerileri ve sosyal etkileşim, iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çeşitli araştırmalar, kişilerarası etkileşimin ve etkili iletişimin, iş birliği yapma süreçlerine olan tutumu artırmada belirleyici faktörler olduğunu göstermektedir (Gillies, 2016; Topping, 2005). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının grup içindeki etkileşim becerilerini geliştirmelerinin, sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda mesleki becerilerini de güçlendireceği söylenebilir.

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının grup çalışması becerileri ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermektedir. Derinlemesine öğrenme

yaklaşımının grup çalışmasının görev, kişilerarası etkileşim ve genel becerileri ile anlamlı ilişkili olması, öğrencilerin derinlemesine düşünme ve anlayış geliştirme süreçlerinin, grup içindeki etkinliklere daha fazla katılım ve iş birliği gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin, grup içindeki görevleri yerine getirirken ve kişilerarası etkileşimde daha başarılı olduklarını, dolayısıyla grup çalışmasına katkı sağladıklarını gösterir. Benzer şekilde, stratejik öğrenme yaklaşımının da grup çalışması becerileriyle yüksek düzeyde ilişkili olması, bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin görev paylaşımı ve grup içi etkileşimi daha etkin bir şekilde organize ettiklerini ve bu süreçlerin öğrenme üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımının da grup çalışması becerileriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olması, bu öğrencilerin belirli görevleri yerine getirirken ve kişilerarası etkileşimde daha dikkatli davrandıklarını ancak derinlemesine bir anlayış geliştirme yerine yüzeysel öğrenmeye odaklandıklarını düşündürebilir. Özgür ve Tosun (2012) öğretmen adaylarının yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımlarını incelemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda yüzeysel öğrenme yaklaşımının grup çalışması becerileri ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular, öğrenme yaklaşımının, grup çalışmasının etkinliğini nasıl şekillendirdiği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Alan yazınında da benzer şekilde, derinlemesine öğrenmenin ve stratejik öğrenmenin, grup çalışmalarına olumlu etkiler sağladığı ve öğrencilerin bu süreçlerde daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Marton & Säljö, 1976; Biggs, 2003). Yüzeysel öğrenme yaklaşımının, genellikle daha düşük etkileşim ve daha az derinlemesine bir öğrenme deneyimi ile ilişkilendirildiği alan yazınında yer alan bulgulardandır (Entwistle, 2000; Ramsden, 2003). Bu bulgular, öğretmen eğitiminde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik stratejilerin, grup çalışmasının etkinliğini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde onların öğrenme stillerine göre öğrenme yaklaşımı ortamları oluşturulabileceğinin ve öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ele alındığında en çok tercih edilen derinlemesine yaklaşım modeli olurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen öğrenme stili olmuştur. Ozan ve Çiftçi(2017)

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler içinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin iş birliği yapma ve birlikte öğrenme süreçlerine nasıl katıldıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip

olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alan yazınındaki önceki araştırmalarla tutarlıdır ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına nasıl şekil verebileceğini ve bu yaklaşımların grup içi etkileşimlerdeki tutumu nasıl etkileyebileceğini açıklamaktadır. Bu bulgular, öğrenme yaklaşımlarının, iş birliği yapma ve grup çalışmasına yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin grup içindeki etkileşimlerini derinleştirirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler de grup çalışmasına katılım sağlarlar ancak daha sınırlı bir bilişsel katılım gösterirler.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin ve iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, grup çalışmasının öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde belirleyici bir faktör olduğunu ve iş birliğine dayalı öğrenme tutumlarının da benzer şekilde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, iş birlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutumların, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilediği bulgusu, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel süreçlerini ve tutumlarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. İş birliği temelli öğrenme, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eder ve bu da onların öğrenme stratejilerini geliştirmelerini sağlar (Slavin, 2014). Öğrencilerin iş birlikli öğrenmeye karşı olumlu tutumları, onların öğrenmeye yönelik daha derinlemesine ve stratejik yaklaşımlar benimsemelerine yol açmaktadır (Gokhale, 1995). Bu bulgular, öğretmen adaylarının grup çalışması becerileri ve iş birliği temelli öğrenme tutumlarının, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirleyici bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, grup çalışması ve iş birliğine dayalı öğrenme tutumlarıyla etkileşim içinde farklı düzeylerde şekillenmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerinin, iş birliği yapmaya yönelik olumlu tutumları ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının birbirini pekiştirdiği, öğretmen yetiştirme sürecinde grup çalışmasının ve iş birlikli öğrenmenin kritik rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin, grup içindeki görev paylaşımı ve kişilerarası etkileşimdeki becerileri, sadece iş birliği yapmaya yönelik tutumlarını güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda daha derinlemesine ve anlamlı öğrenme süreçlerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, grup çalışmasına katılım sağlasalar da daha sınırlı bilişsel etkileşimde bulunmakta, bu da grup içi etkileşimlerin ve öğrenme sürecinin etkinliğini azaltmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının grup çalışmasına ve iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutumlarının güçlendirilmesi, derinlemesine öğrenme stratejilerinin benimsenmesi için teşvik edici bir etken olabilir. Araştırma, öğretmen eğitiminde grup çalışmasının ve iş birliğine dayalı

