

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA, DEMOKRATİK TUTUMLARINA
ve SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ**

Murat Bayram YILAR

**Doktora Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

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

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, DEMOKRATİK
TUTUMLARINA ve SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ

(The Effects of Cooperative Learning Methods on Students' Academic Achievements,
Democratic Attitudes and Social Skills in Social Studies Course)

DOKTORA TEZİ

Murat Bayram YILAR

Danışman: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

ERZURUM

NİSAN, 2015

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK danışmanlığında, Bayram YILAR tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkileri” başlıklı çalışma 16/04/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI

İmza:

Danışman : Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hakan AKDAĞ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza:

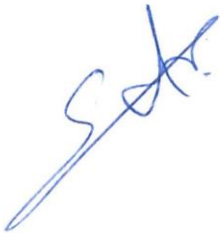
Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

08 Haziran 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM FORMU

Doktora tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkileri” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

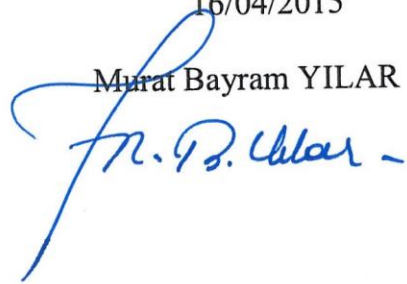
Tezimin ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin sadece atatürk üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden açılabilir.

16/04/2015

Murat Bayram YILAR



ÖZET
DOKTORA TEZİ
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, DEMOKRATİK
TUTUMLARINA ve SOSYAL BECERİLERİNE ETKİLERİ

YILAR, Murat Bayram

2015, 343 sayfa

Bu araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme modelinin Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum, sosyal beceriler ve kalıcılık üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Ayrıca araştırmada bu yöntemlerin uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. 2012-2013 öğretim yılının bahar döneminde, Erzurum ili Yakutiye ilçesi'ndeki bir ortaokulda gerçekleştirilen araştırmaya 6. sınıf öğrencilerinden toplam 92 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmada 3 deney grubu oluşturulmuş ve grupların her birine Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinden birisi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Akademik Başarı Testi (ABT)”, “Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)” ve “Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)” öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Ayrıca “Akademik Başarı Testi (ABT)” 4 ay sonra kalıcılık testi olarak da kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA ve çoklu karşılaştırma testleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise her bir gruptaki öğrenci görüşlerini belirlemek için Odak Grup Görüşme Formları kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri alındıktan sonra ise belli başlıklar altında toplanarak frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre: Öğrenci gruplarının akademik başarı ve kalıcılık puan ortalamaları arasında Grup Araştırması Grubu (GAG) lehine, demokratik tutum puan ortalamaları arasında Jigsaw Grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Sosyal beceri puan ortalamaları arasında ise söz konusu işbirlikli gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar 6. sınıf öğrencilerinin akademik

başarıları ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde Grup Araştırması yönteminin; demokratik tutumları üzerinde ise Jigsaw yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde ise her 3 yöntemin de etkili olduğu görülmüştür.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerde ise tüm gruplar işbirlikli yöntemler hakkında birbirine benzer ifadeler kullanmışlardır. Genel olarak her 3 gruptaki öğrenciler de kendilerine uygulanan işbirlikli yöntem ile konuları daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlık ilişkilerinde pozitif yönde gelişmeler olduğunu, bazı sosyal becerileri kazandıklarını, sorumluluk almanın ve işbölümü yapmanın önemini kavradıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Modeli, Jigsaw, Grup Araştırması, Okuma-Yazma-Uygulama, Akademik Başarı, Demokratik Tutum, Sosyal Beceriler.

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHODS ON STUDENTS’
ACADEMIC ACHIEVEMENTS, DEMOCRATIC ATTITUDES AND SOCIAL
SKILLS IN SOCIAL STUDIES COURSE

YILAR, Murat Bayram

2015, 343 pages

The aim of this study was to determine the effect of Jigsaw, Group Investigation, Reading-Writing-Application methods of cooperative learning model on the academic achievement, democratic attitudes, social skills and retention. It was also aimed at examining the students’ views on the application of these methods.

In this study, mixed method design, which combines qualitative and quantitative methods, was preferred. 92 students at 6th grade participated in the study that was conducted in a secondary school from the province of Erzurum, Yakutiye district in the spring semester of 2012-2013 academic year. An experimental design, which is pretest-posttest, was used in the quantitative dimension of the study. Three experimental groups were formed and Jigsaw in one of them, Group Investigation in one other, and Reading-Writing-Application in the other were applied. As the data collection tool, “Academic Achievement Test (AAT)”, “Democratic Attitude Scale (DAS)” and “Social Skills Scale (SSS)” were used as the pretest and posttest. Furthermore, “Academic Achievement Test (AAT)” was also used as the retention test after four months treatment. The collected data were analyzed by using descriptive statistics, ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA and multiple comparison tests. As for the qualitative dimension of the study, Focus Group Interview Forms were used. The students’ views on the application of cooperative learning methods were collected under some specific headings and presented with frequency and percentage scores.

The results of the study showed that there were significant differences on the behalf of Group Investigation Group among the academic achievement and retention scores of students and on the behalf of Jigsaw Group among the democratic attitudes scores. However, any significant difference was not found among three cooperative

groups in terms of social skill scores. These results show that while Group Investigation was more effective on academic success and retention, Jigsaw was more effective on democratic attitudes of 6th graders. On the other hands, all of the three methods were effective on students' social skills.

In the data obtained from focus group interviews, all groups used similar statements about cooperative methods. The students in the three groups generally stated that they learnt the subjects better, acquired some social skills, understood the importance of taking responsibility and sharing tasks, and there were some positive improvements in their relationships with their friends thanks to cooperative method.

Key Words: Cooperative Learning Model, Jigsaw, Group Investigation, Reading-Writing-Application, Academic Achievement, Democratic Attitude, Social Skills.

ÖNSÖZ

Demokratik değerlere bağlı etkin üretken vatandaşlar yetiştirmek ve toplum içinde insanlarla uzlaşabilen, işbirliği içerisinde çalışan, hataları hoş görerek pozitif ilişkiler kurabilen ve gelişmiş sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi eğitim ortamlarının uygun şekilde yapılandırılmasına bağlıdır. Eğitim ortamları, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklere göre şekillenir. Sosyal bilgiler dersinde söz konusu amaçların gerçekleşmesi için en uygun sınıf ortamlarını işbirlikli öğrenme modelinin sağladığı dikkat çekmektedir. Çünkü işbirlikli çalışma ortamlarında öğrenciler küçük gruplarda birbirleriyle etkileşim ve iletişim içerisinde, yardımlaşarak ve sorumluluk alarak çalışırlar. Grupta işbirliği içinde çalışan, fikirlerini ifade eden ve iş bölümü yapan öğrenciler, aynı zamanda aralarında uymak zorunda kaldıkları grup normları geliştirirler. Bu şekilde demokratik bireyin taşıması gereken özellikleri kazanan öğrenciler ayrıca yoğun bir şekilde etkileşime girip bir arada çalıştıkları için iletişim becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini, kendilerine olan özgüvenlerini ve kısacası sosyal becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Yapılan birçok araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra demokratik tutumları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde; özellikle akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri alanlarında yoğunlaşan avantajları, sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla örtüştüğü için gerekli koşullar sağlandığında bu derste uygulanması son derece cazip görünmektedir. Bununla birlikte şemsiye bir kavram olan işbirlikli öğrenme modeli, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen birçok işbirlikli yöntem ve teknik ile uygulanmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin hepsi olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi gibi işbirlikli öğrenmenin temel ilkelerini bünyelerinde taşımalarına rağmen uygulama stratejilerinin farklı olması onların farklı ders veya konu üzerinde etkililik oranını değiştirmektedir. Sosyal bilgiler dersinin “Demokrasinin Serüveni” ünitesi üzerinden gerçekleştirilen bu çalışmada ise en eski ve en popüler işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan jigsaw, grup araştırması (GA) ve okuma-yazma-uygulama (OYU) yöntemlerinin hangisinin öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal becerileri üzerinde daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma

sonuçlarının, sosyal bilgiler eğitiminde niteliğin arttırılmasına yönelik yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırma sürecinin her aşamasında bana rehberlik eden, beni yönlendiren, bilgi ve tecrübelerini paylaşan, zor zamanlarımda yanımda olan ve beni cesaretlendiren kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora araştırması için bulunduğum The Pennsylvania State University'nde ikinci danışmanlığımı yürüten, ABD'de bulunduğum süre içerisinde engin tecrübelerini benimle paylaşan ve orijinal kaynakları temin etmemde yardımcı olan Sayın Dr. Scott Alan Metzger'a,

Araştırmanın özellikle nicel bölümünde gerekli ilgiyi benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK'e, nitel bölümde verdiği fikirlerle çalışmanın sonuçlanmasında önemli payı olan değerli hocam Yrd. Doç Dr. Ramazan KAYA'ya, tecrübesinden istifade ettiğim hocam Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ'a,

Araştırma sürecinde e-mail yoluyla görüştüğüm, kafama takılan noktaları sorduğum ve defalarca bıkmadan, sıkılmadan bana önemli bilgiler sunan, işbirlikli öğrenmenin mimarlarından Dr. Yael Sharan'a ve Dr. Robert E. Slavin'e,

Manevi desteklerinden dolayı değerli dostlarım Arş. Gör. Hasan GÜNAL'a, Arş. Gör. Hakan ÖRTEN'e, Arş. Gör. Hasan ARSLAN'a ve Arş. Gör. Yılmaz KESKİN'e

Araştırmanın uygulama çalışmalarını yürüttüğüm okulun öğretmenleri ve öğrencilerine,

Üzerimde büyük emekleri olan aileme ve sabırla her zaman bana destek olan Meltem Hanım'a,

Sonsuz şükranlarımla...

Erzurum-Nisan 2015

Murat Bayram YILAR

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM FORMU	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ	xix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	7
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. İşbirlikli Öğrenme Nedir?	10
2.2. İşbirlikli Öğrenmenin Tarihi ve Kuramsal Temelleri	12
2.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri	17
2.3.1. Olumlu Bağımlılık (Positive Interdependence).....	18
2.3.2. Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability).....	20
2.3.3. Sosyal Beceriler (Social Skills).....	21
2.3.4. Yüz Yüze Etkileşim (Face to Face Interaction)	23
2.3.5. Grup Ödülü (Group Reward)	24
2.3.6. Eşit Katılım-Eşit Başarı Fırsatı (Equal Participation)	25
2.3.7. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi (Evaluation of the Group Process).....	26
2.4. İşbirlikli Öğrenmenin Özellikleri.....	27
2.5. İşbirlikli Öğrenmenin Faydaları	29

2.5.1. Akademik Faydaları	30
2.5.2. Sosyal Faydaları	32
2.5.3. Psikolojik Faydaları.....	33
2.5.4. Ölçme-Değerlendirmedeki Faydaları	35
2.5.5. Ekonomik Faydaları	36
2.6. İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	38
2.7. İşbirlikli Öğrenmede Sınıf Ortamları	44
2.7.1. Rekabetçi (Competitive) Sınıf Ortamı	44
2.7.2. Bireyselci (Individualistic) Sınıf Ortamı	45
2.7.3. İşbirlikli (Cooperative) Sınıf Ortamı	45
2.8. İşbirlikli Öğrenme Yapılarında Gruplar	47
2.8.1. Formal İşbirlikli Öğrenme Grupları (Formal Cooperative Learning Groups).....	49
2.8.2. İnformal İşbirlikli Öğrenme Grupları (Informal Cooperative Learning Groups).....	50
2.8.3. İşbirliği Esaslı Öğrenme Grupları (Cooperative Base Groups).....	50
2.9. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Eğitim Sürecinde Uygulanması	51
2.9.1. Hazırlık Aşaması	51
2.9.2. Uygulama Aşaması	55
2.9.3. Değerlendirme Aşaması:	57
2.10. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Yöntemler.....	59
2.10.1. Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw)	61
2.10.2. Grup Araştırması (Group Investigation)	69
2.10.3. Okuma-Yazma-Uygulama (Reading-Writing-Application).....	75
2.11. İşbirlikli Öğrenme ve Demokratik Tutum	77
2.12. İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Beceriler	82
2.13. İlgili Araştırmalar	85

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	125
3.1. Araştırmanın Modeli	125
3.2. Çalışma Grubu	126

3.3. Veri Toplama Araçları	127
3.3.1. Akademik Başarı Testi (ABT)	128
3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ).....	130
3.3.3. Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ)	132
3.3.4. Odak Grup Görüşme Formları	134
3.4. Uygulama	135
3.4.1. Jigsaw Yönteminin Uygulanması.....	136
3.4.2. Okuma-Yazma-Sunma Yönteminin Uygulanması.....	139
3.4.3. Grup Araştırması Yönteminin Uygulanması.....	141
3.5. Deneysel İşlem	142
3.6. Verilerin Analizi.....	144

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	145
4.1. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	145
4.2. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
4.3. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	151
4.4. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Kalıcılık Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	156
4.5. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Uygulamalarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	158
4.5.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	158
4.5.1.1. Jigsaw yönteminin olumlu-olumsuz yönleri	158
4.5.1.2. OYU yönteminin olumlu-olumsuz yönleri	163
4.5.1.3. GA yönteminin olumlu-olumsuz yönleri	165
4.5.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	171
4.5.2.1. Jigsaw yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri.....	171

4.5.2.2. OYU yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri	175
4.5.2.3. GA yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri	178
4.5.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	182
4.5.3.1. Jigsaw yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri	182
4.5.3.2. OYU yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri	186
4.5.3.3. GA yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri	190
4.5.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	194
4.5.4.1. Jigsaw yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri	194
4.5.4.2. OYU yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri	198
4.5.4.3. GA yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri	202
4.5.5. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Farklı Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	205
4.5.5.1. Jigsaw yönteminin farklı derslerde kullanılması	205
4.5.5.2. OYU yönteminin farklı derslerde kullanılması	209
4.5.5.3. GA yönteminin farklı derslerde kullanılması	212
4.5.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	216
4.5.6.1. Jigsaw yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri	216
4.5.6.2. OYU yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri	219
4.5.6.3. GA yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri	221

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	225
5.1. Sonuçlar	225
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	225
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	230
5.2. Öneriler	235

KAYNAKÇA.....	237
EKLER.....	297
EK-1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ (ABT)...	297
EK 2. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ (DTÖ).....	304
EK 3. SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ (SBÖ)	307
EK 4. OKUMA-YAZMA-UYGULAMA ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU.....	310
EK 5. JIGSAW ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU	311
EK 6. GRUP ARAŞTIRMASI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU	312
EK 7. İZİN YAZILARI.....	313
EK-8	315
ÖZGEÇMİŞ	322

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 2.1. Yaygın İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri.....	60
Tablo 2.2. Jigsaw Yöntemlerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar	62
Tablo 2.3. Bazı Jigsaw Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	65
Tablo 3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	127
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları.....	128
Tablo 3.3. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	130
Tablo 3.4. SBÖ Alt Boyutları, Madde Sayıları ve Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	134
Tablo 3.5. Demokrasinin Serüveni Ünitesinde Yer Alan Konular ve Ayrılan Ders Saatleri	136
Tablo 3.6. Deneysel İşlem Süreci	143
Tablo 4.1. ABT'nin Öntest ve Sontestine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	145
Tablo 4.2. ABT'nin Öntest ve Sontestine Ait ANOVA Analiz Sonuçları.....	146
Tablo 4.3. ABT'nin Sontestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları.....	147
Tablo 4.4. DTÖ'nün Öntest ve Sontestine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	148
Tablo 4.5. DTÖ'nün Öntestine Ait ANOVA Analiz Sonuçları	148
Tablo 4.6. DTÖ'den Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları	149
Tablo 4.7. DTÖ'nün Sontestine Ait ANCOVA Analiz Sonuçları	150
Tablo 4.8. DTÖ Sontestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları.....	150
Tablo 4.9. SBÖ'nün Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Tek Yönlü MANOVA'dan Elde Edilen Wilks' Lambda Sonuçları.....	151
Tablo 4.10. SBÖ'nün Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Tek Yönlü MANOVA Sonuçları.....	152
Tablo 4.11. SBÖ'nün Öntestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları.....	153
Tablo 4.12. SBÖ'nün İşbirlikli Çalışma Alt Boyutunun Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi	155
Tablo 4.13. SBÖ'nün Bağımsız Çalışma Alt Boyutunun Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi	155

Tablo 4.14. SBÖ'nün Tüm Boyutlar Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi.....	156
Tablo 4.15. ABT'nin Kalıcılık Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	156
Tablo 4.16. ABT'nin Kalıcılık Puanlarına Ait ANOVA Analiz Sonuçları	157
Tablo 4.17. ABT'nin Kalıcılık Puanlarından Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları	157
Tablo 4.18. Jigsaw Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	158
Tablo 4.19. OYU Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	163
Tablo 4.20. GA Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	166
Tablo 4.21. Jigsaw Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri	171
Tablo 4.22. Jigsaw Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	172
Tablo 4.23. OYU Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Etkileri.....	175
Tablo 4.24. OYU Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	176
Tablo 4.25. GA Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Etkileri.....	178
Tablo 4.26. GA Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	179
Tablo 4.27. Jigsaw Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri	183
Tablo 4.28. Jigsaw Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	184
Tablo 4.29. OYU Yönteminin Grupta ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri	187
Tablo 4.30. OYU Yönteminin Grupta ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	188
Tablo 4.31. GA Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri	190

Tablo 4.32. GA Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	191
Tablo 4.33. Jigsaw Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi	195
Tablo 4.34. Jigsaw Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	195
Tablo 4.35. OYU Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi	198
Tablo 4.36. OYU Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	199
Tablo 4.37. GA Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi	202
Tablo 4.38. GA Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	203
Tablo 4.39. Jigsaw Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	205
Tablo 4.40. Jigsaw Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	206
Tablo 4.41. OYU Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	209
Tablo 4.42. OYU Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	209
Tablo 4.43. GA Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	212
Tablo 4.44. GA Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	213
Tablo 4.45. Jigsaw Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler	216
Tablo 4.46. Jigsaw Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrencilerin Görüşleri	217
Tablo 4.47. OYU Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler	219

Tablo 4.48. OYU Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Önerileri	220
Tablo 4.49. GA Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler	221
Tablo 4.50. GA Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrencilerin Görüşleri	222

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Jigsaw yönteminin uygulandığı sınıfta gruplarının oluşturulması.....	138
Şekil 3.2. OYU yönteminin uygulama aşamaları.....	140
Şekil 3.3. GA yönteminde sunum ve sorgu gruplarının oluşturulması	141

KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ

ABT	: Akademik Başarı Testi
DTÖ	: Demokratik Tutum Ölçeği
SBÖ	: Sosyal Beceri Ölçeği
OYU	: Okuma-Yazma-Uygulama
GA	: Grup Araştırması
OYUG	: Okuma-Yazma-Uygulama Grubu
GAG	: Grup Araştırması Grubu
JG	: Jigsaw Grubu
OYUOGGF	: Okuma-Yazma-Uygulama Odak Grup Görüşme Formu
JOGGF	: Jigsaw Odak Grup Görüşme Formu
GAOGGF	: Grup Araştırması Odak Grup Görüşme Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
E-Ö	: Erkek Öğrenci
K-Ö	: Kız Öğrenci
Akt.	: Aktaran
f	: Frekans
n	: Sayı
p	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
vd.	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Genel olarak düşünüldüğünde eğitim reformu bütüncül bir özellik taşır. Sadece eğitim programlarını yenileyerek ya da eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten kurumları son moda teknolojiyle donatarak arzulanan başarıyı yakalamak mümkün değildir. Çünkü eğitim, girdileriyle ve örgütleriyle açık ve dinamik bir sistemdir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminin de öğeleri vardır ve bir çarkın dişlileri gibi bu öğelerin birinde meydana gelen aksaklık tüm sistemin çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı eğitimin bütün unsurlarının çalışması birbirleriyle senkronize olmalıdır.

Yapılan bilimsel çalışmalar sayesinde sürekli kendini yenileyen ve gelişen bir sistem olarak eğitimde yeni anlayışlar, akımlar ve stratejiler etkili olmaktadır. Artık günümüz modern eğitim sisteminde öğrenciden hazır bilgiyi alıp ezberlemesi değil, bizzat kendisinin merak edip araştırma yaparak bilgi kaynaklarına ulaşması beklenmektedir. Eğitimde vurgulanan nihai amaç: Çevresine karşı duyarlı, hak ve sorumluluklarını bilen, sorgulayıcı ve araştırmacı tutum geliştiren, eleştirel düşünebilen, gerekli bilgileri zihninde yapılandırarak öğrenen ve bunları günlük yaşamına transfer edebilen bireyler yetiştirebilmektir. Bunun için hiç şüphesiz eğitim sistemini bir bütün olarak düşünmek ve öğretim programı, teknolojik alt yapı, yöntem ve teknik gibi mevcut tüm değişkenleri kontrol etmek gerekir. Söz konusu bu değişkenler içerisinde sınıfta uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerin ayrı bir önemi vardır. Çünkü tüm koşullar istenilen şekilde sağlansa bile eğer sınıfta sadece geleneksel yöntemle ders işleniyorsa ya da başka bir ifadeyle öğrenciler aktif değilse görüş ve düşüncelerini paylaşma imkanı bulamıyorsa işbirliği içinde çalışıp sorumluluk alamıyorsa orada etkili bir eğitimin varlığından söz edilemez. Günümüz modern eğitim sisteminin en geçerli yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak ve bilgiyi kendi zihinlerinde inşa ederek öğrenirler. Bunun için onlar yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin uygulandığı sınıf ortamlarına ihtiyaç duyarlar. Bu anlamda önemli avantajlar sunan işbirlikli öğrenmede, öğrenciler küçük gruplar içinde

yoğun etkileşime girerek öğrenme sürecinin odağında yer alırlar ve böylece yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerçekleştirirler.

Öğrencilere yaşamlarının sonraki dönemlerinde de etkisini sürdürecektir olan birçok bilgi, beceri ve tutumları kazandıran ve bu sayede onları hayata hazırlayan en önemli derslerden birisi olarak sosyal bilgiler dersi dikkat çekmektedir (Coşkun & Samancı, 2012). Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve demokratik değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2005). Dolayısıyla toplumsal kültürün genç nesillere kazandırılmasını amaçlayan derslerin başında gelmektedir. Bu ders vasıtasıyla, bireyin sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi, aynı zamanda bireye kültürel mirası aktararak onun nitelikli bir vatandaş olmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin temel amacı, demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmektir. Sosyal bilgiler programı ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar alma becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması amaçlanır. Özellikle duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde Sosyal Bilgiler dersine büyük görev düşmektedir. Etkin ve demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi, eğitimin en temel misyonlarından birinin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar (İbrahimoglu, 2009).

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin sarf ettikleri gayretin yanı sıra, derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler de önemlidir. Amaçlara uygun olmayan yöntemler kullanılır ve öğrenciye sadece bilgi yüklenmeye çalışılırsa sosyal bilgilerin genel amaçlarından uzaklaşılacaktır. Sosyal bilgileri daha anlamlı hale getirmek ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarından yararlanılır (Çelebi, 2006). Bunlar içinde en geçerli olanlarından birisi, özellikle 1980’lerden sonra daha da önem kazanan ve temellerini John Dewey’in öğrenci merkezli eğitim düşüncesinden alan “Aktif Öğrenme Yaklaşımı”dır. Aktif öğrenmede Dewey, sınıf ortamını, öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmayı öğrendiği ve öğrenme sürecine doğrudan aktif olarak katıldığı bir demokratik ortam olarak tanımlamıştır. Öğrenci, bu yeni süreçte zamanı ve enerjisini daha dikkatli ve verimli kullanmanın yanı sıra işbirliği ile çalışma alışkanlıklarını kazanmak durumundadır.

Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışının öğretmenlerden beklentisi farklılaşmıştır. Öğretmenlerden sadece dersin başından sonuna kadar konuyu öğrencilere anlatması değil öğrenmeyi en yüksek düzeyde gerçekleştirebilecek öğretim yöntemini seçip uygulaması sorumluluğu yüklenmiştir. Bu anlayışla birçok yeni öğrenme yaklaşımı geliştirilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımlardan birisi de işbirlikli öğrenme modelidir. İşbirlikli öğrenme; karma gruplar oluşturan öğrencilerin ortak bir hedef için birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bu sayede özgüvenlerini ve iletişim becerilerini geliştirdikleri aktif bir öğrenme yaklaşımıdır (Aksoy & Doymuş, 2011; Doymuş, Karaçöp & Şimşek, 2010).

İlköğretimde ve özellikle sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin konuları daha iyi anlayarak başarılı olabilmeleri için işbirlikli öğrenme modelinden faydalanılabilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilere zor konuların öğretilmesi, demokratik değerlerin verilmesi gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerine kolaylık sağlar. Fakat bu yöntem kullanılırken öğretmenlerin güçlü alan bilgisiyle birlikte zengin bir strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekmektedir (Hendrix, 1999; Şimşek & Topkaya, 2013).

Bu araştırmaya konu olan işbirlikli öğrenme modeli, bireyi merkeze alarak öğrenme sürecinde etkin kılan, birlikte iş yapabilme becerisini kazandıran sosyal bilgilerin hedeflerine ulaşmasına aracılık eden bir modeldir. Sorumlu ve işini iyi yapan bir öğretmen için uygun şartlar oluştuğunda sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğrenme modelinin kullanılması kaçınılmazdır. Çünkü günümüz eğitim anlayışına göre öğrenmenin toplumsal boyutuna daha çok önem verilmektedir. Artık öğrenirken iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler önemli rol oynamaktadır (Uysal, 2009). Dolayısıyla özellikle ilkokullar ve ortaokullar, çocukların sadece akademik başarılarını artırmak için değil aynı zamanda onların sosyal becerilerini de geliştirmek için çalışmalıdırlar. Okullarda öğrencilerin tüm yönleri bir bütün olarak görülmeli, akademik başarı ile sosyal becerileri birbirinden ayırmadan değerlendirilmelidir (Akkök, 2006).

Bütün bu gelişmelere rağmen ve öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmasına rağmen soru-cevap ve anlatım gibi geleneksel yöntemler hala ilkokul ve ortaokuldaki farklı branşlardaki öğretmenler tarafından

sıklıkla kullanılmaktadır (Aktepe & Aktepe, 2008; Aykaç, 2011; Ensar, 2003; Güneş, Dilek, Hoplan & Güneş, 2011). Hatta yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmayı bilmemeleridir (Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013). Fakat birçok eğitimci; geleneksel öğretim yönteminden sadece çalışkan öğrencilerin yararlanabildiğini, bu yöntemin bireysel çalışma ve yarışma yoluyla öğrenmeyi teşvik ettiğini, üst düzey hedef davranışlarının kazandırılmadığını, öğrencilerin birçoğunun akademik ve özellikle sosyal gelişimine yeterince katkıda bulunmadığını ifade etmekte ve öğretmenlerin farklı yöntemleri de kullanmalarını önermektedirler (Asan & Güneş, 2000; Ensar, 2003). Bu nedenle öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve öğrenci merkezli stratejilere daha fazla yer vermelidir (Saban, 2014). Örneğin geleneksel yöntemlere bir alternatif oluşturan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal-duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı sağlayan ve aktif öğrenme yaklaşımları içerisinde değerlendirilen çağdaş bir öğretim modelidir. İşbirlikli öğrenme, yapılandırmacı kurama dayalı öğretimsel uygulamalardan biridir. Her ne kadar anlam oluşturma süreci bireysel olsa da diğerlerinden ya da etkileşim ortamındaki bağlamdan ayrı düşünülmemektedir. Vygotsky'nin kuramına göre bireylerdeki üst düzey zihinsel süreçler sosyal etkileşimle gerçekleşmektedir. Öğrenme ve öğretmeyle ilgili bu görüşü savunan yapılandırmacılar, işbirliğinin öğrenme ortamındaki önemini vurgulamaktadırlar (Yurdakul, 2011). Günümüzde Amerika, Kanada, Avustralya gibi ülkeler öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gerçekleştirmek ve öğrencilerin derse olan merakını ve şevkini arttırarak severek öğrenmeyi gerçekleştirmek için işbirlikli öğrenme yönteminin sınıflarda uygulanması gerektiği görüşündedirler (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak & Efe, 2008). Yapılan araştırmalara göre işbirlikli öğrenmede öğrenci etkin olarak derse katılmakta, öğrendiği bilgileri diğer öğrencilerle paylaşarak bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Başkalarına öğretme etkinliklerinin yaklaşık %90 oranında öğrenme ve hatırlama sağladığı dikkate alınırsa işbirlikli öğrenmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü öğrencilerin etkileşimli ortamlarda birlikte öğrenmelerini ve öğrendiklerini gerçek hayata transfer edebilmelerini sağlamak için işbirlikli öğrenme modeli birçok fırsat sunmaktadır (Çelebi, 2006).