öğrenme stratejilerinin daha fazla ön plana çıkması gerektiğini, çünkü bu yaklaşımların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal becerileri ve mesleki yeterlikleri de pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme süreçlerinde grup çalışması ve iş birliği temelli öğretim yöntemlerinin daha yaygın ve etkili bir şekilde kullanılmasının, öğretmen adaylarının hem akademik hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma, grup çalışması ve iş birliğine dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitiminde grup çalışması ve iş birliği temelli öğrenme stratejilerinin daha fazla kullanılmasına özen gösterilmelidir. Özellikle öğretmen eğitim programlarında, grup çalışmasının görev paylaşımı, kişilerarası etkileşim ve sorumluluk üstlenme gibi boyutlarına odaklanarak öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlenebilir.

Öğretmen adaylarının iş birliği yapma tutumlarını daha da pekiştirebilmek için, eğitim programlarında iş birliği temelli projeler, grup içi etkileşimi teşvik edici aktiviteler ve ortak hedeflere ulaşmayı hedefleyen grup çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Grup çalışmasının kişilerarası etkileşim boyutunun iş birliği yapma tutumlarını artırmada önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, grup çalışmasındaki kişilerarası etkileşimi güçlendirecek eğitim içerikleri tasarlanabilir. Çatışma çözme, empati kurma, etkili iletişim becerileri gibi konularda eğitimler verilerek, öğrencilerin grup içindeki etkileşimlerini daha verimli hâle getirmeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının grup çalışma becerileri, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları ve öğrenme yaklaşımlarının uzun vadeli etkilerini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın farklı kültürel ve eğitim bağlamlarında tekrarlanması, bu faktörlerin evrenselliğini ve farklı ortamlardaki etkilerini anlamak açısından değerli bilgiler sunabilir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi*. (Tez No. 835580) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308.
- Açıkgöz, Ü. K. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinlikleri yabancı dil başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 25-28.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (5. baskı) Eğitim Dünyası.
- Adesina, O. O., Adesina, O. A., Adelopo, I., & Afrifa, G. A. (2023). Managing group work: the impact of peer assessment on student engagement. *Accounting Education*, 32(1), 90-113.
- Adesoji, F. A., & Ibraheem, T. L. (2009). Effects of student teams-achievement divisions strategy and mathematics knowledge on learning outcomes in chemical kinetics. *Journal of International Social Research*, 2(6), 15-25.
- Akçay, O. N. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi* (Tez No. 325807) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, G., & Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching (JRET)*, 1(1), 24-31.
- Aktimur, D. (2007). *İletişimci yaklaşımla konuşma ve okuma becerilerinin genç öğrenciler için ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirilmesi* (Tez No. 218284) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, C. (2024). *Ergen Ebeveyn İletişiminde Çatışma Çözmeye Yönelik Grup Çalışması Örneği*. (Tez No. 867627) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alexander, G., & Van Wyk, M. (2012). Exploring the value of cooperative learning in enhancing teaching in integrated school environments of the Northern Cape Province. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1945-1949.
- Alıcı, B. (2019). *Jigsaw IV tekniğinin 4. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 571890) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allen, K. C. (2012). Connecting research to teaching: Keys to successful group work: Culture, structure, nurture. *The Mathematics Teacher*, 106(4), 308-312.
- Altun, T., & İsmail, C. Ö. A. (2024). Öğretmen adaylarının derslerinde yaptıkları grup çalışmaları ve sunumlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(58), 31-46.
- Aral, N., & Duman, T. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Kriter.