Sosyal bilgiler dersi adından da anlaşılacağı üzere odağında insan bulunan sosyal konuları ele alır. Genel manada düşünüldüğünde etkin ve üretken vatandaş

yetiştirmek için sosyal bilgiler dersinin en önemli 3 temel amacı vardır: Bunların birincisi demokratik vatandaş yetiştirmek, ikincisi gelişmiş sosyal becerilere sahip olan ve bu sayede toplumsal yaşama ayak uydurabilen, sağlıklı ilişki ve iletişim kuran bireyler yetiştirmek, ncs ise akademik manada başarılı, bilimsel bilginin önemine inanan ve ona ulaşmanın yollarını bilen bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu amaçlar ile işbirlikli öğrenme modelinin ön plana çıktığı alanlar birbiriyle bire bir örtüşmektedir. Yapılan yüzlerce araştırma işbirlikli öğrenme modelinin diğer yöntem ve tekniklere göre en etkili yönlerinin özellikle akademik başarıyı arttırma, demokratik tutum kazandırma ve sosyal becerileri geliştirme alanlarında olduğunu göstermektedir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994a; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992; Slavin, 1987, 1995). İşbirlikli ğrenme modelinde, öğrenciler küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ederek öğrenmeleri gerçekleştirirler. Grup sürecinde öğrenciler birbirleriyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olduklarından sosyal becerileri gelişir. Bu süreçte kendiliğinden grup normları oluşur ve öğrenciler bu normlara uygun davranarak, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirerek, sorumlu demokratik vatandaş olma yönlerini toplumun adeta bir minyatürü olan gruplarda öğrenirler. Ayrıca grup çalışmalarında, öğrencilerin kendileri aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar ve yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu şekilde farklı zekâ alanlarına sahip öğrenciler konuları öğrenme fırsatı buldukları için akademik başarılarında artış olur.

Eğitimin hedefleri açısından birçok fayda sağlayan işbirlikli öğrenme modelinin kullanımında son otuz yılda büyük bir artış olduğu görülmektedir (Webb, Sydney & Farivor, 2002). İşbirlikli ğrenme modelinin diğer öğrenme yöntemleri içerisinde son yıllarda yükselen bir grafik çizmesinin sebeplerinden biri: İşbirlikli ğrenme modelinin her yaş grubunda, her sınıf düzeyinde, her ders ve konu alanının ğretiminde başarı ile uygulanabilecek olmasıdır. Bir diğer sebebi ise son zamanlarda yapılan araştırmaların, bu modelin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu n yargısını yıkması hatta başarıyla uygulanabileceğini göstermesidir. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin aktif katılımını sağlamanın işbirlikli öğrenme modeli ile daha kolay olması ve doğru uygulandığında her öğrenciye düşüncelerini açıklama fırsatı vermesi, modelin bir avantajı olarak ifade edilmektedir (Johnson & Johnson 1992; Doymuş, şimşek & şimşek, 2005). Ayrıca ğrencilerin grup çalışmaları sırasında, kendilerinin ve diğer

öğrencilerin bakış açılarını karşılaştırma, yardımlaşarak birbirlerinden değişik yollar ile birçok şey öğrenebildikleri gerçeği diğer bir nedendir (Bearison, Mmagzomes & Filardo, 1986).

İşbirlikli öğrenme modeli özellikle öğrencilere sunduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yararlarından dolayı birçok araştırmaya konu olmuştur ve eğitim dünyasında yoğun ilgi görmektedir. Öğrencilerin bu modele bakış açıları da genel olarak olumlu yöndedir. Öğrenciler de bu yöntemle ders işlemeye sıcak bakmaktadırlar. Çünkü öğrenciler bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini önemseyerek dinleyebildikleri işbirlikli öğrenme ortamlarını benimsemektedirler (Doolittle, 1997). İşbirlikli öğrenme her öğrenci için önemlidir. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur ve öğrenciler bu gruplarla çalışırlar. Gruplarla çalışma sürecinde, dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası işbirlikli öğrenme yönteminin ortak özelliklerin başında gelir. Gruptaki her öğrenciden diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunmaları beklenir; araç-gereçler, materyaller ve fikirler paylaşılır. Ayrıca grup üyeleri konunun bir parçasından sorumlu olmakla birlikte konuyla ilgili çalışmalarda da gruba katkıda bulunmalıdırlar. Öğretmen ise bir ortam düzenleyen ve gerektiğinde öğrencilere rehberlik eden destekleyici rolünü üstlenmektedir (Mallinger, 1998). İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin zamanla, öğrenme için işbirliği yapma becerisi, sorumluluk duygusu, iletişim becerileri ve aralarında iş bölümü yapma becerileri gelişir. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler; derse aktif olarak katılırlar, soru sorarlar, açıklama yapabilirler, örnek verirler ya da verilen örneği eleştirebilirler. Öğrenme için motivasyonları yüksektir. İşbirlikli öğretim yönteminin uygulama boyutunda öğrencilerin oturma düzeni de öğretmenler tarafından ayarlanır ve birbirleriyle yüz yüze gelerek en iyi şekilde iletişim kurmaları sağlanır (Tan, 2005). Bu yöntemle öğrenciler; yardımlaşma, birlikte çalışma, birbirlerini destekleme, paylaşma, dinleme, sırayla konuşma, sırasını bekleme gibi önemli toplum kurallarını uygulayarak öğrenmiş olurlar (Ünlüsoy, 2006).

Fakat şunu unutmamak lazım ki aslında hiçbir ders ya da konu için hiçbir yöntem asla sihirli bir değnek değildir. İstendik hedeflere ulaşmayı etkileyebilecek birçok değişken vardır. Tüm değişkenler kontrol altına alınsa bile tüm öğrenci gruplarında yüzde yüz başarı sağlayan bir model, strateji, yöntem veya teknik yoktur.

Öyle olsaydı istendik davranışlar gösteren bireyler yetiştirmede sorunlar ortadan kalkmış olurdu. Fakat genel olarak bakıldığında söz konusu nedenlerden dolayı işbirlikli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinin bünyesine en uygun modellerden birisi olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme modeli: Akademik öğrenme ve sosyal etkileşim üzerindeki pozitif etkilerinden dolayı eğitim dünyasında çok büyük bir ilgi görmektedir ve modern eğitim sistemlerinde kullanılan en önemli, en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Slavin, 1990). Fakat “sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçları olan akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri konularında hangi işbirlikli öğrenme yöntemi daha etkilidir?” sorusu merak uyandırmaktadır. Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme modelinin Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin söz konusu değişkenler üzerindeki etkililiği ortaya konularak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bu bölümde: “Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Araştırmanın Varsayımları” ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretiminde Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum, sosyal beceriler ve bilgilerin kalıcılık düzeyi üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemlerinin sınıftaki uygulamaları hakkındaki öğrencilerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu işbirlikli yöntemlerin uygulama çalışmaları, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “Demokrasinin Serüveni” adlı ünite üzerinde gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Bu çalışma, işbirlikli öğrenme modelinin bazı yöntemlerinin sosyal bilgiler dersinde etkililiğini tespit etmek için yapılmıştır. Günümüz literatürüne bakıldığında işbirlikli öğrenme modelinin yöntemleriyle geleneksel yöntemlerin kıyaslandığı yurt içi ve yurt dışı birçok deneysel çalışmanın olduğu görülmektedir. (Stevens, Slavin & Farnish, 1991; Gömleksiz, 1993; Dori, Yaroslavsky & Lazarowitz, 1995; Tanel & Erol, 2008; Güvenç, 2011; Crone & Portillo; 2013; Evcim & İpek, 2013; Pan & Wu, 2013; Şahin, 2013; Zoghi, 2013). Fakat işbirlikli öğrenme modelinin kendi yöntemlerini

birbirleriyle ve diğer aktif öğrenme yöntemleriyle mukayese eden çalışmalar sınırlı sayıdadır (Şimşek, 2012). Bu bağlamda etkisi kanıtlanmış bir durumu yeniden ele almaktansa modelin hangi yöntemlerinin daha etkili olduğunu tespit etmenin, alan yazın için daha önemli olduğu (Sharan, 1980; Slavin, 1980b, 1995, 1996) kanaatine varılmıştır. İşbirlikli öğretim modeli ile ilgili yurt içi ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde; ilk ve ortaokulda işbirlikli öğrenme modelinin; jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin öğrencilerin ders başarısı, demokratik tutum ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgular, sosyal bilgiler derslerinde sınıf ortamına transfer edilen işbirlikli öğrenme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüş ve önerileri hakkında eğitimcilerle önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin nihai amacı akademik yönden başarılı, sosyal becerileri gelişmiş, demokratik tutuma ve anlayışa sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Bu çalışmada da sosyal bilgiler dersinin öngördüğü vatandaş karakterinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri özellikleri ele alınmıştır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemlerinin söz konusu bu değişkenleri nasıl etkilediklerine ilişkin bulguların ilgili alan yazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm dünyada son derece popüler olan ve hala tartışılmaya devam eden demokrasi konusu, demokratik vatandaş yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi için de büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada ise uygulamalar “Demokrasinin Serüveni” adlı ünite üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla uygulama konusunun doğrudan demokrasi konularından seçilmiş olması sosyal bilgiler dersi açısından araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır.

Araştırmanın problemi

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretiminde Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına, sosyal becerilerine ve bilgilerinin kalıcılık düzeyine etkileri var mıdır? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak cevap aranan alt problemler ise şöyledir:

1. Deney gruplarının (Jigsaw Grubu-JG, Grup Araştırması Grubu-GAG, Okuma-Yazma-Uygulama Grubu-OYUG) “**Akademik Başarı Testi**” öntest toplam puanları arasında, sontest toplam puanları arasında ve öntest-sontest toplam puanları (erişi) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grupları (JG, GAG, OYUG) arasında “**Demokratik Tutum Ölçeği**” öntest ve sontest toplam puanları (erişi) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grupları (JG, GAG, OYUG) arasında “**Sosyal Beceri Ölçeği**” öntest ve sontest toplam puanları (erişi) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grupları (JG, GAG, OYUG) arasında “Akademik Başarı Testi” sontest ve “**Kalıcılık Testi**” toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin uygulamaları hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin içerdiği kazanımlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili, Yakutiye merkez ilçesinde öğrenim gören toplam 92 altıncı sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Ölçme araçlarının geçerliliği hususunda uzman görüşleri yeterlidir.
2. Uygulama sırasında öğrenciler ölçeklere içtenlikle ve doğru yanıt vermişlerdir.
3. İşbirlikli gruplardaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri eşittir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.1. İşbirlikli Öğrenme Nedir?

İşbirlikli öğrenmenin karşılığı olarak İngilizce literatürde en sık “Cooperative Learning” kavramı kullanılmaktadır. Ayrıca “Collobarative Learning”, “Work Group”, “Collective Learning”, “Learning Communities”, “Peer Learning”, “Reciproal Learning”, “Team Learning”, “Study Circles”, “Study Group”, “Peer Teaching” ve “Team Work” gibi sözcüklerin kullanıldığı da görülmektedir. Cooperative learning’in karşılığı olarak dilimizde ise en sık “işbirlikli öğrenme” ifadesi kullanılmaktadır (Dikel, 2012). “Cooperative” kelimesine “işbirlikli” denmesini ilk olarak Ertürk önermiştir (Gömlüksiz, 1993). Bununla birlikte bazı araştırmacıların farklı kavramları tercih ettikleri görülmektedir. Söz gelimi Açıkgöz (1992) “İşbirlikli öğrenme”, Gömlüksiz (1993) “Kubaşık Öğrenme”, Erden (1996), “İşbirliğine dayalı öğretim” ve Senemoğlu (1997) ise “İşbirliğine dayalı öğrenme” şeklinde dilimize aktarmaktadırlar. Kavram olarak birbirlerinden farklı görünseler de ana hatlarıyla hepsi aynı içeriğe sahiptir (Doymuş vd., 2005).

Bugüne kadar işbirlikli öğrenme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından birçok tanım yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

İşbirlikli öğrenme terimi, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve grup performansına bağlı olarak ödül aldıkları bir sınıf yöntemidir (Slavin, 1980b). Slavin’e (1987) göre işbirlikli öğrenme küçük grup çalışmasından daha ileri bir anlam taşır. Ona göre bu yöntem, öğrencilerin öğrenmek için birlikte çalışmaları ve gruptakilerin yanı sıra herkesin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu fikrine dayanır.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Burada grup üyelerinin ya birbirlerine öğretmek ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşmaları söz konusudur (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikçi öğrenme, ortak bir hedefe ulaşmak için öğrencilerin küçük, heterojen gruplarda çalışmalarını ifade eden bir öğretim düzenlemesidir (Kagan, 1994).

İşbirlikli öğrenme (kubayık öğrenme), öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömlüksiz, 1993).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2005).

İşbirlikli öğrenme, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaştıkları bir yöntemdir (Johnson & Johnson, 1994, 1999a). Başka bir ifadeyle işbirlikli öğrenme öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlanabilir (Johnson & Johnson, 1995; Johnson, Johnson & Holubec, 1994b).

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yöntemidir (Doymuş, Şimşek & Bayrakçeken, 2004; Doymuş vd., 2005).

Barth & Demirtaş'a (1997) göre problem çözmeyi geliştiren bir strateji olan işbirliğine dayalı öğretim, verilen bir görevin gruptaki tüm üyelerin çabalarıyla tamamlanması demektir.

İşbirlikli öğrenmeyi Ghaith (2002), sınıf içi etkileşimi yapılandırmak için takım çalışmasından yararlanılan bir eğitim stratejisi olarak tanımlarken Jacobs (2006) ise öğrenciler arasında işbirliğinin yararlarını en üst düzeye çıkarmak için kullanılan yöntemler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Söz konusu bu tanımlarda işbirlikli öğrenme ile ilgili vurgulanan yönler sentezlenirse şöyle bir tanım yapılabilir: İşbirlikli öğrenme küçük heterojen gruplarda öğrencilerin ortak amaçlar için bir ekip ruhu oluşturup çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları, özgüven, problem çözme, eleştirel düşünme gücü gibi bilişsel yönlerini geliştirdikleri, iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma gibi sosyal becerilerini geliştirme fırsatı buldukları modern ve aktif bir öğretim modelidir (Açıkgöz, 1992; Christison, 1990; Doymuş vd., 2005; Gillies, 2006; Gömleksiz, 1993; Hanze & Berger, 2007; Hennessy & Evans, 2006; Johnson & Johnson, 1995; Johnson vd., 1994a; Kagan, 1994; Senemoğlu, 2005; Slavin, 1980b; Şimşek, 2005, 2007). Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin, paylaşılmış hedefleri başarmak için birlikte yapılan bir çalışma etkinliği olduğu söylenilebilir (Aydın, 2009).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde işbirlikli öğrenmenin görülen en belirgin özelliği bir grup çalışması olmasıdır. Fakat işbirlikli öğrenme sıradan bir grup çalışması değildir. Bir sınıfın öğrencilerini gruplara ayırarak ders işlemek veya küme çalışması yapmak işbirlikli öğrenme için yeterli bir koşul değildir (Slavin, 1980a, 1990). Grup çalışmalarının işbirlikli öğrenme yapan öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarından fazladır (Açıkgöz, 2003). Sonuç olarak uygulanma sürecinde kendine has birçok özelliği barındıran işbirlikli öğrenme, günümüzde eğitim çevrelerinde yaygın bir şekilde kullanılan aktif öğrenme yöntemlerinden biri olarak literatürde yerini almıştır.

2.2. İşbirlikli Öğrenmenin Tarihi ve Kuramsal Temelleri

Öğrencilerin işbirliği yaparak, öğrenmelerinin sağlanması fikri çok eskilere dayanmaktadır. 1. yüzyılda Romalı düşünür Seneca “Öğrettiğin zaman iki kez öğrenmiş

olursun” şeklindeki sözüyle, yine çağdaşı olan Quintilianus ise en iyi öğrenme şeklinin bireylerin birbirlerine öğretmesiyle gerçekleşebileceği düşüncesiyle işbirlikli öğrenme yöntemini daha o çağlarda önermiştir (Johnson & Johnson, 1998). Benzer şekilde Wagner de işbirliğine dayalı öğrenmenin yeni bir fikir olmadığını savunmuştur. Ona göre kökeni Plato’ya kadar uzanan bu görüşü, yöntem olarak kullanan ve üzerinde çalışma yapan ilk kişi ise 19. yüzyıl bilim adamlarından Global’dir (Karadeniz, 2012). Comenius (1592-1670) ise öğrenmenin en verimli şekilde bireylerin birbirlerine öğreterek ve birbirlerinden öğrenerek gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Johnson & Johnson, 1998). Slavin’e (1995) göre Comenius, 17. yüzyılda ortaya koyduğu bu düşüncelerden dolayı işbirlikli öğrenmenin temellerini atmıştır. 1700’lü yılların sonlarında doğru Joseph Lancaster ve Andrew Bell adındaki iki eğitimci İngiltere’de bazı gruplara bu yöntemi uygulayarak ön plana çıkmışlardır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Bu uygulama Amerika’ya 1806 yılında New York City’de Lancastrian okulunun açılmasıyla yayılmaya başlamışsa da işbirlikli öğrenmenin önemi 1800’lü yıllarda halk okullarının açılmasıyla artmaya başlamıştır. Bu yüzyılın sonlarına doğru işbirlikli öğrenmenin Amerikan eğitim sisteminde etkili hale gelmesinde Parker’ın bu dönemdeki gayretleri de etkili olmuştur. Daha sonra John Dewey de çalışmalarını bu alana kaydırmıştır (Johnson & Johnson, 1998). Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin kuramsal temellerine inildiğinde, Dewey’in demokratik felsefesinin izleri görülmektedir (Cooper, 2005). Dewey’e göre okullar toplumun küçük bir evrenidir. Bu nedenle “Okul ve Toplum” (The School and Society) adlı eserinde Dewey, okulun öncelikli işlerinin basında, öğrencileri işbirlikli ve karşılıklı yardımlaşmaya dayalı yaşamayı öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Dewey, insanların işbirliği içinde yaşamaları bekleniyorsa okullarda işbirliğini yaşamaları gerektiğini savunmuştur. Eğer demokratik bir çevrenin oluşturduğu yaşantılar okullarda sağlanamıyorsa o zaman öğrencilerden demokrasiyi öğrenmeleri beklenemez (Dewey’den Akt: Baykara, 1999; Johnson & Johnson, 1991; Johnson vd., 1994b; Lucas, 1999; Sharan & Sharan, 1992; Slavin, 1995). 1900’lü yılların başlarından ortalarına kadar işbirliği kavramı üzerinde John Dewey’in yanı sıra Kurt Koffka, Kurt Lewin, Martin Deutsch sonrasında ise Jean Piaget ve Lev Vygotsky çalışmışlardır. Bunlar grup üyelerinin özellikleri ve birlikte çalışmanın kazanımları üzerine araştırmalar yapmışlardır (Şimşek, 2007). Özellikle Jean Piaget ve Lev Vygotsky’nin ortaya koyduğu düşünceler işbirlikli öğrenmenin en önemli kuramsal

temellerini oluşturmuştur (Tao, 2004). Çünkü işbirlikli öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacı yaklaşıma ve onun öğrenme alanındaki biçimi ise bilişsel kurama dayanmaktadır (Kaptan & Korkmaz, 2001; Aıkğöz, 2006).

Piaget tarafından ilk olarak 1950’li yıllarda geliştirilen bilişsel teori, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine koyar ve bilgiyi oluşturma sürecine odaklanır. Piaget; dil, değerler, kurallar, erdem ve simgeler gibi rastgele oluşan sosyal bilginin yalnızca diğerleriyle etkileşim içinde öğrenilebileceğini belirtmiştir (Slavin, 1995). Vygotsky’e (1942) göre ise öğrenme yalnızca kendi akranları ile işbirliği ve çevresindeki insanlarla etkileşim olduğunda ortaya çıkan bir süreçtir. Bu nedenle sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu savunmuştur (een, 2000).

Bu şekilde 1950’lerde ilerlemeci eğitim görüşü ile birlikte hız kazanan işbirlikli öğrenme yöntemi, özellikle 1970’lerden sonra üzerinde en çok araştırma yapılan ve dikkat çeken konulardan biri haline gelmiştir. 1960-1970 yıllarına kadar Stuart Cook işbirliği, Millard C. Madsen ve Spencer Kagan ocuklarda işbirliği ve rekabet, Jerome Bruner ve J. Richard Suchman işbirlikli öğrenmede anket, Burrhus Frederic Skinner işbirlikli öğrenmede gdelenme, Morton Deutsch işbirliğinde doğru ve yanlış durumlar, Robert Blake ve Jane Mouton gruplar arası rekabet, David W. Johnson ve Roger T. Johnson sınıfta işbirlikli öğrenme ve işbirlikli öğrenmede öğretmenlerin eğitimi üzerine araştırmalar yapmışlardır (şimşek, 2007). Özellikle Minnesota niversitesi profesörlerinden David W. Johnson ve Roger T. Johnson 1960’lı yıllardan beri konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, bu niversitenin bünyesinde İşbirliğine Dayalı ğrenme Merkezi (The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota) adıyla bir de araştırma merkezi kurmuşlardır. Merkez yıllardır, öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmakta ve literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2001; URL-1). Benzer şekilde Univeristy of California Berkley’in profesörlerinden Spencer Kagan ile Johns Hopkins Universitesi’nin profesörlerinden Robert E. Slavin yaptıkları çalışmalarla işbirlikli öğrenmenin gelişmesinde büyük katkılar sağlamışlardır (URL-2). Bu araştırmacılar, işbirlikli öğrenme ilkelerinin eğitim ortamlarında uygulanabilirliğini, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerini saptamak için birçok çalışma yürütmüşlerdir. Bu nedenle her ne kadar işbirlikli eğitimin temel felsefesini John Dewey, Piaget ve Vygotsky’nin görüşleri oluşturmuş olsa da günümüzde yaygın bir

şekilde kullanılan işbirlikli öğretimin özellikleri, kuralları ve ilkeleri David W. Johnson, Roger T. Johnson (Johnson kardeşler), Robert E. Slavin, Spencer Kagan tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu nedenle modern manada işbirlikli öğrenme modelinin kurucuları olarak bunları söyleyebiliriz.

Bu bilim insanları sayesinde, 1970'lerde çok çeşitli işbirlikli öğrenme stratejileri değişik öğrenme ortamlarında geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Çok sayıda araştırmanın ve öğretmen uygulamalarının bir sonucu olarak günümüzde her öğretimsel amaca yönelik, her türlü içeriği, her düzeydeki sınıfa öğretmek için etkili işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir (Ekinci, 2011). Böylece gerçek manada ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi; daha sonra Almanya, İngiltere, Japonya, Norveç ve İsrail gibi gelişmiş ülkelerin eğitim ortamlarında da kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde ise dünyadaki birçok ülke de yaygın bir şekilde benimsenen işbirlikli öğrenme modelinin sosyal bilimler, fen, matematik, yabancı dil, edebiyat, bilgisayar, işletme gibi çok çeşitli alanlarda ve çeşitli düzeylerde araştırma ve uygulamalarına hala devam edilmektedir. (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme modelinin tarihi ve kuramsal temellerine ilişkin verilen bu bilgilerle birlikte Slavin işbirlikli öğrenmenin beslendiği kuramları 2 ana kategoride toplamıştır. Bunların birincisi; ödül ve amaç yapısı arasında yoğunlaşan güdülenme kuramları, ikincisi ise bilişsel kuramlardır (Slavin, 1995). Johnson kardeşler ise üç kuramsal yaklaşımdan söz etmektedirler. Bunları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

Sosyal Bağlılık Kuramı

İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine etki yapan en önemli kuram "sosyal bağlılık" kuramıdır. Sosyal bağlılık kuramı Deutsch'un 1940'larda işbirliği ve yarışma perspektifinde inşa ettiği kuramın David W. Johnson ve Roger T. Johnson tarafından genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır. Sosyal bağlılık perspektifi, sosyal bağlılığı yapılandırma yolunun, bireylerin nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşime bağlı olarak da sonucun nasıl olacağını belirlediğini varsayar. Buna göre olumlu (pozitif) bağlılık, grubu oluşturan bireylerin çabalarını cesaretlendiren, destekleyen ve geliştiren bir etkileşim ile sonuçlanır (Johnson vd., 1994b).

Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim teorisi büyük ölçüde Piaget ve Vyogotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'e göre, bireyler işbirliği yaptıklarında bireylerin bilişsel gelişimlerini uyaran sosyo-bilişsel çatışma ortamı oluşur. Diğer bir anlatımla işbirlikli süreç esnasında bireyler, bilişsel çatışmaların olduğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Benzer olarak Vyogotsky'e göre bilgi sosyaldır ve bilginin kazanılması için işbirlikli ortamlarda yapılandırılması gereklidir. İşbirlikli öğrenme süreci içerisinde grup üyeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, yanlışları bulup düzeltirler ve iletişim ve etkileşim içinde yeni düşünceler ortaya koyarlar (Johnson & Johnson, 1992).

Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme perspektifi, grup pekiştirmelerinin ve ödülllerinin öğrenmeye olan etkisi üzerine odaklanır. Davranışçı öğrenme kuramına göre, dıştan gelen bir ödülle ödüllendirilen davranışlar tekrarlanır. Davranışçı ekolün ünlü isimlerinden Skinner “grup tesadüfleri” üzerinde çalışırken Bandura ise taklit üzerine yoğunlaşmıştır. Slavin (1980) de bireyleri, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki bireyleri öğrenmeye motive etmek için dış güdümlü grup ödülleri ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Johnson & Johnson, 1992).

Bu üç teorik perspektif arasında önemli temel farklılıklar söz konusudur. Sosyal bağlılık kuramında, işbirlikli öğrenme grubundaki bir öğrencinin çaba sarf etmesi, kişisel yararını düşünmesinden ziyade gruba olan bağımlılığı ve bunun yarattığı motivasyonu çerçevesinde ele alınmaktadır (Slavin, 1992). Sosyal bağlılık kuramı, bireyler arasında ne olduğu ile ilgilenirken, bilişsel gelişim kuramı bir bireyin kendi içinde (zihninde) ne olduğu ile ilgilenir. Davranışçı kuram ise, işbirliğine dayalı çabaların, bireylerin grup ödülleri elde etmek için dıştan gelen motivasyon ile güçlendirildiklerini varsayar. Bilişsel ve davranışçı kuramlar öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerine çeşitli perspektifler sunmaktadırlar. Bu iki kuram, sosyal bağlılık kuramıyla birleşince işbirlikli öğrenme için sağlam bir alt yapı oluşmaktadır (Slavin, 1992). Sosyal bağlılık kuramı, bilişsel gelişim kuramı ve davranışçı öğrenme kuramı işbirlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda rehber olmuştur (Johnson vd., 1994a).