- Ardura, D. & Galán, A. (2019). The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1723-1743.
- Arends. R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. The McGraw-Hill.
- Artut, P. D., & Tarım, K. (2004). Okulöncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-9.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi.
- Beccaria, L., Kek, M., Huijser, H., Rose, J., & Kimmins, L. (2014). The interrelationships between student approaches to learning and group work. *Nurse Education Today*, 34(7), 1094-1103.
- Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2015). *Communicating in small groups* (11th ed.). Pearson.
- Bekmezci, B., & Ünlü, M. (2007). Coğrafya öğretiminde grupla çalışma metodunun öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 53-64.
- Beyaztas, D., & Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- Beyaztaş, D. İ. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri* (Tez No. 378550) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beydoğan, Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemalarının işlevi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 173, 258-269.
- Bhargava, S. & Sharma, R. (2024). Student engagement through teamwork skills: the mediating role of psychological well-being. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 14(2), 271-292.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 185-228). Springer.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Open University Press.
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning*. Prentice Hall.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. McGraw Hill.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International journal of educational research*, 39(1-2), 153-172.
- Bloom, B. S., & Özçelik, D. A. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Pegem Akademi.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. Praeger.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.

- Bulut, A. S., Yıldız, A. & Baltacı, S. (2020). A comparison of mathematics learning approaches of gifted and nongifted students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 461-491.
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Cengiz, S., Kamali, Z., Bektaş, S. N., & Okumuş, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin analitik ve yaratıcı düşünme üzerine etkisi: 5. sınıf “insan ve çevre” ünitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2001-2016.
- Ceyran, İ. (2024). *The impact of group work on social and emotional learning in EFL classrooms: An experimental study* (Tez No. 876010) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Reply to Eysenck. *Personality and Individual Differences*, 13(8), 861-865.
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ., Tutan, B., Nazlı, H., & Aksoy, M. (2018). Ders çalışma becerileri ve yaklaşımı ölçeğinin uyarlanması: Tıp fakültesi öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Medical Journal*, 29(1), 23-30.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cullen, D. M. (2012). Model engagement for your students. *Journal of Chemical Education*, 89, 565-566.
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J. G., & Burns, V. E. (2014). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988-1001. <http://doi.org/10.1080/02602938.2014.957642>
- Çağdaş, N. Z. (2023). *Lise Öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve matematik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 820525) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2023). *Bilgisayarsız kodlama eğitiminde rol tabanlı takım çalışması yöntemi kullanımının öğrencilerin işbirlikli çalışma ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 814615) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakıcı, D., Alver, B., & Ada, Ş. (2006). Anlamli öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Çalıklar, Ş., & Şimşek, Ü. (2017). Takım-oyun-turnuva ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 44-63.
- Çalışkan, T., & Kapucu, S. (2021). Astronomi konusunda argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen öğrenme anlayışlarına ve fen öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 316-353.
- Çetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649.

- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Tez No. 172672) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darlington, E. (2019). Shortcomings of the ‘approaches to learning’ framework in the context of undergraduate mathematics. *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 8(3), 293-311.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58, 563-584.
- de Prada Creo, E., Mareque, M., & Portela-Pino, I. (2021). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education+ Training*, 63(2), 165-181.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Deveci, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330.
- Díaz, E. V., Hilliger, I., Gonzalez, C., Celis, S., Pérez-Sanagustín, M., & Broisin, J. (2024). The mediating role of learning analytics: insights into student approaches to learning and academic achievement in Latin America. *Journal of Learning Analytics*, 11(1), 6-20.
- Dirlikli, M. (2015). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda akademik başarıya, kalıcılığa etkisi ve sınıf içi yansımaları* (Tez No. 381650) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, A., Uygur, E., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde Jigsaw tekniğinin uygulanması ve bu teknik hakkındaki öğrenci görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 75-90.
- Doymuş, K., Bayrakçeken, S., & Şimşek, Ü. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
- Edvardsen, T. L., Molin, M., Brevik, A., Wøhlk Gundersen, M., & Garnweidner-Holme, L. (2024). Facilitators and barriers to online group work in higher education within health sciences—a scoping review. *Medical Education Online*, 29(1), 2341508.
- Efe, M. (2011). *İş birlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “istatistik ve olasılık” ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 298185) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Eflatun.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle ilişkileri* (Tez No. 254850) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, N. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 93-109). Pegem Akademi.
- Elmassah, S., Mostafa Bacheer, S., & James, R. (2020). What shapes students' perceptions of group work: personality or past experience? *International Journal of Educational Management*, 34(9), 1457-1473.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching-learning process. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren-Piper (Eds.), *Student learning: Research into education and cognitive psychology* (pp. 13-28). SRHE and Open University Press.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22(3), 201-204.
- Entwistle, N., Hanley, M., & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. In *TLRP conference, Leicester* (Vol. 1, p. 12).
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 31-51.
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Tez No. 564911) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi- Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 205-223.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 423420) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Esen Akkaya, E. (2022). *İş birlikli öğrenme modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol öğrenimine etkisi*. (Tez No. 773126) [Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 231-260.
- Forslund, F. K., & Hammar, C. E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183-198.