Görüldüğü gibi işbirlikli öğrenme modeli, günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından eğitimsel uygulamaların standart bir bölümü olarak görülmektedir (Slavin,

1999). İşbirlikli öğrenme modelinin çok uzun bir geçmişe ve zengin bir kuramsal temele sahip olması, onu diğer öğretim yaklaşımlarından farklı kılmaktadır. Üzerinde sayısız bilimsel araştırma yapılan işbirlikli öğrenmenin bu avantajları, onun eğitimin her kademesinde uygulanabilirliği sonucunu doğurmuştur.

2.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenme bir grup çalışması olmakla birlikte her grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olduğunu söyleyemeyiz. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için öncelikle bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme grubuna dönüştüren şey: Öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarının kapasitelerini maksimum düzeyde geliştirmeye çalıştırmak için gönüllü olmalarıdır (Açıkgöz, 1992). İşbirliğine dayalı grup çalışması esnasında öğrenciler diğer grup çalışmalarında olduğu gibi birbirlerine açıklamalar yapmak, sorular sormak, tartışmak ve materyal hazırlamak gibi çeşitli etkinliklerde bulunabilirler. Ancak işbirlikli öğrenmeyi oluşturan ve diğer grup çalışmalarından ayıran bazı ilkeler vardır. Gruplarda işbirliğini inşa etmek ve işbirliğinin etkisini devam ettirmek için bunlar dikkatli bir şekilde yapılandırılmalıdır (Johnson & Johnson, 2014). Bu ilkeleri oluşturan koşullar sağlandığı takdirde işbirlikli öğrenme uygulamalarında başarıya ulaşılabilir. Söz konusu bu ilkeler: Olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ödülü (Slavin, 1983), yüz yüze (destekleyici) etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatıdır (Johnson & Johnson, 1989). İşbirlikli öğrenmenin bu temel ilkeleri etkili bir şekilde kullanıldığı takdirde öğrencilerin akademik ve sosyal yeterliliklerinin artacağı; öğretmenlerin ise öğrenci başarısını yükseltme konusunda ellerinin güçleneceği belirtilmektedir (Johnson vd., 1991). İşbirlikli öğrenme modelinin anlaşılması için bu ilkeler, olmazsa olmaz unsurlardır (Sharan, 1990, 1999). İlk kez Slavin (1983) ve Johnson kardeşler (1989) tarafından literatüre kazandırılan söz konusu bu ilkeler, sonradan birçok bilim insanının katkısıyla sentezlenerek genişletilmiş ve aşağıda kısaca açıklanmıştır (Açıkgöz, 1990, 1992, 1993, 2003, 2006; Gömleksiz, 1993, 1997; Johnson & Johnson, 1989, 1995, 1999a, 1999b, Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Johnson vd., 1991; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Kagan & Kagan, 2009; Nas, 2002; Özkal, 2000; Posluoğlu, 2002; Putnam, 1993;

Saban, 2014; Senemoğlu, 2005; Slavin, 1983, 1995; Sucuoğlu, 2003; Tanel, R., 2006; Tanel, Z., 2006; Tonbul, 2001).

2.3.1. Olumlu Bağımlılık (Positive Interdependence)

Johnson & Johnson'a (1986, 1989, 1990) göre olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenmeyi sağlamanın en önemli koşuludur. İşbirlikli öğrenmenin temelini oluşturan olumlu bağımlılığı işbirliğinin kalbi olarak nitelendirebiliriz (Aydın, 2009; Jacobs & Hannah, 2004; Saban, 2014). Bu ilke öğrencilerin birlikte ya batacaklarına ya da çıkacaklarına inanmalarını ifade eder (Johnson vd., 1991; Stahl, 1994). Yani “ben” yerine “biz” şeklinde düşünce hâkimdir (Putnam, 1993). Öğrenciler birlikte batıp çıkacaklarına inanmazlarsa derste işbirlikli öğrenme ortamı sağlanmıştır, diyemeyiz. Böyle bir durumda sınıfta hâkim olan öğrenme ortamı ya bireysel ya da rekabetçi özellik gösterir. Dolayısıyla öğrencilerden yüksek performans göstermelerini beklemek anlamsız olur (Johnson & Johnson, 1990; Johnson vd., 1991; Gömleksiz, 2001).

Olumlu bağımlılık ilkesinde her öğrenci kapasitesi ölçüsünde elinden geldiği kadar gruba katkı sunması gerektiğini bilmek durumundadır. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla rekabet içinde değil aksine işbirliği ve dayanışma içinde olmak durumundadırlar. Çünkü grubun başarısı grup üyelerinin bireysel başarısının da belirleyicisidir. Öğrenciler eğer kişisel amaçlarına ancak kendi gruplarının başarılı olması durumunda ulaşabileceklerini kavrarlarsa olumlu amaç bağımlılığı o grupta sağlanmış olur. Böylece aidiyet duygusu kazanan öğrenciler ortak amaç ve çıkarlar sayesinde birbirlerine kenetlenebilirler ve işbirliği içinde çalışabilme yeteneği kazanırlar.

Olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk ilkesiyle oldukça yakından alakalıdır. Çünkü bu ilkeye göre öğrencilerin temel iki sorumluluğu vardır: Birincisi her bir öğrencinin verilen konuyu kendisinin iyice öğrenmesi, ikincisi ise grubundaki bütün arkadaşlarının öğrenmesini sağlamasıdır. Bu yüzden aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk duygusunun oluşumuna katkı sağlanmış olur (Açıkgöz, 2006). Ayrıca grup içinde olumlu bağımlılık sağlandığı takdirde öğrencilerin yardımlaşma, birbirlerine konuları öğretme ve konuları öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme gibi davranışları da pozitif yönde etkilenir (Kagan, Kagan & Kagan, 2000).

Johnson vd. (1994a) olumlu bağımlılığın dört şekilde sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bunlar;

a. Olumlu amaç bağıllığı: Olumlu amaç bağımlılığı, öğrencilerin kendi hedeflerine ulaşmalarının ancak grup amaçlarına ulaşmaktan geçtiğini bilmelerini gerektirir. Bu nedenle herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur. Öğrenciler grubun ortak hedefleri doğrultusunda hareket etmelidirler.

b. Olumlu ödül bağıllığı: Grubun ortak amacına ulaştığı zaman her bir grup üyesinin aynı ödülü almasını ifade eder. Öğretmenler her bir grup üyesine aynı ödülü vermeye özen göstermelidirler (Ekinci, 2011). Böylece öğrencilerin kafasında öğretmene karşı oluşabilecek haksızlık, adaletsizlik duyguları ile birbirleri arasında oluşabilecek olan kıskançlık duygularının önüne geçilmiş olunur. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli bir husus da grup ödülü bireysel değerlendirmeye makul bir şekilde kaynaştırılmalıdır. Böylece öğrenci göstereceği bireysel performansın önemli olduğunu anlayacak ve grupta başkalarından geçinme davranışlarının önü kesilecektir. Son olarak istenilen amaç bağımlılığı tam olarak başarıldığında ek puan verilebilir (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994a; Ekinci, 2011).

c. Olumlu kaynak bağıllığı: Her bir grup üyesi, grubun başarmakla yükümlü olduğu görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgi, yetenek ve materyal gibi kaynakların yalnızca bir bölümüne sahiptir. Bu yüzden eğer grup üyeleri güçlerini birleştirip ortak bir ürün ortaya koyabilirlerse grup amacına ulaşmış olur ve böylece başarı sağlanır (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994a).

d. Olumlu rol bağıllığı: Gruptaki her üye, grubun ortak amacına ulaşması için belirli sorumluluklar üstlenir ve grup içinde birbirini tamamlayan rol örüntüsü oluştururlar. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde sıkça rastlanan roller: grup içinde yapılan çalışmaları ve not alan ve gerektiğinde aktaran *özetleyici*; grubun yaptığı çalışmaların amaca uygun olup olmadığını ve üyelerin sorumluluk alıp almadıklarını denetleyerek önlemler alan *denetçi*; konuyla ilgili literatür tarayarak işe yarayan kaynakları tespit eden *araştırmacı*; grubun verilen ödevi tamamlayabilmesi için gerekli olan belgeleri ve materyalleri temin eden *kaynak sağlayıcı*; grubun ortaya koyduğu çalışmayı yazıp rapor eden *kayıtçı*; gruba pozitif davranışlarla moral veren ve ödevin başarıyla sonuçlandırılması için motivasyon sağlayan *destekleyicidir* (Johnson vd., 1994a).

2.3.2. Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability)

Grubun öğrenmek ya da yapmak zorunda olduğu ödev, proje ve sunum gibi konularda, grup içinde görev dağılımı yapmak, grubun verdiği vazifeyi üstlenerek en iyi şekilde yerine getirmek kişisel sorumluluk ilkesiyle ifade edilir.

Olumlu bağımlılık ilkesiyle oldukça yakın ilişkili olan bireysel sorumluluk ilkesine göre öğrencilere iki sorumluluk yüklenir: Verilen konuyu öğrenmek ve diğer grup üyelerinin de öğrendiğinden emin olmak (Johnson & Johnson, 1992). Belirlenen ortak amacın gerçekleşmesi için grup elemanlarının sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Böylece öğrenci grubun başarısı için, kendi ferdi sorumluluğunun yanında diğer arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olduğu için onlara yardımcı olur ve onları motive etmeye çalışır. Bu yüzden olumlu bağımlılık ve kişisel sorumluluk birbirini tamamlar ve işbirlikli öğrenme sınıflarının vazgeçilmez unsurları olarak karşımıza çıkar (Doymuş vd., 2005). Kişisel sorumluluktan kaçan ve grup tarafından verilen görevleri yapmayan öğrenciler, gruptaki diğer öğrencilerin sırtından geçinmeyi alışkanlık haline getirirler ve herhangi bir katkı sunmazlar. Bu şekilde düşünen öğrencilerin sayısı bir grupta fazla olursa sorumluluk tek bir kişinin omuzlarına yüklenir. Bu da sömürülme etkisini ortaya çıkarır.

Bunun yanı sıra bireysel sorumluluğun olmadığı ve sorumluluğu sadece en iyi öğrencinin üstlendiği gruplarda diğerlerinin konuları öğrenmesi göz ardı edilmiş olur (Senemoğlu, 2005). Bu yüzden grubun görevi tamamlamada kimin daha çok yardıma, desteğe ve teşvike ihtiyacı olduğunun bilinmesi önemlidir (Ekinci, 2011). Ayrıca bu tip olumsuz durumların yaşanmaması için öğretmenlerin uygulayabileceği en etkili önlem grup değerlendirmesinin yanı sıra bireysel değerlendirmenin de yapılmasıdır. Bireysel değerlendirme; izleme testleri (Senemoğlu, 2005), akran değerlendirme formları (Moura & Hattum-Janssen, 2011) ve başarı testleri (Açıkgöz, 1992; Kocabaş, 1995; Saban, 2014) ile yapılabilir. Her ne kadar bireysel değerlendirmenin yer almadığı işbirlikli öğrenme uygulamaları bulunsun da bireysel değerlendirmenin yer aldığı işbirlikli öğrenme uygulamalarının daha olumlu etkilerinin olduğu söylenilebilir (Slavin, 1990). Bu, aynı zamanda işbirlikli öğrenmeyi geleneksel öğrenme yönteminden ayırmaktadır. Çünkü geleneksel öğrenmede bireylerin başarıları bireysel olarak değerlendirilirken işbirlikli öğrenme de öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanlar başarılarının sadece bir kısmını oluşturur. Diğer kısmını da grup puanı oluşturur ve böylece bütün üyelerin

performansının üst düzeye çıkarılması sağlanır (Shih, Chuang & Hwang, 2010). Sınıf ortamında bireysel sorumluluğu oluşturma en etkili yolları ise şöyle sıralanabilir:

- ✓ Her öğrenciye bireysel test uygulamak (Açıkgöz, 1992; Johnson vd., 1991; Kocabaş, 1995; Moura & Hattum-Janssen, 2011; Saban, 2014; Senemoğlu, 2005),
- ✓ Grup çalışmalarında öğrencilerin arada kaynamalarının önüne geçmek ve üstlendikleri bireysel sorumluluğu arttırmak için işbirlikli öğrenme gruplarını sayıca küçük tutma,
- ✓ Grupça yaptıkları çalışmaları sözlü olarak sunması için gruptan bir öğrenciyi tesadüfen seçmek,
- ✓ Grup üyelerinin her birinin grup sürecine olan katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek,
- ✓ Her grupta bir öğrenciyi "kontrol edici" diğer bir ifadeyle “denetçi/denetleyici olarak görevlendirmek,
- ✓ Öğrencilerden, öğrendiklerini başka bir grup arkadaşına öğretmelerini istemek (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994b).

2.3.3. Sosyal Beceriler (Social Skills)

İlgi, istek, yetenek ve zekâ gibi farklı özelliklere sahip insanların bir araya gelerek etkili bir performans sergileyebilmeleri için her şeyden önce birbirleriyle iyi bir diyalog ve iletişim geliştirme, arkadaşlık ilişkileri kurabilme, dinleme, hoşgörölü davranma, işbirliğı içinde çalışabilme, paylaşma, destek olma, motive etme ve yardımlaşma gibi birtakım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. İşte bu tür beceriler genel olarak sosyal beceriler olarak nitelendirilebilir. Verimli bir grup çalışması gerçekleştirmek için grup üyelerinin bu özellikleri taşıması önemlidir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin söz konusu sosyal becerileri kazanmalarında ilk ve ortaokul dönemlerinde geçirdikleri yaşantılar hayati önem taşımaktadır. Çünkü onların ileriki yıllarda oluşturacakları toplumsal ilişkilerinin başarısı küçük yaşlardaki deneyimlerine bağlıdır. Bu nedenle modern eğitimde öğrencilere gerekli akademik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra onlara sosyal becerilerin kazandırılması da amaçlanır.

İşbirlikli öğretim modeli öğrenciler arası etkileşime ve grup sürecine dayanan bir öğretim modeli olduğu için sosyal becerilerin geliştirilmesinde son derece önemli bir

işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Karaca'ya (2005) göre işbirlikli öğrenmenin sınıflarda kullanılan diğer öğretim yöntemlerine göre daha fazla tercih edilmesinin nedenlerinden birisi de budur. İşbirlikli öğrenme öğrencilere okulda, işte ve toplum içinde başarılı olabilmeleri için gerekli kişiler arası yetenekleri geliştirme fırsatı tanır (Orlich, Hader, Callahan, Trevisan, & Brown, 2012). Ayrıca işbirlikli öğrenmenin doğası gereği öğrenciler bir takım sosyal becerileri kazanabilecekleri deneyimler kazanırlar ve bunun yanı sıra iyi bir dinleyici olma (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011; So & Ching, 2011) ve birbirlerinin sorumluluklarını üstlenme fırsatı bulurlar (Coelho, 1994).

İşbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrencilerin başarılı bir ekip oluşturabilmeleri için kişiler arası becerileri öğrenmeleri gerekir (Saban, 2014). Çünkü sosyal beceriler, grup dinamiği ve grubun üretken olabilmesi için anahtar rol oynamaktadır (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994b). Bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine liderlik, grup üyelerine güven, empatik düşünme, anlaşmazlığı çözme ve uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırma konusunda kendilerini sorumlu hissetmelidirler (Karakaya, 1999; Posluoğlu, 2002; Ural, 2007; Yılmaz, 2001). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin uyum içinde birlikte çalışabilmeleri için onlara karşısındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme, insanı değil düşünceyi eleştirme, söylemek istediğini anlaşılır bir dille karşısındakine aktarma, diğer grupları rahatsız etmeden sessizce çalışabilme, kendini gruptan soyutlamadan grupla birlikte ortak hedefler için hareket edebilme, birbirlerine saygı duyma, grup içindeki karamsar düşüncelerden kaçınma ve arkadaşlarını motive edebilme (Slavin, 1994) gibi becerilerin öğretmen tarafından öğretilmesi verimli bir çalışma için gereklidir. Sosyal becerilerin öğretiminde öğretmen öğretmek istediği bu becerileri listelemeli ve öğrencilerin bunları derslerde kullanmasını teşvik etmelidir. Aksi takdirde eğer grup üyeleri birbirini yeterince tanımıyor, birbirine güven duymuyor, aralarında sağlıklı bir iletişim kuramıyor ve birbirlerine destek olmuyorsa bu; sosyal becerilerin kazanılmadığı anlamına gelir ve böyle bir durumda işbirlikli öğrenme çabalarından alınacak verim düşer (Yılmaz, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin bilinçli bir şekilde hareket etmeleri, sosyal beceriler kazanılmamışsa işbirlikli öğrenmeye yönelik hazırlık çalışmaları yapmaları (Gömleksiz, 2001; Johnson

vd., 1991) ve uygulamalar sırasında ise sosyal ilişkiler üzerinde durmaları işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiğini arttıracaktır (Lew, Mesch, Johnson & Johnson, 1986).

2.3.4. Yüz Yüze Etkileşim (Face to Face Interaction)

İşbirlikli öğrenme bir grup çalışması tasarımı olduğu için yüz yüze etkileşime girilmesi ve grup üyeleri arasında destek mekanizmasının kurulması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Yüz yüze (destekleyici) etkileşim grup üyelerinin verilen öğretim ödevi üzerine birbirlerinin öğrenmelerini arttırmak için karşılıklı tartışma, açıklama yapma, ortak hareket etme, edindikleri bilgileri paylaşma, fikir alış-verişinde bulunma (Açıkgöz, 2006; Doymuş vd., 2010; Karaoğlu, 1998), yardımlaşma, gereksinim duyulan araç-gereçleri ortak kullanma, birbirlerine dönüt sağlama (Posluoğlu, 2002) ve birbirlerini motive etme davranışlarını kapsar. Gruptaki üyelerin her birisi işin bir ucundan tutarak verilen ortak görevin üstesinden gelmeye çalışır. Kişilerin bağımsız hareket etmeleri istenmez, işbirliği içinde birlikte çalışmaları sağlanır. Yüz yüze destekleyici eğitim ideal ölçülerde sağlanırsa öğrenciler arasında samimiyet, birlik beraberlik ve güven duyguları gelişir. Akademik açıdan başarısı düşük öğrenciler grup arkadaşlarından düzeltici ve tamamlayıcı yardımlar alarak kendilerini geliştirme fırsatı yakalayabilirler. Ayrıca sınıfta görüşlerini ifade etmede çekingen kalan öğrenciler grup içindeki samimi hava sayesinde düşüncelerini ifade etme şansını yakalar ve aktif olarak sürece katılmış olur (Wang, Ke, Wu & Hsu, 2012). Johnson vd.'ne (1991) göre öğrenciler arasında sağlıklı bir yüz yüze (destekleyici) etkileşim sağlanması için öğretmenler tarafından üye sayısı dört civarında olan küçük gruplar kurulmalı ve oturma düzeni öğrencilerin birbirini görebileceği şekilde oluşturulmalıdır. İdeal seviyede yüz yüze destekleyici etkileşimin sağlanıldığı bir grupta üyelerden beklenen davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
- ✓ Bilgi ve materyal gibi ihtiyaç duyulan kaynakları birbirleriyle paylaşmak,
- ✓ Bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde işlemek,
- ✓ Birbirlerinin performanslarını geliştirmek için geribildirim sağlamak,
- ✓ Problemlere daha anlamlı çözümler üretmek için birbirlerinin ulaştıkları sonuçlara karşı yeni çözümler ortaya koymak,
- ✓ Ortak amacı gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirmek,

- ✓ Güvenmek ve güvenilir bir şekilde davranmak,
- ✓ Ortak amaç ve çıkar için çalışmak (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994a).

2.3.5. Grup Ödülü (Group Reward)

Gerçek işbirlikli öğrenme ortamlarında grup üyelerinin bireysel başarılarının grubun başarısına bağlı olduğunu bilmeleri önemli bir ön koşuldur. Slavin'e (1983) göre bu koşul: İşbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin birlikte çalışıp bir ürün ortaya koymalarını ve bu ürüne göre grup olarak ödüllendirilmeleri gerektiğini öngörür. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir ödevi yapmak amacıyla bireysel olarak tüm çabalarını grup için birleştirmeleri gerektiğini ifade eder.

Daha detaylı incelendiğinde ise işbirlikli iş yapısının görev dağılımı ve grup çalışması olmak üzere iki şekli karşımıza çıkmaktadır. Birincisinde öğrenciler farklı işlerden sorumlu olurlar, tek tek değerlendirilirler ve bireysel puanlar toplanarak grup puanı elde edilir. İkincisinde ise grup üyelerinin birbirlerinden farklı işleri yoktur. Hepsi birden, bir tek iş üzerinde çalışırlar. Her iki durumda da ödül, ortaya konan grup ürününe verilir. Zaten işbirlikli öğrenmede esas olan bireyselden ziyade grup ödülünün verilmesidir. Grup ödülü verilmesi öğrenciler arasında olumlu bağımlılığı geliştirmede izlenen önemli bir yoldur. Çünkü ödüller grup üyelerinin grubun ortak amacını başarmaları için onları motive eder, birbirlerinin konularını daha iyi öğrenmeleri ve araştırmaları için karşılıklı yardımlaşma davranışlarını teşvik eder (Er, 2012). Ayrıca ödüller öğrenciler arasında rekabet duygusu oluşturduğu için başarı için itici bir güçtür. Fakat burada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü rekabetin dozu kaçtığı zaman öğrenciler arasında aşırı rekabet gelişir. Böyle bir durumda da paylaşma isteklerinde azalma, diğer grup üyeleriyle atışmalar, küçük tartışmalar, kıskançlıklar gibi sosyal ilişkilerinde olumsuzluklar yaşayabilirler. Ortaya çıkabilecek bu tarz olumsuz duyguları engellemek için sistematik ve bireysel önlemler alınmalıdır (Byrd, 2012). Ayrıca öğrenciler arasında tartışmalar, küsmeler, kavgalar ve kıskançlıklar gibi olumsuz duyguları ortaya çıkaran en önemli nedenlerden birisi de sınıf ortamında tek bir üyeye ya da tek bir gruba ödül verilmesidir. Böyle bir sınıf ortamında öğrencilerde kazananlar ve kaybedenler diye bir algı oluşur. Bu tür bir algı da bir grubun kazanmasını, diğer grupların ise kaybetmesi gerektiği inancını doğurur. Yani

başkalarının başarısızlığı başarı olarak kabul edilir. Böyle bir ortam öğrencilerde yüksek oranda strese, özgüven eksikliğine, bencilliğe ve kendi yeteneklerini başkalarıyla kıyaslamaya doğru bir yönelim oluşturur.

Oysa işbirlikli öğrenme yaklaşımında bir grubun başarısızlığı diğer grupların başarısını olumlu şekilde etkilemez. İşbirlikli öğrenmede değerlendirme ve bunun sonucunda verilecek olan ödül, önceden belirlenen kritere erişildiği zaman kazanılır. Örneğin eğer çalışma sonunda tüm gruplar elde edilmek istenen düzeye erişmişse, o zaman tüm gruplara ödülleri verilir. Verilen ödüller; öğrencilerin ilgi alanları, yaşları, istekleri ve mevcut imkânlar göz önüne alınarak öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirlenir. Böylelikle kişiler ve gruplar arası uyumun oluşması sağlanır ve başkalarının başarıları öğrenciler tarafından kendi başarıları olarak da görülmeye başlanır (Corina, 2012).

2.3.6. Eşit Katılım-Eşit Başarı Fırsatı (Equal Participation)

Farklı seviyelerdeki öğrencilerin, gruplarındaki etkinliklere katılımlarının sağlanması için sunabilecekleri katkılarının kendi kapasitelerine ve geçmişteki durumlarına bakılarak kaydettikleri ilerlemeye göre değerlendirilmesidir. İşbirlikli öğrenmede gruplar heterojen özellikte oluşturulduğu için farklı seviyelerdeki öğrenciler yer alır. Dolayısıyla tüm öğrencilerden aynı düzeyde performans beklenemez.

Başarı için eşit şansa sahip olmak; öğrencilerin, kendileri geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunmalarıdır. Takımdaki her üye, takımın başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler (Senemoğlu, 2005). Bu ilke özel puanlama yöntemleri ile her öğrencinin kendine göre katkısı değerlendirilerek uygulanabilir. Aynı düzeyde öğrenciler karşılaştırılmazsa eşit başarı fırsatı sağlanamamış demektir (Açıkgöz, 2006). Başka bir ifadeyle eşit başarı fırsatı, öğrencilerin gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarı durumlarına bakılmaksızın, eşit düzeyde gayret göstermeleri ve her öğrencinin grubu için sunduğu katkının değerlendirilmesi demektir. Bunların yapılabilmesi için de düşük başarılı öğrenciler de yüksek başarılı öğrenciler kadar eşit fırsata sahip olmalıdırlar. Eşit başarı fırsatı bulunan gruplarda üyeler arasında rekabet söz konusu değildir. Her öğrencinin kat ettiği mesafe izlenerek kendi seviyesine göre

değerlendirilir. Aynı zamanda öğrenciler geçmişteki durumlarına göre gelişim göstermeleri şartıyla ödüllendirildikleri takdirde öğrenciler daha fazla motive olmaktadır. (Slavin, 1990, 1995).

2.3.7. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi (Evaluation of the Group Process)

Grup sürecinin değerlendirilmesi, işbirlikli grup çalışmalarını geleneksel grup çalışması olarak bilinen küme çalışmalarından ayıran önemli bir ilkedir (Kocabaş, 1995). Grubun amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığı konusunda öğrencilerin başarılı olup olmadıklarını değerlendirmeleridir. Özellikle gruplar, grup süreci içerisinde aldıkları sonuçlara göre işbirlikli yapılarını bozmadan kendi aralarında; gruptaki görev dağılımlarından çalışma düzenlerine kadar farklı boyutlarda bir dizi değişiklikler ya da düzenlemeler yapabilirler. Bu şekilde grupların kendilerini değerlendirmeleri ve verimli çalışıp çalışmadıkları konusunda kendi kendilerini denetleme ve kendilerine dönüt sağlama fırsatı bulmuş olurlar. Başarı düzeyi yüksek ve etkili bir grup süreci oluşturmak için, grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesi işler iyi gitmediği zaman gerekli tedbirlerin alınması adına son derece önemli bir grup dinamiğidir. Buna göre grup içindeki değerlendirmeler sonucunda gruba yarar sağlayan eylemler sürdürülmeye devam ederken, yarar sağlamayan ya da zarar veren davranışlar ise terkedilir.

Bir grup süreci ne kadar iyi işlerse grup çalışması o kadar verimli ve etkili olur. Etkili bir grup çalışması için ise grup sürecinin değerlendirilmesi vazgeçilmez bir unsurdur. Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesinde en önemli amaçlardan birisi: Grubun ortak amaçlarına ulaşmak için işbirlikli çabalara katkıda bulunmada üyelerin etkililiğini belirlemek ve geliştirmektir (Ekinci, 2011). Grup sürecinin değerlendirilmesi aynı zamanda öğretmen tarafından da gerekli görülürse yapılabilir. Değerlendirme araçları olarak gözlem formları, raporlar, projeler, ödevler ya da sınavlardan yararlanılabilir (Hollingsworth & Hoover, 1999). Burada öğretmene düşen görev grup sürecinin değerlendirilmesi yapılırken, öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, eleştirilerde şahıslardan çok davranışlar üzerinde odaklanmaları gerektiği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirtilmeli ve tartışmalara tüm grup üyelerinin katılımı sağlanmalıdır. Grup sürecindeki değerlendirmelerin sağladığı bazı yararlar şöyledir:

- ✓ Grup üyeleri arasında birlikte etkili çalışma ilişkilerini korumalarını ve sürdürmelerini,
- ✓ Öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmelerini,
- ✓ Grup üyelerinin bireysel katkılarına ilişkin gruptan dönüt almalarını,
- ✓ Öğrencilerin kendi bilişsel öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini sağlar.
- ✓ Grup bireylerinin elde ettikleri başarılarıyla övünmek ve bu üyelerin olumlu davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma işlevini görür (Gömleksiz, 2001; Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994a).