- Gagnon, L. L., & Roberge, G. D. (2012). Dissecting the journey: Nursing student experiences with collaboration during the group work process. *Nurse Education Today*, 32(8), 945-950.
- Gamage, K. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral Sciences*, 11(7), 102.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-Ten Brinke, D., & Kester, L. (2019). Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-213.
- Gillies, R. M. (2016). *Cooperative learning: Review of research and practice*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-24. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturma'nın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32), 95-110. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12717>
- Gudjons, H. (1993). *Handbuch gruppenunterricht*. Beltz.
- Guzman, J. F., & Paya, E. (2020). Direct instruction vs. cooperative learning in physical education: Effects on student learning, behaviors, and subjective experience. *Sustainability*, 12(12), 4893.
- Güneş, G. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına yönelik algıları ile öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. (Tez No. 695910) [Yüksek lisans tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50.
- Hiromori, T. (2024). Group work dynamics and the role of leadership in face-to-face and online second language classes. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 316-332.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Holubec, E., & Roy, P. (1993). *Circles of learning*. Inter-Action Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills* (4th. ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). Praeger.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Cooperation and the use of technology*. In C. A. M. Kuehner, & J. A. J. Smolicz (Eds.), *The international handbook of teacher education: Review of research* (pp. 441-460). Springer.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24(2), 31-32.
- Kalender, Ş. N., Muçu, M., Kurnaz, Y., Elgörmüş, Y., Tırak, S., Elgormus, A., & Köylü, Y. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı'nın akademik başarıya etkisi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(5), 1400-1413.
- Kara, Ö., & Zorlu, F. (2023). Ses ve Özellikleri" ünitesinde işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 751-763.
- Karaman, M., Artan, T., & Cebeci, F. (2020). Grup çalışmasının sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin kişisel gelişim becerilerine etkisi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(6), 3013-3026.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.
- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2023). Perceptions of nursing students on the effect of cooperative learning on academic achievement and learning environment. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6724-6734.
- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2024). Teaching cooperative learning through cooperative learning environment: a qualitative follow-up of an experimental study. *Interactive Learning Environments*, 32(3), 879-891.
- Khan, N. M., Noreen, M., & Hussaini, M. H. A. (2024). The impact of cooperative learning on students' academic achievement and social behavior. *Harf-o-Sukhan*, 8(1), 339-348.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85-96.
- Koca, N. (2022). Muhasebe ve vergi bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin, muhasebe derslerindeki öğrenme yaklaşımları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: KSÜ'de Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(21. Uluslararası İşletmecilik Kongresi" Özel Sayısı), 89-103.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F., (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması. *Ases Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı*, Malatya.
- Korucu, E. N. (2007). *Probleme dayalı öğretim ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarıları üzerine etkileri* (Tez No. 423420) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kök, A. B. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin grup çalışması ile robotik kodlama deneyimlerinin incelenmesi*. (Tez No. 580116) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi- Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşat-Lanpir, C. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersinde küçük grup çalışmaları: Bir eylem araştırması* (Tez No. 258116) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95.
- Letina, A. & Vasilj, M. (2021). Challenges of implementation of cooperative learning in initial teacher education. *Šk. Vjesnik*, 70(1), 369-395.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2018). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*, 44(12), 2183-2195.
- Marton, F., & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 39-58). Scottish Academic Press.
- Matsunaga, K., Barnes, M. M., & Saito, E. (2021). Exploring, negotiating and responding: International students' experiences of group work at Australian universities. *Higher Education*, 81(5), 989-1006.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207-224.
- McKay, J., & Sridharan, B. (2024). Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(2), 221-234.
- Mendo, L. S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2022). The impact of cooperative learning on university students' academic goals. *Frontiers in Psychology*, 12, 787210.
- Nakiboğlu, C. (2001). Maddenin yapısı ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.
- Nedeva, V., Shivacheva, G., Zheleva, H., & Atanasova, V. (2015). Improving cooperative learning activities by new Moodle features, *Journal of the Faculty of Technics and Technology*, 3(3), 224-233.
- Noonan, M. (2013). The ethical considerations associated with group work assessments. *Nurse Education Today*, 33(11), 1422-1427.
- Noor, F., Jainah, N., Anwar, M., Darmawaty, R., & Muhmood, M. F. A. (2023). The implementation of cooperative learning method for arabic language learning. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 7(2), 589-610.
- Norito, T. B., Dlis, F., Hanif, A. S., & Iqbal, M. (2019). Implementing cooperative learning in physical education and sport to improve children fundamental movement skill. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(7), 390-403.
- Orman, D. (2023). Üniversite öğrencilerinin uzaktan ve örgün eğitime ilişkin görüşleri: bir odak grup çalışması. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 461-470.
- Orunlu, E. E. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi karışımlar konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi* (Tez No. 328882) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E., Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1818-1843.
- Ozan, C. (2018). Grup çalışması becerileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(3), 1-18. <http://doi.org/10.30964/auebfd.475020>
- Önder, F. (2012). *İşbirlikli gruplarda öğrenme stillerinin fizik dersi başarısı ile hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 313083) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, S. (2022). İşbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde kullanılması: konu jigsawı uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 781-821.
- Öner, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile işbirlikli öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3112-3120.
- Özdemir, S., & Yıldırım, M. (2023). Özel eğitim sınıfında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretiminde öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarından hareketle işbirlikli öğrenme yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-40.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Özenoğlu, Y. E., & Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 568-623.
- Öztürk, B. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde sosyal hizmet perspektifinden beliren yetişkinler; “çevrimiçi grup çalışması örneği”*. (Tez No. 671518) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Padillah, A., Yudianta, Y., & Juliantine, T. (2020). The effect of cooperative learning model and peer teaching learning model in volleyball games on social skills and volleyball game performance. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga*, 5(1), 35-39.
- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J. (2006). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. McGraw-Hill Education.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
- Rezaei, A. R. (2018). Effective groupwork strategies: faculty and students' perspectives. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 1-10.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students' task and selfapproach

- goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 61.
- Rivera-Perez, S., Leon-del-Barco, B., Fernandez-Rio, J., Gonzalez-Bernal, J. J., & Iglesias Gallego, D. (2020). Linking cooperative learning and emotional intelligence in physical education: Transition across school stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5090.
- Schmid, J. (2023). The value of an online group for teaching group work skills. *Social Work with Groups*, 46(1), 84-99.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). Oxford University Press.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher education*, 35(4), 453-472.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2014). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247.
- Shroyer, G. (1989). Learning outcomes from cooperative learning teaching. In *Distributed to participants of the BSCS Middle School Project Fieldtest Workshop*. BSCS.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Pearson.
- Sökmen, Y., Kılıç, D., & Yasul, A. F., (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları ile akademik benlik yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(42), 507-519
- Susanti, E., Mahmudah, I. R., & Makiyah, Y. S. (2023). How preservice teachers perceive their collaboration team working skills during pjl. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(6), 4237-4244.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H. M., & İlğan, A. (2017). İşbirlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 73-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Takase, M., & Yoshida, I. (2021). The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 836-845.
- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ogunc, A., & Acar-Şeşen, B. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: physical and chemical changes. *Research in Science & Technological Education*, 31(2), 184-203.

- Taş, G., & Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M., & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Taşdemir, S. A. (2014). *Yabancı dil dersinde grup çalışması tekniklerinin öğrencilerin almanca dersinde başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 383651) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taştan, Ö. (2009). *Effect of cooperative learning based on conceptual change conditions on motivation and understanding of reaction rate* (Tez No. 238627) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tho, N. D., Trang, N. T., & Gregory, S. (2020). Positivity and quality of college life of business students: The mediating role of learning approaches. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100908.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Topping, K. J. (2005). *Trends in peer learning*. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Toraman, Ç., Aytuğ Koşan, A. M., & Yurdal, M. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, öğrenme yaklaşımları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 76-97.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Türkmen, A. (1997). *İlköğretim okullarında gökyüzü ve dünyamız ünitesinin ödül ve grup çalışması metoduyla işlenmesinin fen öğretimine etkisi* (Tez No. 61894) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurlu, F. M., & Altungül, O. (2024). spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin grup çalışması beceri düzeylerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 16(LXVII), 3273-3285.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice of theory*. Cambridge University Press
- Uygun, E. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Tez No. 278375) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Van de Pol, J., Mercer, N., & Volman, M. (2019). Scaffolding student understanding in small-group work: Students' uptake of teacher support in subsequent small-group interaction. *Journal of the Learning Sciences*, 28(2), 206-239.