2.4. İşbirlikli Öğrenmenin Özellikleri

Kendine has birçok özelliği bünyesinde barındıran işbirlikli öğrenme modeli, bu özelliklerini temel ilkeleri vasıtasıyla kazanmaktadır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme modelinin sahip olduğu özelliklerin temel ilkeleriyle aykırı olması söz konusu değildir. Bu özelliklerin bazıları diğer öğretim yöntem ve tekniklerinden tamamen ayrılırken bazıları ise benzerlik gösterebilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bazı genel özelliklerini kısaca şu şekilde maddeleştirebiliriz (Açıkgöz, 2006; Bacanlı 2001; Erden, 1988; Gömleksiz, 1993; Johnson & Johnson 1987, 1990; Johnson, Johnson & Holubec, 1990; Johnson vd., 1993, 1994a; Jordon, 1997; Yıldız 1999):

- ✓ İşbirlikli öğrenmenin temelinde sosyal etkileşim ve işbirliği becerileri vardır (Yıldız, 1999). Dolayısıyla yüz yüze iletişim ve etkileşimin ağırlıkta olduğu bir modeldir (Bacanlı, 2004).
- ✓ İşbirlikli öğrenmede öğrenciler ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışırlar.
- ✓ Öğrencilerin grup içinde yarışmacı değil işbirlikli bir ortamda öğrenmeleri öngörülür (Bacanlı, 2004).
- ✓ Öğrenciler, öğrenme desenleri ve araçları ile sistematik biçimde yönlendirilirler.
- ✓ Öğrencilerin okumaları gereken yazılı materyaller, ölçme araçları öğretmen tarafından dersin öğretim hedefleri doğrultusunda hazırlanır ve öğrencilere dağıtılır.
- ✓ Grubun amaçları, yapacakları çalışmalar önceden belirlenir. Dolayısıyla atılacak tüm adımlar tüm grup üyelerinin bilgisi dâhilinde gerçekleşir (Erden, 1988).

- ✓ Liderlik ve iletişim yetenekleri işbirliği sürecinde gelişen önemli becerilerdir (Johnson & Johnson 1990).
- ✓ İşbirlikçi gruplarda liderlik rolü grup içinde tüm üyelerce paylaşılır.
- ✓ Bu yaklaşımda temel kazanç, işbirliği ve grupla çalışma becerilerinin kazanılmasıdır (Bacanlı, 2004; Johnson vd., 1993). Bu yüzden işbirlikli öğrenmede grup çalışması grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılır (Yıldız, 1999).
- ✓ Bu modelde 4-6 kişilik gruplar birlikte çalışır, öğrenciler birbirleriyle yarışan takımlar oluştururlar (Bacanlı, 2004; Erden, 1988).
- ✓ Öğrencilerin birlikte çalışma imkânı buldukları işbirlikli öğrenme grupları, gerekirse aylarca bir arada çalışmalarını sürdürebilirler (Jordon, 1997).
- ✓ İşbirliğine dayalı öğrenmede, pozitif bağlılık, yüz yüze destekleyici eğitim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve grup sürecinde yarışma karşımıza çıkan önemli unsurlardır (Saban, 2014).
- ✓ İşbirlikçi gruplar, yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından karmadır. Heterojen bir yapı gösterir.
- ✓ İşbirlikçi gruplarda, grup sorumluluğu esastır (Yıldız, 1999). Bu nedenle üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar (Johnson vd., 1990, 1993). Grup üyelerinden kendilerine verilmiş ödevi yerine getirmek için birbirine yardım etmesi, yol göstermesi ve destek olması beklenmektedir (Gömleksiz, 1993; Johnson vd., 1990, 1994a).
- ✓ İşbirlikçi gruplarda iş ve devamlılık önemsendir. İlerlemeye yönelik dayanışma vardır (Gömleksiz, 1993; Johnson vd., 1990, 1994a; Yıldız, 1999).
- ✓ İşbirlikçi öğrenme gruplarında paylaşma, iletişim, liderlik, dürüstlük gibi sosyal beceriler doğrudan öğretilir (Johnson & Johnson 1987; Yıldız, 1999).
- ✓ Öğretmenin gözlemci ve katılımcı bir rolü vardır (Gömleksiz, 1993; Johnson vd., 1990, 1994a). İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı gruplarda öğretmen, gözlem yaparak grupta işbirliği içinde çalışırken ortaya çıkan problemleri analiz eder ve uygulama sürecinde ortaya çıkan problemlerin çözümünde gruplara rehberlik eder (Johnson & Johnson 1987; Yıldız, 1999).

- ✓ İşbirlikli öğrenmede öğretmen, gruptaki işbirliği ve verimin artması için takımların oluşturulmasından takım ürünlerinin değerlendirilmesine kadarki tüm aşamaları planlar (Açıkgöz, 2006)
- ✓ İşbirliği içindeki grupta amaç, gruptaki tüm üyelerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerini korumaktır (Gömleksiz, 1993; Johnson vd., 1990, 1994a).

İşbirlikçi öğrenme modelinin bu özellikleri onu diğer öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden farklı kılmaktadır. Bu model doğru bir şekilde sınıf içinde yapılandırıldığı takdirde öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri açısından önemli kazanımlar elde ederler.

2.5. İşbirlikli Öğrenmenin Faydaları

İşbirlikli öğrenmeyi kullanmanın hem öğretmen hem de öğrenci açısından pek çok yararı olduğu özellikle 1970'lerden sonra yapılan araştırmalarla bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Grupta, öğrencilerin karşılıklı yoğun etkileşim halinde çalışmaları, öğrencilerin zihninde bilginin oluşması için uygun ortam sağlar. İşbirlikli grupta öğrenciler, görüşlerini açıklamak, öneri sunmak, konuları tartışmak ve birbirlerine öğretmek olanağına sahip olurlar. Bu da öğrencilere akademik sosyal ve psikolojik olarak birçok yarar sağlamaktadır. Bu yöntemden öğretmene de yarar sağlar, çünkü öğrenme sorumluluğu artık öğrencinin üzerindedir. Öğretmen rehber konumundadır ve işbirlikli ortamın sağlanması ve grupların iyi işlemesi için düzenleyicidir (Korkmaz, 2002). Bunun yanında ölçme-değerlendirme konusunda ve uygulanmasının çok fazla maliyet gerektirmemesi nedeniyle ekonomik olarak da öğretmen ve öğrencilere avantaj sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin derse katılımını artırarak, sınıftaki disiplin sorunlarını azaltır. Ödev, alıştırma vb. düzeltmelerin öğrenciler tarafından yapılması mümkün kılınarak sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş edebilme kolaylaşır ve öğretmenin yükü hafifler (Aykaç, 2005).

Dolayısıyla işbirlikli öğrenme modeli artık günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından eğitimsel uygulamaların önemli bir parçası olarak görülmektedir (Slavin, 1999). İşte işbirlikli öğrenmeye karşı gösterilen söz konusu bu ilginin nedeni, onun akademik, sosyal, psikolojik, ekonomik ve ölçme-değerlendirmedeki

faaydalarından kaynaklanmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin yurt içi ve yurt dışında birçok araştırmayla ortaya konulan faydalarını şu şekilde gruplandırabiliriz:

2.5.1. Akademik Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması esnasında gruplardaki öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme etkinliğine katılmaları, bu süreçte yaşadıkları deneyim, birbirleriyle olan etkileşim onlara akademik manada birçok kazanım sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan yüzlerce nicel ve nitel araştırma, okul öncesinden üniversite eğitime kadar bütün kademelerde ve birçok konu alanında bu yöntemin öğrencileri bilişsel yönden geliştirdiğini ve **akademik başarılarını** arttırdığını ortaya koymaktadır (Acar, 2006; Açıkgöz 1990, 1992, 1993, 2006; Arısoy & Tarım, 2013; Aslan & Afyon, 2005; Aydın, 2004; Baykara, 1999; Bilen, 1995; Bilgin, 2004; Bilgin & Geban, 2004; Caparos, Cetera, Ogden & Rossett, 2002; Chang & Mao, 1999; Çakır, Ballıel & Sarıkaya, 2013; Demiral, 2007; Dilek & Gürdal, 2004; Ebrahim, 2012; Evcim & İpek, 2013; Genç, 2007; Gök, 2006; Gök, Doğan, Doymuş & Karaçöp, 2009; Gömlüksiz, 1993, 1994; Gömlüksiz & Temel, 1994; Gürbüz, Çakmak & Derman, 2012; Holliday, 1995, 2000, 2001, 2002; İflazoğlu, 1999; Johnson & Johnson 1988, 1989, 1993, 1998; Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Kagan, 1994; Kara, 1994; Kardaş, 2013; Koç, Doymuş, Karaçöp & Şimşek, 2010; Kagan vd., 2000; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998; Mattingly & VanSickle, 1991; Nichols & Miller, 1994; Nichols, 1996; Oktar & Demirel, 1996; Oral, 2000; Öner, 1999; Özbaş, 2006; Özbuğutu & Hasenekoğlu, 2013a; Özçelik, 2007; Özkal, 2000; Panitz, 1999, 2000; Parr, 1995; Reed & Mitchel, 2001; Rich, Robinson & Bednarz, 2000; Sezer & Tokcan, 2003; Slavin, 1983, 1990, 1991, 1992, 1996; Sönmez, 2005; Sucuoğlu, 2003; Şahbaz & Hamurcu, 2012; Şengören, 2006; Şimşek, 2007; Tan, Sharan & Lee, 2007; Tanel. R., 2006; Tanel, Z., 2006; Temizbaş, 2005; Tezcan, Yılmaz & Babaoğlu, 2005; Tonbul, 2001; Ural, 2007; Ünlü & Aydıntan, 2011; Wills, 2007; Yüzer, 2005).

İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerinde bu kadar etkili olmasını nedeni; öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması, öğretmen tarafından sunulan bilgilerin pasif bir şekilde dinlenmesi yerine, öğrencilerin birlikte çalışarak, öğrenmeyi kendi kendilerine yapılandırmaları ve bilgiyi özümsemeleri anlayışından kaynaklanmaktadır. (Açıkgöz, 2006; Huang, Huang & Yu, 2011; Slavin, 1992).

İşbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler hem bireysel hem de grup hedeflerine ulaşmak için çalışmak zorundadır. Öğrenciler araştırma konusu üzerinde birbirleriyle tartışmalar yaparak etkili bir iletişimle zihinlerini öğrenmeye zorlarlar. Yapılan araştırmalar bu etkinliklerin; öğrencilerin bilgiyi edinme ve üretmelerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve akademik beceri kazanmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir (Doymuş, Karaçöp, Şimşek & Doğan, 2010; Koç, 2014a; So & Ching, 2011; Şimşek, Doymuş, Doğan & Karaçöp, 2009). İşbirlikli öğrenme sayesinde öğrenciler birbirlerini dinleme, farklı bakış açıları yakalama, konuları birbirlerine öğretme, arkadaşlarının çeşitli konular hakkındaki yorumlarını öğrenme gibi etkinlikleri gruplar halinde çalışırken yakalama fırsatı bulabilirler. Bu şekilde grup içinde kendilerini sözlü olarak ifade etme şansı yakalayan öğrenciler, konuyla ilgili problemi tespit edip ve çözüm yolları önerirler. Bu sayede farklı bakış açıları kazanan öğrenciler, yaptıkları bilişsel etkinlikler sayesinde üst düzey **muhakeme becerileri** ve **problem çözme becerilerini** kazanmış olurlar (Açıkgöz, 1992; Akdemir & Arslan, 2012; Amirianzadeh, 2012; Bilen, 2010; Büyükkaragöz & Çivi, 1999; Gardener & Korth, 1996; Genç, 2007; Gillies, 2006; Hennessy & Evans, 2006; Johnson & Johnson, 1987, 1995; Lin, 2006; Panitz, 2000; Senemoğlu, 2005; Smith, Johnson & Johnson, 1981; Uysal, 2010; Webb, 1980). Slavin (1990), öğrenciler grup çalışması esnasında söz konusu etkinlikleri yaparken bazen akademik çelişkilerin ve tutarsızlıkların görülebileceğini, tüm bunların tartışılmasıyla da üst düzey bilişsel becerilerin gelişeceğini belirtmektedir. Böylece gruplarında devamlı surette bir ekip bilinciyle ortak hareket eden öğrenciler, yüz yüze ve doğrudan etkileşim sayesinde grup normları ve kültürü oluştururlar (Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2005; Slavin, 1992).

Bunların dışında yapılan araştırmalar; işbirlikli öğrenme yönteminin, **eleştirel (kritik) düşünceyi** teşvik ettiğini ve grup içinde konu ile ilgili yapılan tartışmalarda öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmelerinin onların **yaratıcı düşüncelerini** geliştirdiğini (Alkaya, 2006; Bayrakçeken, Doymuş & Doğan, 2013; Dansereau, 1985; Nelson-Legall, 1992; Panitz, 2000; Peterson & Swing, 1985; Şimşek, Şimşek & Doymuş, 2006), öğrenme etkinlikleri süresince gerçekleşen tartışmaların; transfer, hatırd tutma ve kalıcılık üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu (Açıkgöz, 1990; Ames & Murray, 1982; Arısoy & Tarım, 2013; Aydın & Alakuş, 2009; Çakır vd., 2013; Dansereau 1985; Johnson & Johnson 1979; Kardaş, 2013; Kasap, 1996; Oral, 2000;

Özbuğutu & Hasenekoğlu, 2013a; Özkal, 2000; Özkılıç, 1997; Şengören, 2006; Tanel R., 2006; Tanel, Z., 2006; Ünlü & Aydıntan, 2011) ortaya koymaktadır.

2.5.2. Sosyal Faydaları

Günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin sadece bilişsel yönden değil aynı zamanda sosyal yönden de sağlıklı gelişimini sürdürmesini öngörür. Bu anlamda öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin sosyalleşmesi eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bu amaca ulaşmada işbirlikli öğrenme modelinin önemli işlevleri vardır. Çünkü bu model, bireylerin sosyal tecrübelerinin oluşmasına ve bu becerilere yönelik cesaretlerinin artmasına zemin hazırlar (Şimşek, 2007). Ayrıca öğrenciler arasında etkileşimi artırarak **sosyal becerilerinin** gelişmesini ve **özgüvenlerinin** artmasını sağlar (Koç, 2014a). Bazı sınıflarda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencileri dışlayabilmektedirler. Böylece bu iki farklı sosyo-ekonomik gruba dâhil olan öğrenciler arkadaşlık kurmada sorun yaşamaktadırlar; bu da özellikle alt gelir grubundaki öğrencilerin sınıfta ikinci plana itilmelerini, utangaç ve iletişim becerilerinin zayıf kalmasına neden olmaktadır. İşbirlikli gruplarda ise ortak amaçlar için heterojen gruplar oluşturulmakta, birçok yönden farklı olan öğrenciler bir gruba dâhil olarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Yapılan birçok çalışma, işbirlikli sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin geleneksel sınıf ortamlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha iyi pozitif sosyal ilişkiler kurduklarını, arkadaşlık ilişkilerini ve bu sayede sosyal becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Avcıoğlu, 2012; Baleghizadeh, 2012; Bilen, 1995; Demirtaş, 2010; Ebrahim, 2012; Goodwin, 1999; Goudas & Magotsiou, 2009; Johnson & Johnson, 1989; Johnson vd., 1993, 1994a; Kagan, 1994; Statkevičienė & Klimovienė, 2006; Lavasani, Afzali, Borhanzadeh, Afzali & Davoodi, 2011; Madden & Slavin, 1983; Panitz, 2000; Shekarey, 2012; Slavin, 1991; Smith & MacGregor, 1992; Stevens & Slavin, 1995).

Sosyal becerilerin oluşumu ve gelişimi için öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinde ve sürecin kolaylaştırılmasında aktif bir rol oynar (Şimşek, 2007). Okul, öğrenci ve öğrenci ebeveynleri, işbirlikli öğrenme sürecinin tamamlayıcı parçalarını oluştururlar. Bu oluşum istenilen düzeyde gelişirse bazı ailevi, duygusal ve ekonomik problemlere sahip olan öğrenciler için destek sağlanmış olur (Carpenter, 2003). İşbirlikli öğrenme, böylece öğrenciler için sosyal destek sistemi (Cooper, 1984;

Doymuş vd., 2004; Doymuş vd., 2005; Johnson vd., 1998; Şimşek vd., 2006; Şimşek 2007) ve problemlere çözüm üretilmesinde pozitif bir anlayış geliştirir (Hanze & Berger, 2007; Sherman, 1991).

İşbirlikli grup çalışmaları öğrencilerin konuya ilişkin birlikte çalışmalarını, araştırmalarını ve hazırlanmalarını gerektirir. Grubun başarıya ulaşabilmesi için öncelikle her bir üye bireysel olarak üzerine düşen sorumluluğu en iyi şekilde üstlenmelidir. Grup içindeki bu yaptırım gücü, öğrencilerin **sorumluluk duygusu** kazanmalarının yanı sıra **yardımlaşma ve dayanışma becerilerini** de geliştirmelerine neden olur (Aronson, 2002; Büyükkaragöz & Çivi, 1999; Hooper & Hannafin, 1988; Parveen, Mahmood, Azhar Mahmood & Arif, 2011; Stahle, 1984; Şimşek vd., 2006; Zentall, Kuester & Craig, 2011). Bunun yanında sosyal açıdan işbirlikli öğrenmenin diğer önemli faydaları da: Öğrencilerin **iletişim kurma ve konuşma becerilerini** geliştirmesi (Al-Tamimi & Attamimi, 2014; Baghcheghi, Koohestani & Rezaei, 2011; Bayrakçeken vd., 2013; Gallardo, Cirugeda & Rubio, 2012; Panitz, 1996, 1999; Şimşek vd., 2006; Talebi & Sobhani, 2012; Tinto, 1997; Zuheer, 2008) empatik düşünebilme yeteneği kazandırması ve olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlamasıdır (Felder, 1997; Hooper & Hannafin 1988; Swing & Peterson, 1982; Webb, 1982; Yager, Johnson & Johnson, 1985). Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamaları erkek ve kız öğrencilerin **liderlik yeteneklerini** artırır (Bean, 2011; Gallardo vd., 2012), ayrımcılığın olduğu okullarda farklı ırksal ve etnik kökenlerden öğrencilerin birbirlerini anlamalarına ve işbirliği içinde çalışarak önyargılarının kırılmasına fırsat sağlamaktadır (Kagan, 1994; Sharan, 1980; Slavin, 1980b, 1985; Weigel, Wiser & Cook, 1975).

2.5.3. Psikolojik Faydaları

Öğrenciler grup ortamında çalışırken bildiklerini anlatmak, bilmediklerini diğer grup arkadaşlarından öğrenmek, sormak ve tartışmalarda fikrini savunmak durumundadır. Bu şekilde öğrenciler konuyu detaylı bir şekilde öğrenirler ve öğretmenin yaptığı değerlendirmeler sonucunda başarılı olurlar. Bunun sonucunda işbirlikli öğrenme sayesinde öğrencilerin **özgüvenleri** artar (Bayrakçeken vd., 2013; Efe vd., 2008; So & Ching, 2011; Webb, 1982). İşbirlikli etkinlikler yapılırken grup üyeleri genellikle birbirlerine yardım etme fırsatı yakalarlar ve bu yardımlaşma kendiliğinden çift yönlü olarak algılanmaya başlar (Şimşek vd., 2006). Bundan dolayı arkadaşlarından

yardım alan öğrenci, kendisinden de yardım alınınca grup için önemli olduğunu farkına varır. Bu şekilde işbirlikli öğrenme grubunda kendisinin değerli olduğunu hisseden öğrencinin **özsaygısı** (benlik saygısı) ve **özyeterlilik** algısı gelişir (Açıkgöz, 1992; Bayrakçıken vd., 2013; Johnson vd., 1993; Kagan, 1994; Kocabaş, 2000; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz & Baird, 1994; Melser, 1999; Panitz, 2000; Slavin, 1990, 1991, 1995; Webb, 1980). Bununla birlikte birbirlerine yardım ederek öğrenen öğrenciler, diğer öğrencilerin öğrenmelerine yaptıkları katkıların farkına vardıklarından onlara karşı olan saygıları artar. Genel olarak bir derste başarılı olan öğrencilerin o derse olan **tutumu olumlu** yönde gelişmektedir (Efe vd., 2008). Literatürde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerde okula, arkadaşlarına, derse ve konuya karşı **olumlu tutum** geliştirdiklerini ve ilgilerinde artış olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Açıkgöz, 1992; Bilgin & Karaduman, 2005; Bolling, 1994; Doymuş vd., 2005; Gök, Doğan, Doymuş & Ataman, 2009; Gömleksiz, 1993; Oral, 2000; She, 1999; Smith & McGregor, 1992; Şengören, 2006; Tanel, R., 2006; Tanel, Z., 2006). İşbirlikli öğrenme; derse ve konuya karşı geliştirilen olumlu tutumun yanı sıra sosyal bilgiler dersinin önemli amaçlarından birisi olan demokratik vatandaş yetiştirme amacına da hizmet eder. Çünkü grupta öğrenme yöntemi **demokratik tutum** kazandırmada büyük bir öneme sahiptir (Gömleksiz, 1993; Şimşek, Doymuş, Şimşek & Özdemir, 2004). Öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı ve tartışmayı öğrenerek demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından derslerde bu yöntemin kullanılmasının uygun olduğu söylenilebilir (Hendrix, 1999). İşbirlikli öğrenmede grup içinde rekabet söz konusu değildir. Böyle bir durum işbirlikli öğrenmenin doğasına aykırıdır. Hatta tam aksine grup üyeleri birbirlerinin öğrenmesinden sorumludurlar. Fakat gruplar arasında rekabet oluşması kaçınılmaz bir durumdur. Gruplar arasında belli bir düzeyde oluşan rekabet öğrencilerin diğer gruplardan daha iyi olma isteklerini arttırmaktadır. Grubun elde ettiği başarı sonucunda ödüllendirilmesi ise öğrencileri daha fazla çalışmaya teşvik etmektedir. Bu, işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaptıkları işe daha fazla önem vermeleri başka bir deyişle **yüksek motivasyon (güdülenme)** sağlamaları anlamına gelmektedir (Chiu, 2000; Efe vd., 2008; George, 1994; Goldberg, Foster, Maki, Emde & O’Kelly, 2001; Panitz, 1996, 1999; Slavin, 1983, 1991; Smith & McGregor, 1992). İşbirlikli öğrenmenin öğrenciler üzerinde

sağladığı önemli bir psikolojik faydası da sınav ve ders **kaygısını azaltmasıdır** (Açıkgöz, 1992; Johnson & Johnson, 1989; Oludipe & Awokoy, 2010; Panitz, 1996). Çünkü yapılan bir hata ya da başarısızlık tek bir birey üzerine yüklenilemez, başarı da olduğu gibi başarısızlık da gruba aittir. Sorumluluk bölüşüldüğü için öğrencilerde rahatlama olur, kaygı ve heyecan azalır. İşbirlikli öğrenmede öğrencinin bir gruba dâhil olması sağlanarak **ait olma ihtiyacı** da bir ölçüde karşılanmaktadır ve böylece bireyin yalnızlık ya da sınıftan soyutlanmış olduğunu hissetme duygusu engellenmiş olmaktadır (Saban, 2014).

2.5.4. Ölçme-Değerlendirmedeki Faydaları

İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan yöntemler, bünyelerinde birçok ölçme-değerlendirme tekniği barındırmakta ve öğretmenlere çeşitli değerlendirme imkânları sunmaktadırlar. İşbirlikli öğrenme ortamlarında birçok farklı etkinlik yapılır. Bu etkinliklerin sonucunda elde edilen kazanımlar sadece bilişsel alanla ilgili olmadığı için (Koç, 2014a) geleneksel sınıflarda kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri yetersiz kalmaktadır. İşbirlikli öğrenme; geleneksel öğrenmeden farklı olarak grupların gözlenmesi (Panitz & Panitz, 1996), grupların kendi kendini değerlendirmesi (Johnson & Johnson, 1987), hem grup hem de bireysel yazılı-sözlü raporların hazırlanması (Koçak, 2008; Rego & Moledo, 2005), öğrenci dosyalarının tutulması (Johnson vd., 1994b; Panitz, 1999; Chan, 2006), akran değerlendirmesi (Chang & Chen, 2009; Divaharan & Atputhasamy, 2002), rubrik (Caviglia-Harris, 2010), öz-değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme biçimleri sunmaktadır (Croos & Angelo, 1993; Morgan, 2004) ve bunlar daha etkili bir şekilde kullanılabilir (Özkal, 2000; Panitz, 2000). Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve yazılı yoklama testleri olarak adlandırabileceğimiz kâğıt-kalem testleri değişik öğrenci özelliklerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Oysa geleneksel değerlendirme tekniklerinin tamamlayıcısı olarak alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin çok yönlü ve farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlar. Grup çalışmaları esnasında öğretmen öğrencilerini gözlemleme şansı yakalar. Böylece sınıf ortamında çekingen kalan öğrencileri daha küçük ve sıcak bir ortam olan gruplarda daha iyi tanıyabilir. Güçlük çeken öğrencilere rehberlik ve yardım sağlayabilir. Grup etkinlikleri esnasında yapacağı

gözlemlerle öğrencilerinin yetenek ve performans seviyesi hakkında fikir edinen öğretmen, aynı zamanda anında dönüt düzeltme sağlayarak yanlış öğrenmelerin önüne geçebilir. İşbirlikli öğrenme modeli içerisinde kullanılabilecek olan alternatif-ölçme değerlendirme teknikleri sayesinde öğretmen sadece ürün odaklı değerlendirme değil aynı zamanda tüm süreci değerlendirebilir (Bayrakçı vd., 2013; Koç, 2014a; Şimşek vd., 2006). Böylece süreç içerisinde değerlendirilen öğrenciler verilen geri bildirimler sayesinde daha iyi motive olur ve daha gelişmiş öğrenme ürünleri ortaya koyarlar (Cebula & Toma, 2002). İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanması esnasında öğretmen ölçme-değerlendirme yöntemini özenle seçip kullandığı zaman öğrencilerin performansı pozitif yönde etkilenecektir (Woods & Chen, 2010). Fakat işbirlikli öğrenme modelinin öğretmen ve öğrenciye sunduğu alternatif değerlendirme tekniklerini, grup çalışmalarında uygulanırken bazı nüanslara dikkat etmek gerekir. Söz gelimi, ortak bir ürün elde etmek için tasarlanan işbirlikli öğrenme etkinlik süreci planlama ve tasarımıyla başlamalıdır, ölçülebilir hedefler açık bir şekilde belirlenmelidir ve bu hedeflere ulaşma, öğretmen-öğrenci arasında yapılmış sözleşme gibi düşünülmelidir. Bu sözleşmede öğretmen, açıkça belirtilen ölçülebilen hedeflere gruplar ulaştığı takdirde elde edecekleri ödülü net bir şekilde sürecin başlangıcında belirtmiş olması ve ortaya konan ürün tamamlandıktan sonrada bu ödülü vermesi gerekir. Başarılı olan gruplar söz konusu ödülü alamazlarsa öğretmen-öğrenci arasında güven zedelenmiş olur (URL-3). Aslında işbirlikli öğrenmede değerlendirme görüldüğü kadar zor değildir. Yapılması gereken en önemli şey ilk önce neyin hangi düzeyde değerlendirilmesi gerektiğini belirlemektir (URL-4).

2.5.5. Ekonomik Faydaları

Eğitimin pahalı bir süreç olması nedeniyle öğretim ilkelerinden birisi olan “ekonomiklik ilkesi” önem kazanmaktadır. Ekonomiklik ilkesi, optimal zaman, emek ve malzeme ile en yüksek verimi elde etmektir (Aşlıoğlu, 2012). Bir öğretim süreci ne kadar az zaman, az para, az emek, az enerji harcanarak düzenleniyor ve üst düzeyde hedeflere ulaşmayı sağlıyorsa bu süreç o oranda ekonomiktir.

Ekonomiklik ilkesinin gereği olarak her şeyden önce plan yapmak gerekir. Böylece uygun strateji ve teknikler, araç-gereç ve materyaller, içerik, öğretme-öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme durumlarının tespiti yapılır. Fakat ekonomiklik ilkesi

etkin kılınırken öğrenme-öğretme ortamlarının kalitesi ve etkililiğinden taviz verilmemelidir. Bu noktada işbirlikli öğrenme son derece kullanışlı bir yöntemdir. Söz gelimi bu modelin uygulanması tam öğrenme modeli gibi ek zaman ve özel düzenlemeler ya da bilgisayarlı öğretim gibi ders saatlerinin değiştirilmesi ve ekstra harcamalar gerektirmez. Bütün okullarda bilgisayar laboratuvarlarının ve teknolojik alt yapının yeterli olmadığı düşünüldüğünde işbirlikli öğrenme modelinin birçok farklı öğretim yöntemine göre sağladığı ekonomik avantajlar daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme modelinin maliyeti düşüktür; yani ucuz, etkili ve kullanışlıdır. Bazı işbirlikli yöntem ve tekniklerin uygulanmasında ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı veya çalışma yaprakları gibi geleneksel yöntemlerde kullanılan malzeme ve materyallerin kullanılması bile yeterli olabilmektedir (Açıkgöz, 1992). Bir ürün ortaya koyabilmek için farklı araç-gereç ve materyaller kullanılacak olsa bile öğrenciler bunları bireysel olarak ayrı ayrı değil, grup olarak temin ederler ve işbirliği içinde hazırlarlar. Bu da kullanılacak materyallerin sınıftaki öğrenci sayısı kadar değil grup sayısı kadar temin edilmesi anlamına gelmektedir. Alınacak malzemeler grup üyeleri arasında bölündüğü için aşırı bir maliyet söz konusu değildir. Malzemelerin bölünmesi ya da azaltılması, öğrencilere paylaşmanın yanı sıra zamandan tasarruf etmenin önemini anlamlarına da olanak sağlar (URL-5).

Kısacası işbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler paylaşarak öğrenmeyi gerçekleştirirler ve bu sayede etkili öğrenmeyi gerçekleştirdikleri gibi aralarında olumlu materyal bağımlılığı da oluştururlar. Ortak materyal bağımlılığı öğrencilerin kendi gruplarında ortaya koydukları materyallerin öneminin farkına varmalarını sağlayarak işbirlikli öğrenmenin en önemli ilkelerinden birisi olan pozitif bağımlılığın oluşmasına da katkıda bulunur (Koç, 2014a).

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme modeliyle grup olarak birlikte hareket eden öğrenciler etkili öğrenmelerinden taviz vermeden mali açıdan tasarruf ederek gerekli olan materyalleri temin edip kullanabilirler (Dahley, 1994). Fakat unutulmamalıdır ki işbirlikli öğrenmenin uygun olmadığı zamanlar, ders amaçları, konu alanları, grup yapıları da olabilir. Böyle durumlarda diğer yöntemler de etkili bir şekilde uygulanabilir (Açıkgöz, 2006).

2.6. İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarıyı yakalamak öğretmen, öğrenci, veli, öğretim programı, okullardaki teknolojik donanım, strateji, yöntem ve teknik gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle hiçbir öğretim yöntemi eğitim alanındaki hedeflere ulaşmada tek başına yeterli bir faktör değildir. Ayrıca yüzde yüz başarı sağlayan bir yöntem ve tekniğin olması düşünülemez. Her yöntemin avantaj sağlayan olumlu yönleri olduğu gibi bazı sınırlılıklara sahip olması da doğaldır. Söz gelimi işbirlikli öğrenme bir sınıfta istenilen şekilde uygulandığı takdirde son derece etkili bir öğrenme sonuçları elde edilebilir. Zaten literatür incelendiğinde, işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak bilişsel ve duyuşsal açıdan birçok yarar sağlayan modern ve aktif bir öğretim modeli şeklinde bahsedilir. Fakat bu durum işbirlikli öğrenme modelinin her zaman, tüm ders ve konularda uygulanabileceği anlamına gelmez. Başka bir deyişle bir derste bu yöntemi kullanmak, istenilen hedeflere kesin olarak ulaşılacağını garanti etmez. Bir öğretim modeli olarak işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması, işin sadece bir yönünü oluşturur. İşbirlikli öğrenme modeli uygulanırken pozitif bağımlılık, bireysel sorumluluk, eşit başarı fırsatı, sosyal becerilerin kullanılması ve yüz yüze etkileşim gibi bazı temel ilkelerin sınıf ortamında sağlanması gerekir.

Açıkgöz (1992) özellikle gruplarda işbirliğini sağlayabilmek için grup etkinliklerinde iş ve ödül yapısına özen göstermek gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde işbirlikli uygulama bazı riskler taşır ve sınıf ortamında işbirliğini engelleyen bazı olumsuz durumlarla karşılaşmak kaçınılmaz olur. İşbirlikli öğrenmenin uygulaması esnasında ortaya çıkabilecek sorunlar ya da başka bir deyişle işbirlikli öğrenmenin sınırlılıkları şöyledir;

Hazıra Konma Etkisi: Grup çalışması sırasında öğrenciler arasındaki gerçek işbirliğinin oluşmasını engelleyen en yaygın etkenlerden birisidir. Hazıra konma etkisinde grup üyelerinden bazıları kendi üzerlerine düşen görevi üstlenmezler, gruba herhangi bir katkı sağlamazlar. Fakat grubun ortak başarısına ve elde ettiği ödüle katkı yapmış gibi sahip çıkarlar ve ortak olurlar (Açıkgöz, 2006). Aslında işbirlikli öğrenme literatüründe “başkalarından geçinme” olarak bilinen durumla aynı anlama geldiği söylenebilir. Özellikle işbirlikli gruplarda öğretim etkinlikleri gruptaki bütün üyelerin katkısını gerektirecek şekilde yapılandırılmadığı takdirde başkalarından geçinme durumu yaşanabilir. Genel olarak başarı düzeyi düşük olan ve çekingen yapıdaki

öğrenciler, gruba sundukları katkının sınırlı ve yetersiz olduğunu düşündükleri için daha başarılı üyelerin üstünlüklerini kabul ederler ve görevlerin onlar tarafından organize edilip yapılmasının daha uygun olacağını düşünebilirler. Böylece kendi sorumluluklarını yerine getirmeden başarıya ortak olmak isterler.

Sömürülme Etkisi: Hazıra konma etkisinin tetiklemesi sonucu grup içinde yaşanan bir başka olumsuz durumu ifade eder. Gruba katkı sunan ve elinden geleni yapmaya çalışan bazı üyeler, gruptaki bazı diğer üyelerin hiçbir iş yapmadıklarını fark eder. Hatta onların sorumluluklarında olan işleri de kendilerinin yaptığını anlayıp hoşnutsuzluk duyarlar. İşte sömürülme etkisi böyle bir durumdan dolayı bazı öğrencilerin rahatsızlık duyması sonucu oluşan etkidir (Açıkgöz, 2006). Böylece gruptaki bazı üyelerin hazıra konacağını fark eden çalışan üyeler gerek bunu önlemek gerekse hissettikleri sömürülme duygusundan kurtulmak için grubun ortak amaçlarını gerçekleştirmede gösterdikleri çabayı azaltırlar. Literatürde “*Emici etki*” olarak bilinen olumsuz etkiyle hemen hemen aynı anlamı ifade etmektedir. Grubun ortak amaçlarına ulaşmak için elinden gelen gayreti gösteren yüksek başarılı öğrenciler, düşük başarılı öğrencilerin çaba sarf etmediğini gördüklerinde; grubun her işini kendilerinin üstlendiğini, diğerlerinin hazıra konduğunu düşünürler ve bu yüzden kendilerini kullanılmış gibi hissederler. Bu durum başarılı öğrencilerin gruba olan pozitif bağlılıklarının azalmasına ve dolayısıyla grubun ortak başarısı için gösterilen kişisel çabaların azaltılmasına neden olur.

Zenginın Daha da Zenginleşmesi: Başarılı olan öğrencilerin grup içinde farklı sorumluluklar alarak ve grup etkinliklerinde aktif rol oynayarak kendilerini sosyal ve bilişsel yönden sürekli geliştirmeleri durumunda ortaya çıkan bir durumdur. Böylece başarı düzeyi zaten yüksek olan öğrenciler grup çalışmalarından çok daha fazla yararlanarak ön plana çıkarken; başarı düzeyi düşük öğrenciler ise grup çalışmalarından gerektiği gibi yararlanamazlar, bir süre sonra geri planda kalan bu öğrenciler özgüvenlerini de kaybederek daha da kötüye giderler (Açıkgöz, 2006).

Sorumluluğun Karışması: Grup içindeki işbirliğini engelleyen durumlardan biri olan sorumluluğun karışması; bir grupta başarı ve özgüven yönünden daha iyi durumda olan öğrencilerin, düşük başarılı pasif öğrencilerin önerilerini ve açıklamalarını dikkate almamalarını ve grubu sadece kendi istekleri doğrultusunda yönetmelerini ifade eder.

Bu tip öğrencilerin sundukları katkılar, başarı düzeyi yüksek öğrenciler tarafından basit ya da yetersiz bulunduğu için değer görmez (Açıkgöz, 1992, 2006).

Şimşek (1994), Kocabaş (1995) ve Çalışkan (2000) ise işbirlikli öğrenmenin sınırlı yönlerini şöyle sıralamışlardır;

Toplumsal Çekilme: Öğrencilerin bazıları grup içinde başkalarıyla ortak çalışmaya başlayınca bireysel çabalarında azaltma eğilimi görülebilir. Böyle bir durumun özellikle sayıca geniş gruplarda görülme olasılığı çok daha fazladır. Çünkü grup sayısı genişledikçe katılım oranı o oranda düşmektedir. Sayıca geniş olan gruplardaki öğrencilerde, grubun ortak başarısında sundukları bireysel katkıların pek fazla önemli olmadığı algısı oluşabilir. Bu da öğrencilerin geri planda kalarak pasif bir pozisyona itilmelerine neden olur. Dolayısıyla bu tip öğrenciler grup çalışmalarından istenilen düzeyde yararlanamazlar. Motivasyonları düşük olur ve katkı sunma konusunda çekingenlik gösterebilirler. Bu yüzden gruplarda üye sayısının beş ya da altıyı geçmemesine dikkat edilmelidir. Sayıca düşük olan gruplarda öğrenciler daha fazla sorumluluk üstlenmek zorunda kaldıkları için katılım oranları artar ve daha aktif roller üstlenirler (Şimşek, 1994; Çalışkan, 2000). Öğrenciler sundukları katkının grubun amaçlarına ulaşmasında önemli olduğunu görünce, kendi varlığının grup için değerli olduğunu düşünür bu da beraberinde özgüveni getirir.

Grupta Başatlık: Toplumsal çekilmenin aksine bazı öğrenciler kendi gruplarında ön plana çıkmayı isterler. Dominant bir yapı gösteren bu tip öğrenciler, grubun diğer üyelerine karşı üstünlük sağlama ve grubu yönetme amacı güderler. Ayrıca grup başarısının kendi başarılarına endeksli olduğu imajını yaratmaya çalışırlar (Cohen, 1986). Kararları başarı düzeyi yüksek öğrencilerin vermesi durumunda yavaş öğrenen öğrenciler etkisiz bir öğretimin içinde kendilerini bulurlar. Tam tersi durum söz konusu olursa yani yavaş öğrenen öğrenciler grupta başatlık gösterdiklerinde ise yetenekliler kolay ve gereksiz öğretim nedeniyle sıkılabilirler (Şimşek, 1994; Kocabaş, 1995). Bu nedenle eşit bir yaklaşım içerisinde herkesin katılımını sağlama ve herkese söz hakkı verme, grupta başatlık sorunu için çözüm önerisi olarak düşünülebilir.

İşlevsel Olmayan İşbölümü: Grup üyeleri bazen işin kolayına kaçmak için öğretmen tarafından verilen konuyu küçük parçalara böler ve aralarında paylaşırlar. Böylece herkes sadece kendi konusundan sorumlu olur. Fakat bu durum işbirlikli

öğrenmenin mantığına tamamen terstir. Çünkü böyle bir durumda öğrenciler yalnızca kendi sorumluluklarında olan alt bölümü ya da konuyu öğrenmiş olurlar. Dolayısıyla konunun tamamını değil sadece küçük bir kısmını öğrenen öğrenciler geri kalan kısımlardan haberdar olamazlar. Böylece etkisiz bir öğrenim-öğretim etkinliği gerçekleşmiş olur ve kazanımlar elde edilemez (Slavin, 1983). Ayrıca bu durumun ortaya çıkardığı başka bir olumsuz sonuç da yanlış işbölümü yapılmasından dolayı üyelerin kendisine yüklenen rolün dışına çıkmaması yani grup için sorumluluk almamasıdır. Bu da grupta olumlu (pozitif) bağın oluşmasına engel olur. Bu nedenle öğretmen grupların çalışma stratejilerinden haberdar olmalı ve gerektiği zaman rehberlik ederek müdahil olmalıdır. Ayrıca işlevsel olmayan işbölümünün ortadan kalkması için grup değerlendirmesinin yanında kapsam geçerliliği olan bireysel testler de öğrencilere uygulanabilir (Felder & Brent, 2007). Böylece öğrenciler konunun bir bölümüne değil tamamına çalışılması gerektiğini kavramış olurlar.

Jacobs & Hall (1994), Jacobs, McCafferty & Iddings (2006), Özkal (2000), Slavin (1990), Wang (2007) tarafından da işbirlikli öğrenmenin uygulanması sırasında öğretmenin karşılaşılabileceği zorluklar ve bunlarla ilgili bazı öneriler ele alınmıştır. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz;

Uyum Güçlüğü: Genelde grup çalışmasının ilk günlerinde karşılaşılan bir sorundur. Öğrenciler farklı kişisel özelliklere veya farklı bilişsel ve duyuşsal yapıya sahip oldukları için ilk başlarda uyum sorunu yaşayabilirler. Özellikle bazı öğrenciler aynı sınıfta olmalarına rağmen grup arkadaşlarıyla önceden diyalog geliştirmemişlerse ilk haftalarda samimiyet yakalamaları zaman alabilir. Bu sorun, öğretmenin işbirliği içinde çalışmayı teşvik etmesi, grup içindeki iletişim ve hep birlikte ortaya konulan ürünün birleştirici etkisiyle bir süre sonra kendiliğinden ortadan kalkar. Fakat öğrencileri işbirlikli öğrenme modeline adapte etmek ve onları grup etkinliklerine katılmaları için teşvik etmek hiç de kolay bir iş değildir. Grup içindeki uyumsuzluğun devam etmesi halinde öğretmen, ödül mekanizmasını devreye sokma ve yalnız çalışmak isteyenleri bir süreliğine tolere etme gibi tedbirler alabilir (Açıkgöz, 1992; Jacobs & Hall, 1994; Slavin, 1990; Wang, 2007). Grup içinde uyum güçlüğü yaşayan öğrencileri diğerleriyle kaynaştırmak için eğlenceli grup oyunları ve etkinlikleri yapılabilir (Jacobs & Hall, 2002). Ayrıca gruptaki öğrencilerin öğretmen tarafından tesadüfî olarak atanması yerine, grupların cinsiyet, etnisite, sosyal sınıf, din ve yaş gibi açılardan

(Jacobs & Small, 2003) heterojen olması koşulunu göz ardı etmeden öğrencilerin kendi gruplarını kendilerinin belirlemesi yoluna gidilebilir (Jacobs vd., 2006).

Gürültü: İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler yoğun bir etkileşim içinde çalıştıklarından dolayı sınıfta belli bir düzeye kadar ses olması doğaldır. Öğrenciler grup görevlerini yerine getirmek ve konuyu birbirlerine anlatmak için konuşarak iletişim kurmak zorundadırlar. Fakat sınıftaki ses düzeyi zaman zaman diğer grupları rahatsız edecek seviyeye ulaşabilmektedir. Böyle bir durumda, sınıftaki ideal öğretim ortamı zarar görür ve birbirlerini duyamayan öğrenciler ses tonlarını daha da yükseltmeye başlarlar. Sonrasında ise ders kopar, hem öğrenciler hem de öğretmen gürültüden dolayı rahatsız olurlar ve sonunda derse devam edilemez hale gelir. Burada aynı zamanda bir kontrolör olan öğretmene önemli görev düşmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi işini kolaylaştırabilir. Wang (2007) özellikle kalabalık sınıflarda uygulanan işbirlikli öğrenme sırasında sınıftaki gürültünün kaosa dönüşebileceğini ve bu yüzden sınıf yönetimi becerisi zayıf olan öğretmenin işinin hiç de kolay olmadığını belirtmektedir. Ses düzeyi rahatsız edici bir seviyeye yükseldiğinde öğretmen çeşitli uyarıcılarla sınıfa müdahale edebilir. Bu uyarıcılar en basitinden sözlü uyarı şeklinde olabileceği gibi “sessiz, az şiddetli gürültü, orta şiddetli gürültü ve yüksek şiddetli gürültü” şeklinde anlamlar ifade eden araçlar da olabilir (Jacobs & Hall, 2002). Kagan & Kagan (2009) işbirlikli öğrenme uygulamalarında sınıfta yaşanan gürültü sorunu için “stop lambası” kartlarını önermektedir. İstenilen ses düzeyinde çalışan grupların masasına yeşil kart, ses düzeyi biraz yüksek olan ve azaltması gereken grupların masalarına sarı kart, çok gürültü yapan grupların masalarına ise kırmızı kart konularak ses düzeylerini derhal istenilen seviyeye düşürmeleri istenmektedir. Gürültü sorununu önlemek için her gruptan bir öğrenci “sessiz kaptan” seçilerek grubundaki ses düzeyi arttığında uyarıcı rolünü üstlenebilir (Jacobs & Hall, 2002). Son olarak uygun ses düzeyinde çalışan grupların ödüllendirilmesi de etkili bir yöntem olabilir (Slavin, 1990).

Devamsızlıklar: İşbirlikli gruplarda öğrencilerin başarıları birbirlerine bağlı olduğu için gruptaki devamsızlık sorun yaratabilir. Grup etkinlikleri esnasında grup bireylerinden birinin yaptığı devamsızlık, sunacağı katkıdan grubunu yoksun bıraktığı için bazen dezavantaj oluşturabilir. Ayrıca 3-4 kişilik gruplarda bir kişinin yokluğu o gruptaki tartışmaların ve grup performansının yanı sıra grubun işbirliği atmosferini de olumsuz etkileyebilir (Wang, 2007). Devamsızlıklara karşı şu önlemler almak uygun

olabilir; işbirlikli gruplar oluşturulurken sürekli devamsızlık yaptığı bilinen öğrenciler gruplara ekstra ya da joker öğrenciler gibi dağıtılabilir. Bu tip öğrencilerin gruplara eşit dağıtılması da sorunun çözümünde etkili bir adım olacaktır. Öğrencilerin her biri kendi gruplarındaki bir öğrenciyle eşleştirilerek birbirlerini kontrol etmeleri sağlanabilir. Devamsızlık, sınıf dışında grupların yapacağı toplantılarda da olabilmektedir. O yüzden öğrencilere, gruplarında üye eksikliği olma ihtimaline karşı hazırda bir “B planı” olması gerektiği uyarısı zaman zaman yapılabilir. Eğer devamsızlık yapmakta ısrar eden öğrenci olursa öğretmen insiyatifini kullanarak, grubunu sürekli yüz üstü bırakan öğrenciye gruptan ayrı düşük not vererek uyarıda bulunabilir (Jacobs & Hall, 2002).

Grup Çalışma Zamanının Verimsiz Kullanımı: İşbirlikli öğrenme uygulamalarında konuları zamanında yetiştirememeye önemli bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Nitekim, Gillies & Boyle (2010) işbirlikli öğrenme modelini kullanan öğretmenlerle yaptıkları nitel çalışmalarında zaman yönetiminin en önemli sorunlardan birisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yüzden öğretmen planlamayı yaptıktan sonra, işbirlikli gruplarda işe ne zaman başlanacağı, ne yapılacağı ve ne zaman bitirileceği konusunda net açıklamalar yapmalıdır. Hatta öğretmenin vereceği bu görevle ilgili bir yönerge oluşturması ve bunu gruplara dağıtması ya da sınıf panosuna asması planlamanın önemli bir parçası olarak görülebilir. Bu şekilde sonradan süreç içinde ortaya çıkabilecek olan anlaşmazlıklar, zaman kaybı ve motivasyon sorunu baştan çözülmüş olur. Ayrıca öğrencilerin kafalarındaki soru işaretleri giderilir ve onlar ne zaman, neyi yapacaklarını tam olarak öğrenmiş olurlar (Jacobs & Hall, 1994; Slavin, 1990). Ayrıca bu şekilde öğretmenin bir model olarak planlı hareket etmesi ve atacağı adımlar, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin gizil olarak gelişmesine olanak sağlayabilir.

Bunların dışında bazı öğrenciler bireysel çalıştıklarında daha başarılı olduklarını düşündükleri için grup çalışmasına karşı bir ön yargı oluşturmaları işbirliği öncesi olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Benzer bir şekilde, Panitz (1998)’e göre daha önce geleneksel öğretim yaklaşımlarında pasif ve sessiz kalmaya alışmış olan öğrenciler, bu yöntemden vazgeçmek ve alışkanlıklarını terk etmek istemeyebilirler. Böyle düşünen öğrenciler, işbirlikli öğrenmeye adapte olmada zorluk çekebilirler. İşbirlikli öğrenme gruplarında özellikle çok yavaş ilerleyen öğrenciler, grup başarısına

zarar verdikleri gerekçesiyle dışlanma sorunu yaşayabilirler. Büyük çoğunluğu kızlardan ya da erkeklerden oluşan sınıflarda doğal olarak işbirlikli gruplarda benzer şekilde oluşturulacaktır. 5 kişilik bir grupta; 4 erkek 1 kız, ya da 4 kız 1 erkek olması azınlıkta olan tarafın çekingen kalmasına yol açabilir. İşbirlikli öğrenme modelinin birçok önemli faydası olmasına rağmen eğer gruplar gerektiği şekilde yapılandırılmamışsa hem öğretmen hem de öğrenciler büyük sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar için gerekli tedbirler alındığında işbirlikli öğrenme modelinde daha verimli sonuçlar alınacağı aşîkârdır.

2.7. İşbirlikli Öğrenmede Sınıf Ortamları

Sınıf ortamının öğrencilerin okula, derse ve sınıftaki arkadaşlarına karşı olan tutumları üzerinde büyük bir etkisi vardır (Kagan, Zahn, Widaman, Schwarzwald & Tyrrell, 1985). Genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde 3 temel sınıf ortamı vardır ve bunlardan birisi de işbirlikli sınıf ortamıdır. Johnson & Johnson (1995) sınıf ortamlarının veya bir sınıftaki öğrenmeye dönük yaşantıların rekabetçi, bireyselleştirilmiş ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç tip amaç yapısına göre oluştuğunu ifade etmektedirler. Bunlar:

2.7.1. Rekabetçi (Competitive) Sınıf Ortamı

Rekabete dayalı öğrenme, her bir öğrencinin kendi amaçlarına ulaşmak için tüm gücüyle performansını kendi menfaatleri için sergilediği sınıf ortamını ifade eder (Slavin, 1990). Rekabetçi sınıf ortamlarında bütün öğrenciler, birbirlerinin rakibi pozisyonundadır. Öğrenciler sınıfın en iyisi olmak için sürekli bir yarış içindedirler. Diğer öğrencilerin başarısızlığı kendi başarısını ön plana çıkaracağı için kendisi dışında herkesin başarısız olması arzu edilir. Her ne kadar belli bir düzeyde rekabet başarı için motivasyon kaynağı olsa da rekabetçi sınıf ortamında bu durum olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrenciler sınıftaki arkadaşlarının başarısız olması durumunda ancak kendilerinin başarılı olabileceğine inanmaya başlarlar. Bu da öğrenciler arasında negatif yönde bir etkileşime yol açmaktadır. Aşırı rekabet öğrencileri iki şekilde etkiler; birincisi öğrenciler sınıfın en iyisi olmak için çok fazla çalışırlar ve gerçekten de başarılı olurlar. Fakat uzun vadede hınca hınç rekabet öğrencilerde stres yaratarak psikolojik açıdan sorunlara neden olabilir. İkincisinde ise bazı öğrenciler sınıfta başarılı olamayacaklarını ve diğerleriyle rekabet şanslarının olmadığına inanarak kendilerini

tamamen yarıştan çekerler ve çalışmayı bırakırlar. Eğitimin amaçları açısından tüm öğrencileri aktif kılmak ve onları kazanmak gerektiği için böyle sonuçların ortaya çıktığı sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından gerekli önlemler alınmalıdır. Bu tip sınıf ortamlarında öğrenciler sürekli bir kıyaslanma durumunda kalarak yoğun kaygı ve stres altında kalırlar. Bazı öğrencilerin kazanırken bazılarının kaybettiği rekabetçi sınıf ortamlarının neden olduğu bir başka olumsuz durum ise öğrenciler arasında kıskançlık ve düşmanlık duyguları yaratmasıdır (Hilk, 2013; Johnson, Johnson & Bryant, 1973; Saban, 2014). Yarışmacı sınıf ortamının bu tip olumsuz etkileri olabileceği genel olarak kabul edilen bir durumdur (Kohn, 1993; Akt., Anderson, 2006).

2.7.2. Bireyselci (Individualistic) Sınıf Ortamı

Bireyselci sınıf ortamında öğrenciler, sınıftaki diğer arkadaşlarının başarı durumlarını dikkate almadan, kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için kendi başlarına çalışırlar. Her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu için kendi kapasitesi ve hızı ölçüsünde dersine çalışır. Her öğrencinin rakibi yine kendisidir, dolayısıyla bir bakıma kendisiyle yarışır. Öğrencilerin başarılı olması birbirlerinin başarı ya da başarısızlığına endeksli değildir, önceden belirlenen kriterlere bağlıdır ve bunlara ulaşmaya çalışırlar. Yani öğrencilerin başarı durumları öğretmen tarafından daha önce belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilerek belirlenir. Bu ölçütler içerisinde öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanması söz konusu değildir (Saban, 2014). Zaten öğrenciler de başarıya ulaşma amaçlarının diğer öğrencilerin yaptıklarıyla ilişkili olmadığını bilirler (Johnson & Johnson, 1984). Bireyselliğe dayalı sınıf ortamlarında öğrenciler birbirlerinin ne yaptığıyla ilgilenmedikleri için aralarındaki sosyal etkileşim zayıftır.

2.7.3. İşbirlikli (Cooperative) Sınıf Ortamı

İşbirlikli sınıf ortamları ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışmayı gerektirir. Öğrenciler heterojen gruplar oluşturarak ortak amaçlar için birlikte çalışırlar. Bir öğrencinin başarılı olması ancak, kendi grubunun başarılı olması ile mümkündür. Yani başka bir deyişle öğrenciler bireysel amaçlarını ancak dâhil oldukları grubun göstereceği performans ile gerçekleştirebilirler. Yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıfların tersine gruptaki bir kişinin öğrenmesi diğer üyelerin hepsini ilgilendirir. Bu nedenle herkes birbirlerinin öğrenmesi için çaba gösterir. Ayrıca işbirliğinin

yapılandırıldığı sınıf ortamlarında grup ödülü ile grup üyeleri arasında pozitif korelasyon varken yarışmaya dayalı yapılandırılmış sınıf ortamlarında ise grup ödülü ve grup üyeleri arasında negatif korelasyon vardır (Beersma, Hollenbeck, Humphrey, Moon, Conlon & Ilgen, 2003). Grup üyeleri arasındaki bu pozitif bağıllık gruba “Ya birlikte yüzeriz ya birlikte batırız” anlayışını hâkim kılmaktadır. Öğretmenin rolü ise rehberlik etmek ve gruplara gerektiği zaman yol göstermektir (Saban, 2014).