- Walter, J. G., & Hart, J. (2009). Understanding the complexities of student motivations in mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 28(2-3), 162-170.
- Wong, F. M. F. (2018). A phenomenological research study: Perspectives of student learning through small group work between undergraduate nursing students and educators. *Nurse education today*, 68, 153-158.
- Wong, A., George, S., & Tanima, F. A. (2021). Operationalising dialogic accounting education through praxis and social and environmental accounting: Exploring student perspectives. *Accounting Education*, 30(5), 525-550.

- Wong, F. M. F., Kan, C. W. Y., & Chow, S. K. Y. (2022). From resistance to acceptance in small group work: Students' narratives. *Nurse Education Today*, 111, 105317.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Tez No. 279796) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, N., Nas, S. E., & Ayas, A. (2009). Kimya öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanabilme durumlarına işbirlikçi öğrenmenin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 99-116.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132.
- Zeyer, A., & Wolf, S. (2010). Is there a relationship between brain type, sex and motivation to learn science? *International Journal of Science Education*, 32(16), 2217-2233.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.



EKLER

EK 1. Normallik Varsayımı Sonuçları

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Grup Çalışması	Mean	4,2560	,03027
Becerileri	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1965
		Upper Bound	4,3155
	5% Trimmed Mean	4,3000	
	Median	4,3000	
	Variance	,367	
	Std. Deviation	,60546	
	Minimum	2,30	
	Maximum	5,00	
	Range	2,70	
	Interquartile Range	1,00	
	Skewness	-,824	,122
	Kurtosis	,623	,243

Descriptives

		Statistic	Std. Error
İşbirlikli	Mean	4,3607	,02256
Öğrenmeye Yönelik Tutum	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3164
		Upper Bound	4,4051
	5% Trimmed Mean	4,3742	
	Median	4,3571	
	Variance	,204	
	Std. Deviation	,45120	
	Minimum	3,43	
	Maximum	5,00	
	Range	1,57	
	Interquartile Range	,75	
	Skewness	-,341	,122
	Kurtosis	-,899	,243

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Derinlemesine	Mean		64,1400	,35272
Öğrenme Yaklaşımı	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	63,4466	
		Upper Bound	64,8334	
	5% Trimmed Mean		63,9667	
	Median		62,5000	
	Variance		49,765	
	Std. Deviation		7,05442	
	Minimum		50,00	
	Maximum		83,00	
	Range		33,00	
	Interquartile Range		10,00	
	Skewness		,404	,122
	Kurtosis		,060	,243

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Stratejik	Mean		57,0400	,38047
Öğrenme Yaklaşımı	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	56,2920	
		Upper Bound	57,7880	
	5% Trimmed Mean		56,8889	
	Median		57,0000	
	Variance		57,903	
	Std. Deviation		7,60941	
	Minimum		44,00	
	Maximum		77,00	
	Range		33,00	
	Interquartile Range		12,00	
	Skewness		,281	,122
	Kurtosis		-,495	,243

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Mean		59,6200	,42573
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	58,7831	
		Upper Bound	60,4569	
	5% Trimmed Mean		59,8778	
	Median		59,5000	
	Variance		72,497	
	Std. Deviation		8,51451	
	Minimum		36,00	
	Maximum		76,00	
	Range		40,00	
	Interquartile Range		12,00	
	Skewness		-,299	,122
	Kurtosis		-,194	,243

EK 2. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 10 Karar No: 35	Toplantı Tarihi:31.10.2023
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Kübra ESKİ Çalışma Konusu: Öğretmen Adaylarının Grup Çalışması Becerileri, İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon ilinde tamamladı. Lisans öğrenimini Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde tamamladı. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kuruma atandı. Yüksek lisans öğrenimini Atatürk Üniversitesinde sürdürmektedir.