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon (1981) sınıf ortamlarındaki rekabetçi, bireyselleştirilmiş ve işbirliğine dayalı amaç yapılarının başarı üzerindeki etkilerini inceleyen meta analiz çalışmalarında ortaya koydukları sonuçlara göre: İşbirliğine dayalı sınıf ortamının yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamına göre başarıyı ve verimliliği arttırmada daha üstündür. Yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamları arasında ise başarı konusunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak bilişsel olarak zor görevlerin yer aldığı derslerde akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme ortamları bireyselci ve rekabetçi sınıf ortamlarına göre daha olumlu sonuçlar vermektedir (Hilk, 2013). Ayrıca, Aluko & Olorundare (2007) işbirlikli sınıf ortamlarında uygulanan stratejilerin, bireyselci sınıf ortamlarında uygulananlara göre; öğrencilerin problem çözme yetenekleriyle ilgili gösterdikleri performans üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin matematik öğrenme konusunda da işbirlikli öğrenme ortamının geleneksel ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamından daha yararlı olduğu belirlenmiştir (Oloyede, Adebowale & Ojo, 2012). Bunların dışında sadece işbirliğine dayalı sınıf atmosferinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf uyumu, sosyal destek ve adalet anlayışlarının gelişmesi konusunda olumlu bir ilişki bulunmuştur (Ghaith, 2003).

Bununla birlikte insanların öğrenme stillerinin birbirlerinden farklı olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. İnsanlar, bazen bireysel çalışarak öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri gibi bazen de birbirleriyle yarışarak ya da başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenebilirler. Bu yüzden üç farklı şekilde yapılandırılan sınıf ortamının da kendilerine göre avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Johnson & Johnson, 1986).

Her ne kadar ağırlıklı olarak literatürdeki araştırmalar işbirliğine dayalı sınıf ortamlarını öğrenciler açısından daha yararlı bulsa da etkili bir sınıf bunlardan salt birinin yapılandırılmasını değil, bu üç tip sınıf ortamının doğru bir karışımını gerektirir

(Johnson & Johnson, 1994). Öğretmenler çoğunlukla sınıflarını işbirliğine dayalı yapılandırabilirler ama çeşitli değişiklikler yaparak bireysel ve yarışmaya dayalı sınıf ortamlarına da yer vermelidirler (Johnson & Johnson, 2013). Kagan'a (1994) göre, önemli olan bir sınıf ortamında öğrencilere mümkün olduğu kadar çok öğrenme yaşantısı tecrübe etmelerini sağlamaktır. Öğrenciler için sadece rekabetçi ve bireysel öğrenme ortamı sunmak ne kadar yanlışsa, sadece işbirlikli öğrenme ortamı sunmak da o kadar yanlıştır.

2.8. İşbirlikli Öğrenme Yapılarında Gruplar

İşbirlikli öğrenme grupları, eğitimdeki öğrenme gruplarının sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme gruplarının yapı ve fonksiyonlarını daha iyi kavrayabilmek için öncelikle eğitim alanında genel bir sınıflandırması yapılan öğrenme gruplarını ele almak gerekir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıf ortamlarında kullanılabilen birçok grup çeşidi vardır. Bu öğrenme grupları arasında öğrencilerin katılımı, amacı, birbirleriyle ilişkileri, sorumlulukları, güdü ve grup sürecinin işleyişi açısından farklılıklar görülür. Bununla birlikte bütün gruplar, işbirlikli grup özelliği taşımazlar. Bazı öğrenme grupları, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır ve sınıf atmosferinin kalitesini arttırır. Bazı öğrenme grupları ise öğrencilerin öğrenmesine engel olur, sınıfta ortamında uyumsuzluk ve hoşnutsuzluk yaratır. Bu yüzden işbirlikli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanabilmek için hangi grubun işbirlikli öğrenme grubu olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Öğrenci grupları dört kategoride ele alınabilir (Johnson vd., 1994b; Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Yıldız, 1999). Bunlar:

Sahte öğrenme grubu (Pseudo learning group): Öğrenciler birlikte çalışmak için gruplara atanırlar ancak birlikte çalışmak onların ilgilerini çekmez. Çünkü grup olarak değil bireysel performanslarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanacaklarına inanmaktadırlar. Öğrenciler birbirleriyle ilgileniyor gibi görünseler de aslında bildiklerini arkadaşlarından saklama, birbirlerinin kafalarını karıştırma gibi davranışlarda bulunurlar. Birbirlerine güvenmezler, arkadaşlarını bir rakip gibi görürler. Bu nedenle öğrenciler yalnız çalışırlarsa daha başarılı olurlar (Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Johnson vd., 1994b). Ayrıca bunlar gruplar işbirliği içinde çalışan gruplardan daha az etkilidir (Katzenbach & Smith, 1993).

Geleneksel öğrenme grubu (Traditional classroom learning group): Öğrenciler birlikte çalışmak için görevlendirilirler ve birlikte çalışma durumunu kabul ederler. Görevler düzenlenir fakat öğrencilerin grubun bir üyesi olarak değil bireysel olarak değerlendirilir ve ödüllendirilirler. Öğrenciler birbirlerinin bilgilerini araştırırlar, fakat bildiklerini grup arkadaşlarına öğretmek için bir motivasyona sahip değildirler. Yardımlaşma ve paylaşma çok düşük düzeydedir. Bazı öğrenciler, grup arkadaşlarının yaptıkları çalışmalardan geçinirler. Bu durum özenli çalışan başarılı grup üyelerinin kendilerinin “kullanılmış ya da sömürülmüş” hissetmelerine neden olur ve çabalarında azalma meydana gelir. Sıkı ve titizlikle çalışan bu öğrenciler yalnız başlarına çalışsalar daha iyi performans gösterirler (Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Johnson vd., 1994b). Görüldüğü gibi geleneksel öğrenme gruplarında zayıf olan öğrencilerin diğerlerinden geçinmesi anlamına gelen “hazıra konma etkisi” ve çalışkan öğrencilerinde kendilerini kullanılmış hissederek çabalarını azaltması anlamına gelen “sömürülme etkisi” sıklıkla yaşanan olumsuz durumlardır.

İşbirlikli öğrenme grubu (Cooperative learning group): Öğrenciler birlikte çalışmak için gruplara atanırlar ve onlar bu durumdan memnundurlar. Öğrenciler, başarılarının tüm grup üyelerinin çabalarına bağlı olduğunu bilincindedirler. İşbirlikli öğrenme gruplarında beş temel özellik görülür. Bunlar şu şekilde kısaca açıklanabilir:

- ✓ 1. Bütün grup üyelerinin arasında pozitif bağımlılık vardır. “Ya birlikte batarız ya birlikte çıkarız” anlayışı hâkimdir.
- ✓ 2. Ortak bir amaç için hep birlikte çalışırlar.
- ✓ 3. Grup üyeleri yüz yüze çalışırlar. Öğrenciler yardımlaşarak, paylaşarak, açıklama yaparak ve motive ederek birbirlerinin başarısını arttırmaya çalışırlar, akademik ve kişisel destek sağlarlar.
- ✓ 4. Öğrenciler sosyal becerilerini geliştirirler ve paylaşılan liderlik anlayışından dolayı herkes grupta sorumluluk alır.
- ✓ 5. Gruplar analizler yaparak nasıl daha başarılı olacaklarını ve nasıl hedeflerine ulaşacaklarını araştırırlar. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin gruba olan katkısı ve öğrenmeleri düzenli olarak kontrol edilir. Bu tür gruplarda öğrenciler yalnız başlarına çalışarak elde edecekleri akademik kazanımların daha fazlasını edinirler (Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Johnson vd., 1994b).

Yüksek edimli işbirlikli öğrenme grubu (High performance cooperative learning group): Bu gruptaki öğrenciler işbirlikli öğrenme grubunun bütün kriterlerini karşılarlar ve tüm grup üyeleri kendilerinden beklenen üst düzey performansı sergilerler. Üyelerin birbirlerine karşı bağımlılığı üst seviyededir. Aralarında güçlü bir duygusal bağ kurulmuştur. Karşılıklı anlayışların çok üst seviyede olması onları grup dışındaki gelişmelere karşı da duyarlı hale getirir. Gruptaki üyeler birlikte işbirliği içinde çalışmaktan büyük zevk alırlar. Akademik başarının yüksek oluşu, bu grubu tepkisel ve performans açısından işbirlikli öğrenme grubundan ayırır. Bu grup yapısına eğitim ortamlarında nadiren rastlanılır (Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Johnson vd., 1994b).

Eğitimde yer alan öğrenme gruplarıyla ilgili verilen bu bilgilerin ışığında işbirlikli öğrenme yapılarındaki gruplar detaylı olarak incelendiğinde farklı işbirlikli grupların olduğu görülmektedir. Buna göre işbirlikli öğrenme; formal işbirlikli, informal işbirlikli ve işbirliği esaslı öğrenme grupları olmak üzere üç farklı şekilde yapılandırılmaktadır (Johnson & Johnson, 1999a; Johnson, Johnson & Holubec, 1992; Johnson vd., 1991, 1998; Johnson vd., 1994a, 1994b). Bunlar:

2.8.1. Formal İşbirlikli Öğrenme Grupları (Formal Cooperative Learning Groups)

İşbirlikli öğrenmenin bu türünde öğrenciler bir ders saatinden birkaç haftaya kadar devam eden bir süreçte kendilerine verilen görevleri başarıyla tamamlayarak paylaşılan öğrenme hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışırlar. Diğer işbirlikli süreçlerde olduğu gibi ortak amaçları birlikte gerçekleştirmek için gruplar oluşturulur. Herhangi bir derste gereksinim duyulduğu takdirde formal işbirlikli öğrenme sınıfta yapılandırılabilir. Eğer bir öğretmen derste formal işbirlikli öğrenmeyi yapılandırmak istiyorsa şunları yapmalıdır:

- ✓ Ders ve konu için hedef ve kazanımlar belirlemelidir. Öğrencilere kazandırılmak istenen akademik ve sosyal beceriler önceden tespit etmelidir.
- ✓ Ders öncesinde bir dizi kararlar almalıdır. Grupların büyüklüğüne, öğrencilere verilecek görevlere, öğrencilerin grupta üstleneceği rollere, derste ihtiyaç duyulacak olan materyallere karar vermeli ve sınıfı formal işbirlikli öğrenmeye uygun olarak düzenlemelidir.

- ✓ Öğrencilere yapmakta sorumlu oldukları görevleri ve pozitif bağımlılık kavramını açıklamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmelerini sistematik bir şekilde gözlemleyerek etkili bir şekilde çalışmalarını için önlemler almalı ve gerektiğinde müdahale etmelidir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenmeleri ve performanslarını dikkatli bir şekilde değerlendirmelidir (Johnson & Johnson, 1999; Johnson vd., 1994a; Johnson vd., 1998).

2.8.2. İnbirnal İşbirlikli Öğrenme Grupları (Informal Cooperative Learning Groups)

İnbirnal işbirlikli öğrenme grupları, birkaç dakikadan en fazla bir ders saatine kadar süren kısa bir zaman aralığında bir araya gelerek ilgili konu üzerinde tartışrlar. Konferans, gösteri, film ve video gibi doğrudan öğretim esnasında öğrencilerin dikkatini bir materyale çekmek, sorulan sorunun cevabı üzerinde tartışmak veya yapılan sunumu özetlemek için inbiral işbirlikli öğrenme gruplar geçici bir süre için bir araya gelirler. Hemen sonrasında öğretmen öğrencilere organize edilmiş materyalin veya konunun açıklamasını, özetini ve kavramsal çerçevesini birleştirerek anlatır. İnbirnal işbirlikli gruplar ders öncesinde ve sonrasında da 3-5 dakikalık tartışmalar için sık sık organize olurlar (Johnson & Johnson, 1999a; Johnson vd., 1994a, 1994b; Johnson vd., 1998).

2.8.3. İşbirliği Esaslı Öğrenme Grupları (Cooperative Base Groups)

İşbirliği esaslı öğrenmede gruplar, birliktelikleri en az bir yıl devam edecek şekilde ve heterojen olarak yapılandırılır. Bu gruplardaki daimi üyelerin birinci sorumlulukları her bir üyeye destek sağlamak, akademik ilerlemeyi gerçekleştirmek ve kursu başarıyla tamamlamaktır. İşbirliği esaslı öğrenme gruplarındaki öğrenciler, aldıkları görevleri başarıyla sonuçlandırmak için birbirlerine sürekli destek olurlar, yardım ederler ve cesaretlendirirler. Bu gruplar ilk ve ortaokulda her gün, orta öğretimde ise haftada iki kez veya o ders haftada ne zaman işlenirse bir araya gelirler. Bir yıldan birkaç yıla kadar devam eden işbirliği esaslı öğrenme grupları, aynı zamanda öğrencilere okuldaki zor işlerde gereksinim duydukları uzun dönem akran ilişkileri sağlar. Bu grupların öğrenme ortamında kullanımı, öğrencilerin derslere devam etme eğilimlerini arttırmakta, kişisel okul deneyimleri edinmelerine yardım etmekte ve hem

niceliksel hem de niteliksel açıdan öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektedir. İşbirliği esaslı gruplara en az bir yıl süreli uzun projeleri yürütme sorumlulukları verildiğinde okul ve sınıf yönetimi kendiliğinden sorunsuz olarak gelişir. Bu yüzden daha büyük sınıf veya okullarda ve daha fazla karmaşık ve zor konularda işbirliği esaslı grupların olması önemli kolaylıklar sağlar (Johnson & Johnson, 1999a; Johnson vd., 1991, 1998; Johnson vd., 1992, 1994a).

Aslında işbirlikli öğrenme yapılarının bu üç tipi birbirlerini tamamlayan ya da destekleyen özelliktedirler. Tek bir ders saatinde bile formal, informal ve işbirliği esaslı öğrenme yapılarının üçü birden kullanılabilir (Johnson vd., 1998). Öğretmenler bu işbirlikli öğrenme yapılarını tekrar tekrar kullandıklarında zamanla uzmanlık kazanırlar ve duruma göre gerekli olan işbirlikli öğrenme yapısını zorlanmadan ve ekstra bir planlamaya gerek duymadan kolayca yapılandırabilirler (Johnson vd., 1994a).

2.9. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Eğitim Sürecinde Uygulanması

Eğitim literatürde, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler açısından önemli faydaları olduğunu ortaya koyan birçok araştırma (Gillies & Boyle, 2010; Slavin, 1996; Webb vd., 2002) olmasına rağmen bu yöntemlerin farklı sınıf ortamlarında nasıl uygulanacağı hakkında çok az şey bilinmektedir (Nath, Ross & Smith, 1996). Hâlbuki bu yöntemlerin her biri farklı alanlarda, farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkılar sağlamak için etkili bir şekilde kullanılabilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme modelinde, hedeflenen eğitim çıktılarına ulaşabilmek için modelin iyi bilinmesi ve titizlikle uygulanması gerekir (Bayrakçı vd., 2013). Modelin uygulanmasında en büyük görev uygulayıcı konumunda olan öğretmene düşmektedir. Öğretmenin yapacağı uygulama sırasıyla hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamaları şeklinde şöyle açıklanabilir (Bayrakçı vd., 2013; Faust & Paulson, 1998; Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994b):

2.9.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında yapılması gerekenler şunlardır:

Öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve açıklanması: Öğretmen, sınıfta işbirlikli öğrenme modelini uygulamadan önce özellikle konuya ilişkin akademik ve sosyal

amaçları oluşturur. Bu amaçları ve öğrencilerin hangi yönergeyi izlemeleri gerektiğini sınıfta duyurur (Saban, 2014).

Öğretim materyallerinin belirlenmesi: Öğretmen tarafından kullanılması öngörülen materyaller işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması sürecinde öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları görevlere, ödevlere ya da projelere göre farklılık arz eder (Saban, 2014). Buna göre işbirlikli ders etkinlikleri planlanırken, öğrencilerin birlikte çalışmaları esnasında hangi materyallere gereksinim duyacakları, hangi materyalleri kullanacaklarına karar verilmelidir. Bunu yaparken materyallerin doğrudan konuyla ilgili olmasına, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Materyal olarak ders kitabı ve bazı çalışma kâğıtları kullanılabileceği gibi öğretimi zenginleştirmek için farklı materyallerin hazırlanması öğrencilerden istenebilir. Hep birlikte materyal hazırlayarak bir ürün ortaya koyma grup üyelerinin birbiriyle etkileşimini arttıracak için son derece önemlidir. Yüksek edimli işbirlikli gruplar için materyal seçimi yapılmayarak öğrencilerin inisiyatifine bırakılabilir. Ancak gruptaki üyeler henüz işbirliği becerileri kazanamamış ve aralarındaki etkileşim düşük düzeydeyse öğretmen özellikle materyal planlaması yapmalıdır (Bayrakçı vd., 2013; Efe vd., 2008; Johnson vd., 1994a, 1994b).

Gruplara öğrencilerin yerleştirilmesi: Gruplara öğrenci yerleştirilirken, aynı zamanda öğrenci gruplarının ne büyüklükte olacağını, hangi yöntemle gruplara öğrenci atanacağını ve grupların çalışma sürelerinin ne kadar olacağını göz önünde tutmak gerekir. Grupların üye sayısı öğretimin amaçlarına göre değişmekle birlikte genelde 2 ile 6 arasında değişebilir (Johnson & Johnson, 1992; Saban, 2014; Sharan & Sharan, 1990; Slavin, 1988). İşbirlikli gruplarda tek bir rakam yani ideal bir büyüklük rakamı önerilmemiştir. Bununla birlikte öğretmen, öğrenci sayısı çok fazla olduğunda grup çalışmasının olumsuz etkileneceğini bilmelidir ve ayrıca zaman faktörünü dikkate almalıdır. Örneğin öğretimi yapılacak konuya ayrılan ders saati kısıtlı ise küçük gruplar oluşturmak hem öğretmen hem de öğrenciler için daha pratik sonuçlar doğurur. Söz gelimi süre sadece bir ders saatiyle sınırlı ise iki kişilik gruplar daha verimli olur. Gruptaki üye sayısı azaldıkça öğrencilerin alacağı sorumluluk düzeyi artar. Unutulmamalıdır ki büyük gruplarda iletişimin yardımlaşmanın sağlanması, konunun ayrıntılı olması ve motivasyonun sürekli korunması çok fazla çaba ve beceri gerektirir

(Bayrakçeken vd., 2013; Johnson vd., 1994b; Saban, 2014; Şimşek, Doymuş & Şimşek, 2008).

Grup büyüklüğüne karar verdikten sonra cevap verilmesi gereken ikinci soru, gruplara öğrencilerin ataması hangi Şekilde olmalıdır? Öğretmen burada birkaç alternatifte sahiptir. Söz konusu alternatif yöntemlerden birisi “heterojen karma takımlar”dır. Heterojen karma takımlar oluşturmaya karar verdikten sonra da üç tercih yapabilir. Bunlardan birincisi: “*ğretmen atamalı heterojen takımlar*”dır. Burada ğretmen geçmiŐ notlarına ve sınav puanlarına göre başarısı sırası en yüksek öğrenciden en düŐüğüne kadar sıralar. Sonra listenin bir en üstünden bir en altından ğrenci seçerek grupları oluşturur. Bunları yaparken öğrencilerin farklı cinsiyette, etnik yapıda vs. olmalarına dikkat edilmelidir. İkincisi: “*ğrenci merkezli heterojen takımlar*”dır. Burada ise ğretmen sınıftaki en başarılı 7-8 öğrenciyi her bir gruba lider olması için belirler. Belirlenen liderler ise kendilerine sunulan seçenekler arasından gruplarına ğrenci davet ederler. Üçüncüsü ise “*sosyometrik ağ metodu*”dur. Burada ise her ğrenci sınıftaki diğerk öğrenciler için artı (+), eksi (-) veya kararsız yönünde oy kullanır, kendisine ise oy vermez. Daha sonra kullanılan bu oylara dayanılarak gruplar oluşturulur. Öğretmenin kullanabileceğik ikinci alternatif yöntem ise “*Őans takımları*”dır. Őans takımlarını kullanacak ğretmen iki tercih yapabilir. Bunların her ikisinin de ortak zelliğik öğrencilerin rastgele (random) olarak seçilmesidir. Őans takımlarında öğretmenin kullanabileceğik tercihlerden biri “*sosyal rol paketleri*”dir. Burada ğrenciler ğretmen tarafından hazırlanan renkli rol kartlarını tesadüfî yolla çekerek gruplarını oluştururlar. Diğerk tercih ise “*bulmaca yöntemi*”dir. Burada ğretmen sınıfa resimler getirir. Bu resimlerin öğrenciler tarafından 4 parça olacak Şekilde yırtılması istenir (grup kaç kişilik oluŐturulacaksa bir resim o kadar parçaya bölünür). Bu parçalar karıŐtırıldıktan sonra öğrencilerin tesadüfî olarak bir parça seçmesi istenir. Sonra hangi öğrencilerin setiğik resimler o resmin bütününü oluŐturuyorsa o öğrenciler bir grupta toplanır. Öğretmen resim yerine aynı mantıkla uygulayabileceğik farklı materyaller de kullanabilir (Kagan, 1994, Kagan & Kagan, 2009).

Öğretmenin grup oluşturmada kullanabileceğik bir başka alternatif yöntem ise “*ilgi takımları*”dır. İlgik takımların bazı görevlerin yerine getirilmesi sırasında en iyi

çalışmayı ortaya koyabilmek için benzer şeylere ilgi duyan öğrencilerin, istedikleri arkadaşlarını seçerek oluşturdukları gruplardır (Kagan, 1994, Kagan & Kagan, 2009).

Öğretmenin gruplara öğrenci atamada farklı alternatifleri olsa da grup oluşturma işi genellikle öğrencilerin tercihlerine bırakılmayıp öğretmen tarafından yapılmalıdır. Çünkü grupların öğrenciler tarafından oluşturulması durumunda işin içine arkadaşlık ilişkileri gireceğinden gruplar tarafından istenmeyen öğrenciler deşifre olabilir, bu da onların onurlarının kırılmasına yol açar. Ayrıca grup oluşturma işi öğrencilere bırakıldığında istenilen heterojenlik sağlanamayabilir (Stahl, 1994). İşbirlikli öğrenmede oluşturulan grupların birbirlerine kenetlenmelerini ve bir ekip ruhu kazanmalarını sağlamak için işbirlikli etkinlikler öncesinde, bir süre bir arada durmaları birbirlerine ısınma açısından önemlidir. Grup üyelerinin birbirlerine ısınması sürecinde; gruba isim bulmaları, grup amblemlerini oluşturmaları, grup renklerini ve grup sloganlarını belirlemeleri için fırsat verilmiş olur. Bu kısa etkinlikler sonucunda üyeler farkında olmadan bir ekip ruhu (Koç, 2014a) ve aidiyet duygusu kazanmış olurlar.

Grupların çalışma sürelerinin belirlenmesi: Öğretmen tarafından gruplarla ilgili kararlaştırılması gereken bir başka konu da grupların çalışma sürelerinin belirlenmesidir. Bu süreleri öğretmen sınıfında yapılandıracağı işbirlikli öğrenme gruplarının türlerine göre belirler. Örneğin işbirliği temelli gruplara bir akademik yılı kapsayan çalışma süresi, formal işbirliği öğrenme gruplarına birkaç haftalık çalışma süresi, informal işbirliği öğrenme gruplarına ise en fazla birkaç saatlik çalışma süresi düzenlenir. İşbirliğinin sınıf ortamına transfer edilmesi konusunda deneyimli olan öğretmenler konunun özelliğine göre gerektiği zaman farklı sürelerde bu işbirlikli grupların hepsini yapılandırabilir (Bayrakçeken vd., 2013; Şimşek vd., 2008). Söz konusu bu gruplar, “İşbirlikli öğrenme yapılarında oluşturulan gruplar” konusunda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Sınıf düzenlemesinin yapılması: Sınıfın fiziksel durumu, öğrencilerin oturma düzeni gibi faktörler sınıftaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin kalitesini etkiler. İşbirlikli öğrenmenin işe koşulduğu sınıflarda öğrenciler grup olarak yüz yüze oturabilecekleri ve kolay iletişim kurabilecekleri şekilde oturmalıdırlar. Bununla birlikte diğer gruplarla da aralarında belli bir mesafe bırakılmalıdır. Böyle oturma düzeni oluşturulduğunda öğretmenin rahatça gözlem yapabilmesine olanak sağlanmış olur.

Fakat bunları yapabilmek için de sıraların sabit olmaması gerekmektedir (Bayrakçeken vd., 2013; Katzenbach & Smith, 1993).

Rollerin dağıtılması: Gruptaki öğrencilerin sorumluluk bilincini kazanması ve gruba olan olumlu bağımlılıklarının artması için roller dağıtılmalıdır. Rollerin dağıtımında öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler denenebilir (Uysal, 2010). İşbirlikli öğrenmede her öğrenciye rol verilmesine ve rollerin dönüşümlü olarak dağıtılmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilere verilecek roller malzemeleri getirici, okuyucu, sözcü, gözcü, kontrol edici, kolaylaştırıcı, destekleyici, özetleyici şeklinde olabilir (Genç, 2007). İlk etapta verilen basit roller grup çalışması ilerledikçe karmaşıklaşır. Grup etkinlikleri esnasında sürekli problem çıkaran, aldığı role uygun davranmayan ya da nasıl davranacağını bilemeyen öğrenciler olabilir. Böyle durumlarda biraz esneklik gösterilerek özel roller verilebilir. Ayrıca birbirini tamamlayan rollerin verilmesi öğrencilerin birbirlerine olan bağımlılıklarını artırır (Bayrakçeken vd., 2013).

Öğrencilere görev konusunun ve amaçların açıklanması: Bu aşamada öğretmen, ders ve konunun amaçlarını, öğrencilere akademik görev ve sorumluluklarını, başarılı olabilmeleri için gerekli kriterleri, öğrencilerden beklentilerini açıklamalıdır (Dees, 1991). Ders sonunda öğretmen, grupların belirlenen amaçlar doğrultusunda yaptıkları çalışmalar hakkındaki düşüncelerini onlarla paylaşarak dönüt vermelidir.

2.9.2. Uygulama Aşaması

Bilgilerin sözel ya da yazılı olarak sunulması: Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgiler ihtiyaç durumuna göre öğretmen tarafından özetlenebilir ya da öğrencilerden hazır materyali okumaları istenebilir. Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler, özellikle ilk ve ortaokullarda öğrencilerin sözel becerileri için faydalı olabilir.

İşbirlikli öğrenmenin başlatılması ve sürekliliğinin sağlanması: Ders devam ettiği esnada öğretmen grupların çalışmalarını, işbirliği yapıp yapmadıklarını, belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışıp çalışmadıklarını gözlemler. Gruplarda pozitif bağımlılığın güçlenmesi için önlemler alır. Sürecin etkili bir şekilde devam etmesi için gerekirse müdahalelerde bulunur. Öğretmen yüz yüze devam eden grup etkinliklerini gözlemlerken grup içinde tartışmaların, işbirliğinin, birbirlerine anlatma ve dinleme faaliyetlerinin gerçekleştiğinden emin olmalıdır. Grupları dolaşan öğretmen gerektiğinde rehberlik eder, dönüt düzeltme sağlar (Demirel, 2005; Johnson vd., 1994a).

İşbirlikli dersin yürütülmesi: Dersin işlenmesi sürecinde öğretmenin bazı etkinlikleri yerine getirmesi gerekir. Bunlar: işbirlikli not tutma çiftleri oluşturma, her grubun ortaya koyduğu ürünü diğer gruplarla paylaşması ve konu üzerinde tartışmaları, sunum çiftleri oluşturma ve akademik tartışma ortamları oluşturarak tüm grupları tartışma sürecine dâhil etmek. Not tutma çiftlerinin oluşturulmasındaki amaç: Öğrencilerin not tutma becerilerini geliştirmek, yazarak daha kalıcı öğrenmelerini sağlamak ve ders boyunca kapsamlı bir not elde etmelerini sağlamaktır. Grupların çalışmalarını birbirleriyle paylaşmalarındaki amaç: Tüm sınıfın katıldığı bir tartışma ortamı açmak, dersin özetini yapmak, tartışmalar esnasında düşüncelerini ifade etme fırsatı sunmaktır. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin çalışmalarına bakıp sentez yapabilirler. Sunma çiftlerinin oluşturulmasındaki amaç ise öğrencilerin konuyu iyi anlamalarını ve sunum yapma becerilerini geliştirmektir. Sunum çiftlerinin her biri önce metni okurlar, sonra birbirlerine anlatırlar. Akıcı bir anlatım yapacak seviyeye geldiklerinde öğretmene ya da sınıfa sunum yaparlar. Sınıf karşısında sunum yapabilmek için öğrenciler hem konuya iyi çalışırlar hem heyecanlarını yenmeyi öğrenirler hem de sözel becerilerini geliştirmiş olurlar. Akademik tartışmalar yapmadaki amaç ise öğrencileri bir konu hakkında düşündürmek ve tartışma sırasında öğrencilerin olayın farklı yönlerini görebilmelerini sağlamaktır. İşbirlikli öğrenmenin ileri aşamalarından biri olan akademik tartışmalarda ilk önce konu belirlenir ve onunla ilgili materyal hazırlanır. Bu materyal gruplara dağıtılır ve eksik yönleri tespit edilerek raporlaştırılır. Daha sonra her grubun materyal hakkındaki fikirleri ve çözüm önerileri alınır ve çalışmanın hedefine ulaşması sağlanır (Şimşek vd., 2008; Bayrakçıken vd., 2013).

Öğrenci Davranışlarının Gözlemlenmesi: Öğrenciler grup çalışması yaparken, öğretmen de grupları dolaşmalı, bir problem gördüğü zaman gerekli müdahaleyi ve rehberliği yapmalı ve gerektiğinde anında dönüt vermelidir (Johnson vd., 1994a). Öğrencilerin işbirlikli gruplarda gözlemlenmesi dört aşamada gerçekleşir. Bunlar:

- ✓ Daha sistematik çalışmak için kullanılacak gözlem formunu belirleme,
- ✓ İşbirlikli grupları etkinlikler esnasında gözlemleme,
- ✓ Bir grup çalışmasına gerektiği takdirde müdahale etme,
- ✓ Öğrencileri gruplara yapacakları katkılar için teşvik etme şeklinde açıklanabilir (Bayrakçıken vd., 2013).

Dersin tamamlanması: Dersin tamamlanması sürecinde, öğrencilerden grup çalışmaları sonucunda edindikleri kazanımları, neler öğrendiklerini, yaptıkları sunumları ve konunun önemli noktalarını özetlemeleri istenir (Johnson vd., 1994a). Bu şekilde öğrenciler kendi eksik kalan yönlerini görme imkânı bulurlar. Bu yönüyle işbirlikli öğrenmede dersin kapanışı da aktif bir süreçtir denilebilir (Bayrakçıken vd., 2013; Şimşek, 2007).

2.9.3. Değerlendirme Aşaması:

İşbirlikli öğrenme ortaya konulan ürüne göre kendine has performans temelli değerlendirmelerin yapıldığı bir yöntemdir. Değerlendirme kriterleri geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlendiğinde öğrencilerin öğrenme ürünlerinin büyük bir bölümü değerlendirilebilir. İşbirlikli öğrenme sahip olduğu geniş etkinlik yelpazesıyla öğrencilerin hem nitel hem de nicel performanslarını değerlendirmeye olanak sağlar. Öğrencilerin göstermiş olduğu performanslarına ve öğrenmelerine bakılarak yapılan bütüncül değerlendirmeler, tüm kademelerdeki öğrencilerin gelişimlerini takip etme ve buna göre gerektiğinde öğretmen ve veliler tarafından alınacak önlemler açısından büyük faydalar sağlamaktadır (Bayrakçıken vd., 2013; Bourner, Hughes & Bourner, 2001; Salend, Gordon & Lopez-Vona, 2002; Şimşek, 2007).

İşbirlikli öğrenme modelinde değerlendirme, kullanılan yönteme göre değişmekle birlikte öğretmen genel olarak şu alternatifleri kullanabilir: Bu aşamada öğretmen grup notu vererek bir *grup değerlendirmesi* yapabilir. Öğretmen, grubun ortaya koyduğu ürüne veya sergilediği performansa göre gruba bir not verir ve tüm üyeler gruba ne ölçüde katkı yaptıklarına bakılmaksızın aynı notu almış olurlar. Bu da grubun çalışmasının değerlendirilmesinde, bazen haksızlık yapıldığı şeklinde değerlendirilmekte ve bazı çalışkan öğrencilerin verimini düşürebilmektedir. Bazı araştırmalar grup çalışmaları sonrasında sarf edilen çabaya bakılmadan grupta herkesin aynı notu almasının birçok kişiyi rahatsız ettiğini ortaya koymuştur (Conway, Kember, Sivan & Wu, 1993; Dingel, Wei & Huq, 2013; Kennedy, 2005; Raban & Litchfield, 2009). Bu nedenle bazı eğitimciler, bu haksızlık durumunu ortadan kaldırmak, hazıra konma ve başkalarından geçinme etkisini azaltmak için grup değerlendirmesine ek olarak *bireysel değerlendirme* de işe koşulmalı şeklinde

görüş bildirmektedirler (Slavin, 1990). Jigsaw-II'yi literatüre kazandıran Slavin, jigsaw-I üzerinde geliştirdiği en önemli değişikliklerden birisi grup değerlendirmesiyle birlikte bireysel değerlendirmeye de yer vermesidir. Böylece grubun her üyesi aynı zamanda kişisel olarak değerlendirileceğini de bildiği için daha fazla sorumluluk hissedecek ve daha dikkatli çalışmak zorunda kalacaktır. Kişisel değerlendirmelerin yapıldığı işbirlikli gruplarda öğretmenin gözlem yaparken zorluklar yaşaması bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından kullanılabilecek diğer bir değerlendirme yöntemi ise grup üyelerinin birbirlerini gruba yaptıkları katkılar açısından değerlendirebildikleri *akran değerlendirme* yöntemidir. Akran değerlendirmeleri sadece öğrencilerin öğrenmelerini değil aynı zamanda onların kendi kendilerini değerlendirebilme yeteneklerini geliştirdiğini göstermiştir (Bloxham & West, 2004). Akran değerlendirmeleri grup çalışmaları sırasında yapılan bireysel katkıları ortaya çıkarma açısından önemlidir (Johnston & Miles, 2004). Akran değerlendirmeye ek olarak *öz değerlendirme* yöntemi kullanılabilir. Öz değerlendirmede grup üyeleri kendi kendilerini değerlendirirler. Subjektif cevapların verilme ihtimali çok yüksek olsa da önemli ipuçları elde edilebilir (Bağcı-Kılıç, 2001). Ayrıca öğretmen öğrencilerine küçük kâğıtlar dağıtıp grup çalışmaları sırasında iyi yaptıkları üç davranışı ya da bundan sonraki grup çalışmalarındaki beklentilerini yazmalarını isteyebilir. Bu tip basit uygulamalar öğretmenlere önemli ipuçları verebilir (Johnson vd., 1994a).

Grup çalışmalarını değerlendirmenin son adımı ise ödüllendirmedir. İşbirlikli değerlendirmede üyelerin katkısı hesaplanır ve grup başarısı ile ödüllendirilirler. (Aydın, 2011). Öğretmenler, değerlendirmelerin ve dolayısıyla ödüllendirmelerin adil ve objektif olması konusunda son derece titiz davranmalıdırlar.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması sürecinde öğretmenin üstleneceği görevleri maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Akademik ve sosyal amaçları belirtme ve açıklama,
- ✓ Konuya, zamana ve sınıfın fiziksel yapısına uygun olarak grubun büyüklüğüne karar verme,
- ✓ Öğrencileri heterojen olacakları şekilde gruplara ayırma,

- ✓ İşbirlikli öğrenme etkinliklerini yapabilmek için grupların oturma düzenini yüz yüze etkileşim olacak şekilde düzenleme,
- ✓ Akademik görev ve sorumlulukları açıklama,
- ✓ Başarılı olmak için karşılanması gereken ölçütleri açıklama,
- ✓ Çalışma materyallerini dağıtma,
- ✓ Grupların çalışması sırasında onları izleme,
- ✓ Grup çalışmalarındaki verimi üst düzeye çıkarmak için gerektiğinde müdahale etme,
- ✓ Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme ve onları ödüllendirme (Johnson vd., 1991; Johnson vd., 1994a).

2.10. İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Yöntemler

İşbirlikli öğrenmeyi belli bir uygulama şekli olan tek bir yöntem olarak düşünmek yanlış bir anlayıştır. Çünkü işbirlikli öğrenme, öğrenci ve öğretmenler tarafından ortak bir entellektüel çaba gerektiren çeşitli eğitim stratejileri için kullanılan şemsiye bir kavramdır (Smith & MacGregor, 1992). Bu model içinde yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin hepsi; pozitif bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarı fırsatı ve grup ödülü gibi işbirlikli öğrenme yaklaşımının ortak temel ilkelerini bünyelerinde taşımakla birlikte; ulaşılmak istenen hedefler, düzenlenen yarışmalar, grubun yapılandırılması, sınıfın düzeni ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi uygulama konularında farklılık göstermektedirler (Açıkgöz, 2006; Doymuş vd., 2005; Şimşek vd., 2008). Yani onun işleyişini sağlayan motor daima aynıdır (Slavin, 1985). Sadece bazı modifikasyonlar yapıldığı için uygulama boyutunda bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Günümüze kadar üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğerlerine göre daha yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin bazıları Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.
Yaygın İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Yöntemi Geliştiren	Geliştirildiği Tarih
Birlikte Öğrenme (Learning Together)	Johnson ve Johnson	1960'ların ortaları
Takım-Oyun-Turnuva (Teams-Games- Tournament)	DeVries ve Edwards	1970'lerin başı
Akademik Çelişki (Akademik Controversy)	Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları
Grup Araştırması (Group Investigation)	Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları
Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (Student Teams-Achievement Divisions)	Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonu
Birleştirme II (Jigsaw II)	Slavin ve Arkadaşları	1970'lerin sonu
Buluş (Descubrimiento or Finding Out)	De Avila, Duncan Cohen ve arkadaşları	1980'lerin başı
İşbirliği-İşbirliği (Co-op Co-op)	Kagan	1980'lerin ortaları
Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization) veya Hızlandırılmış Takım Öğretimi (Team Accelerated Instruction)	Slavin, Leavey ve Madden	1980'lerin ortaları
Birleştirilmiş işbirlikli Okuma ve Kompozisyon (Cooperative Integrated Reading and Composition)	Madden, Slavin ve Stevens	1980'lerin sonu
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Let's ask together, learn together)	Açıkgöz	1990'ların başı
Birleştirme III (Jigsaw III)	Stahl	1990'ların başı
Birleştirme IV (Jigsaw IV)	Holliday	1990'ların sonu
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	Hedeen	2000'lerin başı
Konu Jigsawı (Subject Jigsaw)	Doymuş	2007'lerde
İşbirlikli Eleştiri	Babaian, Lucas ve Stein	2013'lerde

(Johnson, Johnson & Stanne (2000) ile Kagan & Kagan'dan (2009) uyarlanmıştır.

Bunların dışında farklı derslerde ve kademelerde kullanılabilecek olan birçok işbirlikli yöntem ve teknik vardır. Anlık-doğal grup tartışması (spontaneous group discussion), numaralandırılmış kafalar bir arada (numbered heads together), takım ürünü (team product), işbirlikli yeniden inceleme (cooperative review), düşün-eşleş-paylaş (think-pair-share), işbirlikli merkezler (co-op centers), renkli kodlandırılmış işbirlikli kartlar (color coded co-op cards), çift uzmanlı grup jigsawı (double expert group jigsaw), tartışma jigsawı (controversy jigsaw), karmaşık öğretim (complex instruction) bunlardan bazılarıdır (Slavin, 1987, 1994, 1995; Kagan & Kagan, 2009).

Bu kısımda araştırmamızda kullandığımız işbirlikli öğrenme modelinin; grup araştırması (group investigation), ayrılıp-birleşme (jigsaw) ve okuma-yazma-uygulama (reading-writing-application) yöntemleri ile bunların uygulamalarına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.10.1. Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw)

Ülkemizde ayrılıp-birleşme ya da birleştirme olarak bilinen jigsaw yöntemi, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirmek ve işbirliği içinde öğrenmelerini sağlamak amacıyla ünlü Amerikalı sosyal psikolog Elliot Aronson (Aronson & Patnoe, 2011; Clarke, 1999; Hedeem, 2003; Slavin, 1995) ve onun çalışma arkadaşları Blaney, Stephan, Sikes ve Snappy tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir (Lazarowitz, Baird, Hertz-Lazarowitz & Jenkins, 1985).

1954 yılında, ABD Anayasa Mahkemesi (Supreme Court) devlet okullarında ırk ayrımcılığını ortadan kaldıran bir hüküm vermişti. Fakat okullarda bunu sağlamak o dönemlerde çok da kolay olmadı ve birçok okulda bu konu yüzünden karışıklıklar yaşandı. 1970'lere gelindiğinde hala büyük sorunlar yaşanmaktaydı. Okullarda ayrımcılık sorunlarının yaşandığı yerlerden birisi, Aronson'un da yaşadığı Texas Eyaleti'nde yer alan Austin'di. Austin'de belirgin bir ayrımcılık olduğu için bu durum insanların yerleşim yerlerine kadar yansımıştı. Böyle bir ortamda yaşamak, bir sosyal psikolog olarak kişiler arası ilişkilere karşı büyük bir ilgi duymasına yol açtı. Bunda devlet okulları sistemi içerisinde öğrenim gören dört çocuğa sahip bir baba olması da ayrıca etkili oldu. O dönemlerde okullardaki ayrımcılığın kalkması için otobüsle taşınmalı eğitim programı uygulanmaktaydı ama yine de okullardaki karmaşaya engel olunamadı. Aronson, acil kriz durumları için birkaç çözüm sunmuştu; ancak bunlar

uzun vadede kalıcı çözümler değildi. Irk ayrımcılığı ve çatışma yaşayan öğrencilerin yerini, birbirini seven ve birbirine destek olan öğrenciler almalıydı. Böylece bu amaca, yarışmacı bir sınıf ortamında farklı etnik yapıdaki öğrencilerle ulaşılamayacağını düşünen Eliot Aronson ve arkadaşları, uzun yıllar grup dinamiği ve sosyal etkileşim konuları üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda 1978’de jigsaw yöntemini eğitim literatürüne kazandırdılar. Aronson ve arkadaşları jigsaw üzerine yaptıkları uygulamalı çalışmalarla, jigsaw sınıfındaki öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı ön yargılarının azaldığı, onları daha fazla sevmeye başladıkları ve okul nefretlerinde azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca rekabetçi sınıf ortamındaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları, daha fazla özgüven kazandıkları ve grup içinde işbirliği yapabilme yeteneklerinde daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Böylece jigsaw yaklaşımı, dünyanın birçok yerinde bulunan sınıfların yanı sıra personel gelişimini sağlamak için iş çevrelerinde de giderek yaygınlık kazanmıştır (Clarke, 1999; Aronson & Patnoe, 2011).

Elliot Aronson öncülüğünde eğitim alanına giren jigsaw yöntemini, daha sonra Slavin, Stahl ve Holliday gibi araştırmacılar uygulama aşamalarında bazı değişiklikler yaparak geliştirmişlerdir (Clarke, 1999). Uygulama sürecindeki bu değişiklikler onların farklı isimlerle anılmasına neden olmuştur. Fakat jigsaw yöntemlerinin tamamı ana unsurları itibariyle aynı özellikleri taşımaktadırlar (Aronson & Patnoe, 2011; Doymuş, 2007; Hedeem, 2003; Holliday, 1995; Stahl, 1994; Şimşek, Doymuş & Karaçöp, 2009).

Tablo 2.2.
Jigsaw Yöntemlerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarihler ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar

Jigsaw Yöntemleri	Geliştirildiği Tarih	Yöntemi Geliştiren
Jigsaw (Birleştirme)	1970	Aronson ve Arkadaşları
Jigsaw II (Birleştirme II)	1970	Slavin ve Arkadaşları
Jigsaw III (Birleştirme III)	1990	Stahl
Jigsaw IV (Birleştirme IV)	1990	Holliday
Ters Jigsaw (Ters Birleştirme)	2000	Hedeem
Konu Jigsawı (Konu Birleştirme)	2007	Doymuş

Jigsaw yönteminde, öğretmen tarafından verilen ünite, alt başlıklara ayrıldığı için adeta bir yapboza benzemektedir. Gruptaki her üye bu yap-bozun sadece bir

parçasında uzmanlaşır. O yüzden bu yöntem ünitenin tamamının öğrenilmesi için herkesin birbirine muhtaç olacağı şekilde kurgulanmıştır. Bu nedenle jigsaw gruplarında pozitif bağımlılık bir hayli yüksektir. Öğrenciler bu küçük gruplarda birlikte çalışırlar ve birbirlerine güvenmek zorunda kalırlar (Clarke, 1999). Grup üyeleri hem öğrenci hem de öğretmen rolündedirler. Dolayısıyla birbirlerine göre baskın olma ihtimalleri söz konusu değildir. Herkesin birbirinden öğrenme zorunluluğu böyle bir durumun ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Herkesin gruba sunduğu katkı değerli görülür (Açıkgöz, 2006). Karşılıklı güven ve işbirliği akademik başarı için gereklidir (Clarke, 1999). Özellikle sosyal çalışma başlıkları için bu yöntem çok uygun ve tercih edilir niteliktedir. Fakat jigsaw yönteminin ek zaman alması ve birinci sınıf öğrencileri için çok fazla uygun olmaması bir dezavantaj olarak görülmektedir (Doymuş vd., 2005).

Esnek bir yapısı olan jigsaw yönteminin uygulama aşamalarını bazı eğitimciler farklı şekillerde ele almışlardır. Örneğin, Kagan (1982) jigsawın uygulama basamaklarını:

- 1.Özel tasarlanmış müfredat materyalleri tasarlama,
- 2.İletişim temelli takım yapıları oluşturma,
- 3.Gruplar için öğrenci liderleri seçme,
4. Takımları belirleme,
- 5.Uzman grupları oluşturma,

6.Uzman gruplardan asıl gruplarına dönen öğrenciler ile grup içi öğretim yapma şeklinde belirlemiştir.

Johnson vd. (1991) ise jigsawın uygulama aşamalarını:

- 1.İşbirlikli grupların oluşturulması,
- 2.Konunun bölümlere ayrılması,
- 3.Konu üzerinde uzmanlaşma,
- 4.Uzman gruplardan asıl gruplara geri dönme ve grup içi öğretim yapma,
- 5.Değerlendirme ve ödüllendirme şeklinde sıralamıştır.

Her ne kadar uygulama aşamaları farklılık arz etse de jigsaw yönteminin uygulama süreci dört ana aşamadan oluşur (Açıkgöz, 2006; Bayrakçeken vd., 2013; Clarke, 1999; Şimşek, 2007). Bunlar sırası ile şöyle açıklanabilir:

1.Giriş (Introduction): Bu aşamada öğretmen, ilk başta öğrencileri cinsiyet, başarı, sosyo-ekonomik düzey, etnik köken vs. açılardan heterojen olacak şekilde asıl gruplara ayırır. Gruplar 2-6 arasında öğrenciden oluşturulabilir ancak bir jigsaw grubunda 4-5 öğrenci olması ideal görülmektedir. Daha sonra öğretmen, üniteyi, konuyu ya da materyali sınıfta öğrencilere tanıtır. Onların niçin bu konuya çalışacaklarını anlamalarını sağlar. Öğrencilere çalışacakları konuyu nasıl araştıracaklarını ve ne yapmaları gerektiğini açıklar. Öğretmen, grup süreciyle birlikte neler öğreneceklerini ve sonunda nasıl değerlendirileceklerini öğrencilere açıklar. Bu aşamada ünite gruptaki öğrenci sayısı kadar alt başlıklara bölünür. Her bir öğrenciye bu alt başlıklardan birisi verilir. Böylece jigsaw yönteminin birinci aşamasında yapılması gereken işler tamamlanır.

2.Uzman Araştırması (Focused Exploration): Gruplardaki öğrencilerden ünitenin aynı konusunu alanlar “uzman grup” dediğimiz ikinci bir grupta toplanırlar. Böylece aynı konuyu alanların, uzman gruplarda organize olmalarından sonra birlikte çalışmalar başlar ve kendilerine ait olan konuyu derinlemesine çalışırlar. Bu aşamada öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerinin açıklığa kavuşması için sesli düşünmeye teşvik edilirler. Öğretmen öğrencilerin birbirleriyle fikir alış-verişinde bulunmalarını, yardımlaşmalarını teşvik eder. Uzman gruplardaki öğrenciler kendi alt konu başlıklarını farklı kaynaklardan detaylı bir şekilde çalışıp öğrendikten sonra bu süreci tamamlamış olurlar.

3.Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme (Reporting and Reshaping): Bu aşamada uzman gruplardaki çalışmalarını noktlayan öğrenciler asıl gruplarına konu uzmanı olarak dönerler ve uzmanı oldukları konuyu asıl gruptaki arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Burada öğrenciler, kendi uzmanı oldukları konuyu anlatırken öğretmen rolünü üstlenirler. Öğrencilerin kendi konularını aktif bir şekilde arkadaşlarına anlatması ya da öğretmesi onların konuyu daha kalıcı öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin ünitenin parçalarını anlamak için uzmanı olan kişiye sorular sormaları ve üzerinde tartışmaları konuların daha iyi kavranmasında etkili olur. Asıl gruptaki herkes kendi

konusunu grup arkadaşlarına öğrettikten sonra, grupça bir rapor hazırlayarak bu aşamadaki çalışmalarını tamamlarlar.

4.Tamamlama ve Değerlendirme (Integration and Evaluation): Bu jigsawın sınıf ortamına transfer edilmesinde uygulanan son aşamadır. Öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıf katılacağı bir etkinlik tasarlanabilir. Mesela asıl gruplardan birisi yalnızca sunum yoluyla konuyu sınıfa anlatırken bir başka grup gösteri yapabilir. Ayrıca bireysel sunular yaptırılarak da öğrencilerin öğrenmeleri bütünleştirilebilir. Son olarak asıl grupların ortaya koydukları ürün ya da sunum performansları, işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan uygun değerlendirme yöntemleri ve formları kullanılarak jigsaw grup çalışması sonuçlandırılır.

Elliot Aronson'dan sonra bazı eğitim araştırmacıları jigsaw yönteminde bazı değişiklikler yaparak onun farklı ve esnek uygulamalarını geliştirmişlerdir. Tablo 2.3.' de farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen jigsaw II, jigsaw III ve jigsaw IV sınıf ortamındaki uygulamaları açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.3.

Bazı Jigsaw Uygulamalarının Karşılaştırılması

Aşama	JIGSAW II	JIGSAW III	JIGSAW IV
1.			Giriş
2.	Uzman gruplara çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3.	Uzman gruplar asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4.			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için quiz yapılır.
5.	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için asıl gruplara dönerler.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı

Tablo 2.3. (Devamı)

6.			Asıl gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir quiz yapılır.
7.		Bütün grupların süreçleri yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8.	Bireysel değerlendirme ve Puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9.			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi

(Şimşek, 2007'den alınmıştır)

Elliot Aronson'dan sonra geliştirilen jigsaw uygulamalarının ilki ve en önemlisi, Johns Hopkins Üniversitesi'nde çalışan Robert Slavin ve onun arkadaşları tarafından geliştirilen Jigsaw II'dir (Clarke, 1999). Jigsaw II yöntemi, Aronson'un orijinal jigsaw yöntemiyle birçok açıdan benzerlik gösterir. Fakat iki önemli farklılığı vardır. Birincisi, orijinal jigsaw'da öğrenciler sadece kendi bölümlerini okurken jigsaw II'de ünitenin tamamını okurlar. Bu farklılık nedeniyle orijinal jigsaw daha az zaman alır. Fakat jigsaw II ise konunun tamamı tüm öğrenciler tarafından okunduğu için öğrencilerin konuyu bir bütün olarak kavramaları daha kolaydır. İkinci önemli farklılık ise grup başarılarını değerlendirme aşamasında yaşanmaktadır. Slavin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Takım-Oyun, Turnuva yöntemlerinde geliştirdiği kişisel performansa göre değerlendirmeyi jigsaw'a da uyarlamıştır (Clarke, 1999; Slavin, 1995). Jigsaw II yönteminde öğrenciler yüksek, orta ve düşük performanslarına göre heterojen gruplar oluşturduktan sonra yaptıkları çalışmalar sonucunda bireysel sınavlara alınırlar. Bir gruptaki üyelerin aldığı bireysel quiz puanları toplandığında o grubun puanı ortaya çıkar ve en fazla puan toplayan grup ödüllendirilir. Gruplar arasındaki yarışmacı bir ortam, grup içindeki elemanlar arasında birlik beraberlik duygusunu güçlendirmekte ve pozitif bir bağlılık oluşturmaktadır (Slavin, 1994, 1995).

Slavin'in orijinal jigsaw üzerinde yaptığı değişiklikler sonucu geliştirdiği jigsaw II yöntemi dışında, Stahl; 1990'ların başlarında jigsaw III'ü, Holliday ise 1990'ların sonlarında jigsaw IV'ü geliştirmiştir. Jigsaw II, jigsaw III ve jigsaw IV yöntemlerinin hepsi orijinal jigsaw mantığını taşımakla birlikte sadece uygulama sürecinde bazı farklılıklara sahiptirler. Uygulama sürecindeki bu farklılıklar kısaca şöyle özetlenebilir: Jigsaw IV'ün *giriş aşamasında*, jigsaw II ve jigsaw III' ten farklı olarak öğretmen, çalışılacak ünite ya da materyal ile ilgili film gösterimi, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinlikler yapar. *İkinci aşama*, hepsinde aynı şekilde uygulanır. Öğrenciler uzman gruplarına giderler ve orada çalışmaya başlarlar. *Üçüncü aşamada* yine hepsinde aynıdır. Öğrenciler, uzman gruplarında çalışmalarını tamamlarlar. Asıl gruplarında yapacakları öğretim için hazırlarlar. *Dördüncü aşamada* jigsaw IV; jigsaw II ve jigsaw III'e göre farklı bir uygulamaya sahiptir. Jigsaw IV'te uzman gruplarda çalışan öğrencilerin çalışma üniteleri ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek amacı ile ekstra bir quiz uygulaması yapılır ve olumsuz bir durum varsa öğretmen tarafından gerekli önlemler alınır. *Beşinci aşamada* yine tümünde aynı şekilde uygulanır. Uzman gruplardan asıl gruplarına gelen öğrenciler bir öğretmen edasıyla uzman oldukları konuyu birbirleriyle paylaşırlar. *Altıncı aşamada* yine jigsaw IV; jigsaw II ve jigsaw III'e göre farklı bir uygulamaya sahiptir. Bu kez jigsaw IV'te asıl gruplardaki öğrenciler tarafından konunun, ünitenin ya da materyalin tamamının öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacı ile ikinci bir quiz uygulaması daha yapılmaktadır. *Yedinci aşamada* jigsaw II; jigsaw III ve jigsaw IV'ten farklı bir uygulamaya sahiptir. Bu aşamada jigsaw II'de gelinen noktaya kadar öğrencilerin içeriğin tamamına hâkim olup olmadıklarını kontrol etmek çeşitli testler, etkinlikler ve formlar kullanılır. *Sekizinci aşamada* yine tümünde aynı uygulamalar yürütülür. Öğretmen tarafından bireysel değerlendirme ve puanlama işlemlerinin yapıldığı aşamadır. *Dokuzuncu aşamada* jigsaw II ve jigsaw III'ten farklı olarak, jigsaw IV'te öğretmen yapılan değerlendirmeler sonunda öğrencilerin çoğunlukla cevaplayamadıkları ve dolayısıyla iyi öğrenemedikleri ünite konularını kendisi son kez özetleyerek çalışmayı tamamlar (Aronson & Patnoe, 2011; Bayrakçeken vd., 2013; Clarke, 1999; Doymuş, 2007; Hedeem, 2003; Slavin, 1985, 1995; Şimşek, 2007).

Bunların dışında çok yaygın kullanımı olmasa da farklı jigsaw yöntemleri vardır. Söz gelimi, Timothy Hedeem tarafından 2000'li yılların başlarında geliştirilen “ters

jigsaw” (Reverse Jigsaw) bunlardan birisidir. Ters jigsaw, orijinal jigsaw ile karşılaştırıldığında amaç ve süreç yapısı farklılık gösterir. Her ikisinde de, öğrencinin kendi uzmanlık konusunu öğrenmesi için sorumluluk almasını sağlama ve küçük grup tartışmalarını teşvik etme gibi belli başlı öğretmen rolleri vardır. Fakat ters jigsaw amaçların çok farklı bir bölümünü başarmak için dizayn edilmiştir. Jigsawda, öğretilecek olan materyalin öğrenciler tarafından kavranması amaçlanırken, ters jigsawda ise kararlar alma ve kavramlar oluşturmada öğrenci yorumlarının daha da artırılması ve bu yolla öğrenmelerin hızlandırılması amaçlanır (Hedeen, 2003).

Spencer Kagan da benzer şekilde birçok jigsaw varyasyonunu eğitim literatürüne kazandırmıştır. Onun en çok bilinen jigsaw uygulamalarından birisi, “işbirliği jigsawı” (co-op jigsaw)’dır. Kagan, işbirliği jigsawını; yine kendisine ait ünlü yöntemi, işbirliği- işbirliği (co-op co-op) ile Aronson’un orijinal jigsawını birleştirerek geliştirmiştir (Slavin, 1994; Kagan & Kagan, 2009).

Elizabeth Coelho ve Judy Winn-Bell Olsen tarafından ise “tartışma jigsawı” (controversy jigsaw) geliştirilmiştir. Jigsawın bu uygulamasında gruplardan, ortaya konulan problemin bir yönünü temsil etmeleri istenmektedir (Kagan & Kagan, 2009).

En son geliştirilen jigsaw yöntemlerinden birisi de Doymuş (2007) tarafından geliştirilen “konu jigsawı”dır. Konu jigsawı, jigsaw yönteminin genel karakteristiğini taşımakla beraber uygulamada kendine has bazı özellikleri vardır. Beş aşamadan oluşan uygulama aşamasını kısaca şöyle özetleyebiliriz: Öğrencilerden 2-6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Oluşturulan gruplardaki her bir öğrenciye konunun bir alt başlığı verilir ve o konuyla ilgili rapor hazırlamaları istenir. Öğrencilerin hazır olup olmadığını kontrol etmek için gruplardan birkaç öğrenci rastgele seçilerek hazırladığı raporu sunması istenir. Böylece asıl gruplardaki sunumlar tamamlandıktan sonra, asıl grupların her birinden iki-üç kişi alınarak tüm konu başlıklarını kapsayan yeni jigsaw grupları oluşturulur. Yeni oluşturulan jigsaw gruplarında konunun tamamına çalışılarak sunumlar hazırlanır. Bütün gruplar hazırlıklarını tamamladıktan sonra konunun tamamını kapsayan özet sunumlarını sınıfta yaparlar. Sunum sonrasında yapılan tartışmalardan sonra çalışma sonlandırılır. En sonda ise öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri yapılır ve performans sonuçları ortaya konulur (Bayrakçeken vd., 2013; Doymuş, 2007; Koç, 2014a; Şimşek, 2007).

2.10.2. Grup Araştırması (Group Investigation)

GA, akademik araştırma süreçleriyle sınıfta etkileşim ve iletişimi birleştiren bir işbirlikli öğrenme yöntemidir. Hem küçük gruplardaki öğrenciler arasında işbirliği hem de sınıftaki gruplar arasında koordinasyon inşa edilmesine olanak sağlayan bir sosyal sistemdir (Sharan & Sharan, 1990, 1992, 1999). Slavin (1996) GA'yı; öğrencilerin araştırma, grup tartışması, plan ve projeler yaparak çalıştıkları, küçük gruplardan oluşan genel sınıf düzenleme biçimi olarak tanımlamaktadır. GA, sadece bilişsel ve duyuşsal olarak değil tüm açılardan uygun öğrenme sürecinde öğrencilerin yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirecek şekilde dizayn edilir. GA'nın amaçlarını ve ne anlama geldiğini tam olarak kavramak için onun dayandığı düşünsel, eğitsel ve psikolojik temelleri incelemek bir zorunluluktur. GA, demokratik bir toplumda eğitimin ilk filozofu olan John Dewey (1859-1952) tarafından formüle edilen temel eğitimin hedef ve ilkelerinin bazılarını sınıf uygulamasına dönüştürmeyle ilgilenir (Sharan & Sharan, 1992). Dolayısıyla bu öğretim yönteminin temelleri John Dewey tarafından atılmıştır diyebiliriz. Dewey'e göre demokratik yaşamın ön koşulu, toplumdaki bireylerin sınıfta işbirliğini öğrenmesinden geçer. Toplumun bir minyatürü olan okullarda işbirliği yaparak yaşamayı öğrenen çocuklar demokrasi kültürünü kazanan bireyler olarak toplum içinde yerlerini alırlar.

Bunun yanında birçok eğitimci ve psikolog da Dewey'in temel eğitim perspektifini genişleten ve geliştiren katkılar yapmışlardır. Örneğin Kurt Lewin, Herbert Thelen, Jean Piaget, Irving Sigel, Richard DeCharms ve Edward Deci gibi isimler günümüz sınıflarında Dewey'in fikirlerinin uygulanması konusunda GA için zengin bir teorik alt yapı bırakmışlardır (Sharan & Sharan, 1992). Özellikle bu zengin teorik mirastan esinlenerek günümüzde modern anlamda kullandığımız GA yöntemini geliştirenler ise İsrailli bilim insanları Sholomo Sharan ve Yael Sharan'dır. Bu yöntemin ilkeleri ve sistematığının oluşturulmasında meslektaşları Rachel Hertz-Lazarowitz'in de önemli etkisi olduğunu belirtmek gerekir. Kagan & Kagan'a (2009) göre, onlar birlikte çalışma konusunda yetenekli olan öğrenciler için GA'yı, işbirlikli öğrenmenin ileri bir şekli olarak tasarladılar.

Bireylerarası diyaloga dayanan GA'nın sınıflarında özellikle duyuşsal ve sosyal öğrenmelerin gerçekleşmesine önem verilir (Açıkgöz, 2006). Öğrencilerin sözel

iletişimini geliştirme açısından oldukça önemli bir yöntemdir (Gömlüksiz, 1997). GA'nın 4 temel özelliği vardır. Bunlar:

1-Araştırma: Bu yöntemin dört temel özelliğinin birincisidir. Bu yöntem sınıfta işe koşulduğu andan itibaren sınıfta adeta sorgulayan meraklı bir topluluk oluşur. Öğrencilerin her biri ise sınıfta ortaya konulan ortak amaca grubu için ulaşmaya çalışan bir araştırmacıdır. Araştırma, öğretmenin problemi sınıfta açıkladığı andan itibaren başlar. Öğretmen tarafından verilen problem ya da konu alt başlıklara ayrıldıktan sonra küçük gruplarda yer alan öğrenciler çalışmaya başlarlar (Açıkgöz, 2006; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999).

2-Etkileşim: Çalışma konuları, bağımlılığı sağlayıcı ve işbölümünü gerçekleştirecek şekilde düzenlendiği için (Açıkgöz, 2006), gruplardaki öğrenciler arasında etkileşim yoğun bir biçimde yaşanır. Küçük gruplarda öğrenciler arasındaki etkileşim GA'nın temelini oluşturur. Bu gruplarda araştırma sürecinde gerçekleşen iletişim kurma, konuşma, tartışma, karşılıklı yardımlaşma ve destek olma GA'nın en önemli parçalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler araştırma konularını planlarken, ilgili kaynaklara ulaşırken, ulaştıkları bilgileri nasıl özetleyeceklerine ve sınıfta arkadaşlarına nasıl sunacaklarına karar verirken sürekli bir etkileşim yaşarlar (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999).

3-Yorumlama: Öğrenciler grupları için bireysel olarak ve grupça araştırma yaparken birçok değişik kaynaktan çok farklı bilgiler kazanırlar. Daha sonra grup üyeleri toplantılar yaparlar ve yoğun bir iletişim içerisinde öğrendikleri bilgileri ve kendi fikirlerini aralarında paylaşırlar. Bu süreçte öğrenciler aynı konunun farklı yönlerini ve değişik perspektiflerini öğrenirler. Bu etkileşim öğrencilerin üst düzey bilişsel beceri gerektiren konuları ve olayları yorumlama yeteneklerini geliştirmektedir (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999).

4-Gerçek motivasyon: GA, öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerini belirleme konusunda öğrencilerin aktif bir rol alması için onları güdüler. Bu yöntemde konu ya da problem alt başlıklara ayrılırken öğrencilerin her biri kendi ilgilerini çeken konuyu araştırmaları istenir. Böylece araştırma sürecinde öğrencilerin büyük bir merakla araştırma yapmaları onların motivasyonunu sürekli canlı tutmaktadır (Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1990, 1992, 1999).

Slavin (1995), bu dört temel özelliğe dayanarak, işbirlikli öğrenme yöntemleri içerisinde en kapsamlı araştırma yaptıran ve verilen görev üzerinde en fazla uzmanlaşmayı sağlayan yöntemin GA olduğunu belirtmektedir. Verilen görev üzerinde yani konuda uzmanlaşma bu yöntemde kilit bir rol oynar (Gömleksiz, 1997). Bu sayede öğrencilerin her biri alt görevlerden birini üstlenerek sorumluluk almakta ve çalışmalarını birleştirdikten sonra ortaya grupça iyi bir ürün koyma başarısını göstermektedirler.

GA yönteminin sınıfta uygulanması, birbirini takip eden altı aşamayı gerektirir. Bunlar:

1.Konuyu belirleme ve gruptaki öğrencileri organize etme: Bu aşamada ilk önce öğretmen sınıfta kapsamlı bir problem paylaşarak öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrenciler bu genel problemin araştırmak istedikleri bir yönünü kendi ilgilerine göre seçerler ve daha sonra genel ilgileri aynı olan öğrencilere bakılarak aynı zamanda gruplar da oluşturulur. Bütün grup üyeleri alt problemin veya konunun nasıl araştırılacağına planlanmasında yer alırlar. Araştırmayı yürütmek için kendi aralarında işbölümü yaparlar (Açıkgöz, 2003; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999). Daha sonra öğrenciler kaynakları tararlar, sundukları önerileri kategorize ederler ve seçtikleri konuyu çalışmak için gruplarına dönerler. Grupların heterojen olmasına ve benzer ilgileri olan öğrencilerden oluşmasına dikkat edilir. Öğretmen, bilgilerin toplanmasında öğrencilere yardım eder (Slavin, 1995), onların önerilerini dikkate alır, kendi görüşünü zorla kabul ettirmeye çalışmaz. Yine öğretmen, öğrencilerin konuyu araştırmaları, seçmeleri ve öneriler sunmaları sırasında öğretim amaçları; onların grup halinde çalışmaları, yardımlaşmaları sırasında ise sosyal amaçları göz önünde bulundurur.

2.Araştırmayı planlama: İlk aşamada konular ve gruplar belirlendikten sonra burada öğrencilerin üç temel sorumluluğu vardır. Öğrenciler, cevap arayacakları soruları seçerler, ihtiyaç duydukları kaynakları tespit ederler ve grupta yapılacak işleri ve rolleri bölüşürler (Sharan & Sharan, 1999). Yani neyi, nasıl araştıracaklarını birlikte planlayıp hedefler oluştururlar ve sonrasında bilgi toplamaya başlarlar (Kagan & Kagan, 2009; Slavin, 1995). Bunları yaparken nasıl bir işbölümü yapacaklarına da karar verirler. İşbölümü yapmaları, özellikle pozitif bağımlılık ve bireysel

değerlendirilebilirlik için gereklidir (Açıkgöz, 2006). Bu aşamada öğretmen, grupların gerçekçi ve uygulanabilir planlar yapmalarına ve gruplarda işbirlikli kuralları sürdürmelerine yardım eder (Sharan & Sharan, 1999).

3.Araştırmayı yürütme: Burada bir önceki aşamada karar verilen planlar her bir grup tarafından uygulamaya konulur. Araştırılması gereken bilgilere ulaşıp organize edilir, yorumlanır ve sonuçlar ile birleştirilir (Sharan & Sharan, 1992). Grup üyelerinin bireysel ya da çiftler halinde yapmaları gereken işleri şöyle sıralayabiliriz: Ders kitapları, referans kitapları, deneyler, dergiler, haritalar, filmler, videolar gibi farklı kaynaklardan bilgiler bulmak, verileri organize etmek ve kaydetmek, grup üyelerinin ulaştığı bilgileri raporlaştırmak, bulguları tartışmak ve analiz etmek, ihtiyaç duyulan ekstra bilgi varsa onları belirlemek, bulguları yorumlamak ve birleştirmek (Sharan & Sharan, 1999). Gruplar buldukları sonuçları kaydetmesi için bir üye görevlendirebilirler veya her bir üye bireysel olarak ulaştığı bulguların özetini gruba yazılı olarak sunabilir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için her öğrencinin, grup çalışmasına katkı sağlaması gerekir (Slavin, 1995). GA'nın en uzun aşaması olan araştırmayı yürütme aşamasında öğretmen, grupların gösterdikleri olumlu performansları desteklemeye devam eder (Sharan & Sharan, 1992). Ayrıca öğrencilerin okulda ve okul dışında kullanabilecekleri kaynakları düzenler (Açıkgöz, 2003) ve bu kaynaklar arasında yeni bağlantılar kurmalarına yardımcı olur (Sharan & Sharan, 1999). Öğrencilere çalışmalarını bitirebilmeleri için gerekli zaman verilir ve öğretmen zaman zaman grup içi tartışmalarda araya girerek, gruplara birlikte çalışma becerilerini kazanmaları konusunda yol gösterir (Açıkgöz, 2003).

4.Rapor hazırlama: Bu aşama veri toplama sürecinden grup raporunun oluşturulmasına bir geçiştir (Slavin, 1995). Grup üyeleri sınıfta paylaşacakları ve sunum yapacakları bulgulara karar verirler. Dolayısıyla yapacakları sunumu bu aşamada planlarlar. Öğrenciler sunumlarında yaptıkları araştırmanın tüm detaylarını paylaşmazlar, araştırmanın sonucunda elde ettikleri ana fikri ve temel dayanaklarını ortaya koyarlar (Sharan & Sharan, 1992) ve ulaştıkları bulguları bir bütün halinde sunmaya çalışırlar. Öğrenciler sunumlarının dikkat çekici olması için özen gösterirler. Grupların hazırladıkları planları gözden geçirmek, zamanlamayı ayarlamak, ihtiyaç duyulan malzemeleri tespit etmek için her gruptan bir temsilcinin yer aldığı yürütme komitesi oluşturulur. Grupların çalışmalarını kontrol eden bu komite ile öğretmen

görüşür ve bu aşamada da rehberlik yapmaya devam eder. Grupların raporlarında araştırma sonuçlarına ve ulaştıkları ana fikre yer vermeleri için gerekli önlemleri alır. Ayrıca kullandıkları kaynakları açıklamaları, soru-cevap uygulamalarına yer vermeleri, sunumda tüm grup üyelerine sorumluluk vermeleri, sunum sırasında onlardan istenilecek tüm gerekli materyalleri belirlemeleri konusunda onları bilgilendirir (Açıkgöz, 2006; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999; Slavin, 1995).

5.Final raporunu sınıfa sunma: Grupların hazırladıkları final raporlarını sınıfa sundukları aşamadır. Öğretmen sunum programını ve sırasını öğrencilere önceden bildirir. Bu sayede öğrenciler ne zaman ne yapacaklarını bilirler ve planlanan ders saatinde sunumlar zaman kaybedilmeden tamamlanmış olur. Sunumlara başlamadan önce öğretmen ve öğrenciler işbirliği içinde değerlendirme kâğıtları hazırlarlar ve dinleyici ya da sorgulayıcı pozisyonunda olan gruplar sunum yapılırken bu kâğıtları doldururlar. Sunumların hemen öncesinde hazırlanan değerlendirme kâğıtlarındaki bu sorular; sunumların açıklığını, akıcılığını ve konuya uygunluğunu değerlendirir. Sunum yapan grubun performansının değerlendirildiği bu sorulara şu örnekler verilebilir:

- ✓ Sunumun ana fikrini anladınız mı?
- ✓ Her bir grup üyesi sunuma katıldı mı?
- ✓ Sunum yapan grubun işe yarar kaynaklar kullandığını düşünüyor musunuz?
- ✓ Yapılan sunumda en çok beğendiğini şey neydi? (Sharan & Sharan, 1992, 1999).

Bu aşamada her grup önceden öğretmen tarafından verilen genel problemin bir yönüyle ilgili bulgular sunar. Örneğin Tel Aviv’de 6. sınıflarda bir öğretmenin Antik Yunan mirasını genel bir konu olarak sınıfa verdiğini düşünelim. Böyle bir sınıfta ilgilerine göre bir grup öğrenci Antik Yunan’da demokrasi anlayışını, bir başka grup Antik Yunan mitolojisini, başka bir grupta İbraniceye geçen Yunan kökenli kelimeleri araştırabilir. Öğrenciler aldıkları konuların sunumu yaparken dikkat etmeleri gereken bazı hususlar öğretmen tarafından onlara hatırlatılmalıdır. Bunlar:

- ✓ Sınıfa hitap ederken açık ve anlaşılır bir şekilde anlatım yapılmalı,
- ✓ Sunumda geçen önemli kavramları göstermek için tahta kullanılmalı,
- ✓ Sunum konusuna uygunsa kısa formal tartışmalara yer verilmeli,
- ✓ Konuya göre bazı olaylar dramatize edilmeli,
- ✓ Sunum resim, fotoğraf ve çizimlerle desteklenmelidir (Slavin, 1995).

Bu aşamada ayrıca öğretmen grupların sunum sıralarını koordine etmeli, kısa tartışmalara liderlik etmeli, tartışmalardan çıkan sonuçları özetlemeli ve öğrencilerin, alt konuların her birini yansıtan sunumlar arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmalıdır (Sharan & Sharan, 1992, 1999).

6.Değerlendirme: Bu aşamada yapılan değerlendirme araştırma sonucunda elde edilen bilgilere ve deneyimlere odaklanır. Değerlendirmenin her iki yönü de duruma göre bireysel, grup ve sınıf temelli olarak yürütülebilir (Sharan & Sharan, 1992). Bu aşama, öğrencilerin konunun hangi yönlerini araştırdıklarını, problemleri çözmek için hangi yollara başvurdıklarını, elde ettikleri verileri nasıl analiz edip nasıl yorumladıklarını ortaya çıkaran üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirildiği son aşamadır. Öğretmen ve öğrenciler, elde edilen kazanımları değerlendirmede işbirliği içinde hareket edebilirler. Mesela birlikte bir sınav formüle edebilirler. Öğretmen her bir gruptan kendi konularıyla ilgili önemli gördükleri yerlerden sorular hazırlamaları istenebilir. Böylece aynı zamanda sınavın kapsam geçerliği de sağlanmış olur. Yapılacak bu sınavlar öğrencilere bir iki hafta önceden duyurularak gerekli hazırlıklar yapmaları için zaman bırakılmalıdır. Bu aşamada öğretmenin yapması gerekenler şöyle özetlenebilir: öğrencilerin konuların ana fikirlerini ve kavramlarını öğrenip öğrenemediklerini değerlendirir. Tüm grupların ulaştığı bulguların birleştirilmesi konusunda öğrencilere yardım eder. Araştırma süreci ve içeriğinin öğrencilerin davranışlarına yansımaları kolaylaştıracak önlemler alır (Açıkgöz, 2006; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999; Slavin, 1995).

GA'da öğrencilerin öğrenmesi söz konusu bu altı aşamada yapılandırılır. Öğrenciler bu aşamalarda yeni fikirler ve bilgiler elde etme, bunları karşılaştırma, analiz etme, açıklama ve yorumlama fırsatı yakalarken öğretmenler ise öğrencileri gözlemlemek için önemli fırsatlar yakalar. Kısacası GA yönteminde, öğrenciler öğrenim hedeflerinin oluşturulmasında aktif bir rol alırlar. Onlar özgün araştırma gerektiren bir problemi nasıl çözecekleri konusunda birlikte plan yaparlar. Öğrenciler ortak konulara ilgi duyan ve planlarını işbirliği içinde yürütebilecekleri arkadaşları arasından gruplar oluştururlar. Bu planlar, grup üyeleri arasında sık sık işbölümü yapmalarını gerektirir. Araştırmaları tamamlandığında gruplar bulgularını birleştirir ve özetlerler. Sınıf arkadaşlarına sunum yaptıktan sonra çalışmalar değerlendirilir. Tüm bu aşamaların hepsinde tartışmaların kesintisiz devam etmesi bu yöntemin en önemli özelliklerinden

biridir (Açıkgöz, 2006; Kagan & Kagan, 2009; Sharan & Sharan, 1992, 1999; Slavin, 1995). Öğrenciler arasında hem iş hem de ödül bağımlılığı olmasını gerektiren GA yöntemi, temel bilgilerin ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında büyük grup yöntemlerinden daha etkilidir. Ayrıca düşük ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin üst düzey öğrenmelerinde çok etkili bir yöntem olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Erden, 1997).

2.10.3. Okuma-Yazma-Uygulama (Reading-Writing-Application)

İşbirlikli öğrenmenin okuma-yazma temelli süreçlerle birleştirildiği OYU yöntemi, ilk ve ortaokul düzeyindeki derslerin müfredat konuları için çok kullanışlı bir yöntemdir. OYU'nun özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. OYU'nun öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Akçay, 2012; Akçay & Doymuş, 2014; Akçay, Doymuş, Şimşek & Okumuş, 2012; Akkuş, 2013; Aksoy, 2013; Aksoy & Doymuş, 2012; Aksoy & Doymuş, 2011; Aksoy & Gürbüz, 2013a; Aksoy & Gürbüz, 2013b; Gürbüz, Aksoy & Töman, 2013; Koç, 2014a, 2014b; Koç, Şimşek & Fırat, 2013; Şahin, 2013; Şimşek, 2012, 2013; Şimşek, Yılar & Küçük, 2013). OYU yönteminde 4-5 kişilik heterojen gruplar ideal olmasına rağmen gruplardaki üye sayısı; sınıfın fiziki durumuna, konuya ve amaca göre 2-6 arasında değişebilir. Öğrencilerin okuma, yazma ve sunum yapma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu yöntem, ayrıca onların bireysel ve grupça farklı kaynaklardan okuma çalışmaları yapmalarını, olumlu bağımlılık oluşturmalarını, mevcut bilgileri üzerine yeni bilgiler yapılandırmalarını ve sosyo-psikolojik becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Akçay, 2012; Akçay & Doymuş, 2014; Koç, 2014a; Şimşek, 2013; Şimşek vd., 2013). Aslında işbirlikli öğrenme ile okuma-yazma faaliyetlerinin bir çeşit birleşimi olan OYU, 1980'li yılların sonlarında Madden, Slavin ve Stevens tarafından geliştirilen Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon-BİOK (Cooperative Integrated Reading and Composition-CIRC) yönteminin (Stevens, Madden, Slavin & Farnish, 1987; Slavin, 1994, 1995) bazı uygulamalarının değişikliğe uğramış halidir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden birisi olan OYU'nun uygulaması üç temel aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar:

1.Okuma aşaması (Reading stage): Bu aşamada öğrencilere öğretilmek istenen konuyla ilgili belge, kaynak, doküman ya da okuma parçaları verilir. Bir sonraki aşamada grupça hiçbir kaynak kullanmadan rapor yazacaklarının bilincinde olan öğrenciler, bu farklı kaynaklarla birlikte ders kitabını okuyarak konuyu öğrenmeye çalışırlar (Aksoy & Doymuş, 2011). Öğretmen ise okuma sırasında geçen bilgilerin günlük hayatla ilişki kurulmasını sağlar (Aksoy & Doymuş, 2012b). Bu aşamada öğrencilere sunulan resim, poster veya karikatürler öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrencilerin düşünmeye ayırdığı süreyi arttırarak (White & Gustone, 1989) onların analitik ve eleştirel düşünme kapasitelerini arttırmaktadır (Versaci, 2001). Görsel açıdan zengin, öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış posterler veya okuma metinleri, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmada ve öğrendiği bilgileri ifade etmede oldukça yararlı ve kullanışlı olmaktadır. Bu aşamada öğrenciye okuma etkinlikleri yaptırılarak, öğrencilerin zihinlerinde yeni bilgileri yapılandırma fırsatı yakalamaları amaçlanmaktadır (Akçay, 2012; Koç, 2014a). Yazılı bir metni anlayabilme kabiliyeti olarak tanımlanan okuma becerisi, akademik açıdan en önemli becerilerden biridir (Gupta & Ahuja, 2014). Bu yöntem okuma ve okuduğunu anlama kazanımı için etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Çünkü bu yöntem sayesinde öğrenciler grup içinde önce konuyu okuma, daha sonra tahminler yapma, karakter tanımlama, çözümler üretme, özetleme, kavramlara anlam kazandırma gibi yaşantılar geçirmektedirler.

OYU yöntemi, okuma alışkanlığının kazanılmasına hizmet etmesi yönüyle özellikle öğrencilerin ilk ve ortaokul dönemlerinde kullanılması önerilmektedir. Zaten işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler geliştirmede ve okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmada etkili olduğu bilinmektedir (Cheng & Ku, 2009; Güngör & Açıkgöz, 2006).

2.Yazma aşaması (Writing stage): Bu aşamada, öğrencilerden okuma aşamasında öğrendiklerini grup olarak rapor halinde hazırlamaları istenmektedir. Gruplar bu aşamada hiçbir yazılı görsel kaynaktan yararlanmadan, zihinlerindeki bilgiler organize ederek konuyu tüm yönleriyle ve zengin bir içerikle verilen süre içerisinde raporlaştırırlar. Yazma aşamasında her bir grup üyesinin vereceği bilgiler ya da sunacağı katkı geçerli bir ürünün ortaya çıkması için önemlidir. Bu ürüne katkı sağlayan öğrenciler, grup içinde kendilerinin değerli olduğunu hissetmeye başlarlar ve bu durum onları bir sonraki konuda okuma ve yazma etkinlikleri için motive eder.

Öğrencilerin öğrendiklerini önceki bilgileriyle birleştirip organize etmeleri, anlamaları ve açıklamaları bakımından yazma etkinlikleri yapmaları büyük önem taşımaktadır (Akçay, 2012; Aksoy & Doymuş, 2012b; Hand, Lawrence & Yore, 1999). Yazma aşamasının temel amaçlarından birisi, grup üyelerinin öğrendiklerini hep birlikte yazarak ortak grup ürünü oluşturmalarını sağlamaktır (Akçay, 2012; Akkuş, 2013; Koç, 2014a, 2014b; Koç vd., 2013; Şahin, 2013). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okudukları materyali yazma etkinlikleriyle destekledikleri zaman konuları daha etkili bir şekilde öğrendiklerini ortaya koymuştur (Graham, Gillespie & McKeown, 2013; Yıldız & Büyükkasap, 2011a, 2011b). Bu nedenle yazma etkinliklerinin önemli yer tuttuğu OYU yönteminde öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmış olunur (Aksoy & Doymuş, 2011, 2012a).

3.Uygulama aşaması (Application/presentation stage): OYU'nun son aşamasında grupların hazırlamış oldukları raporları ya da ortaya çıkardıkları ürünü sunmaları amaçlanmaktadır. Sınıfın önünde sunum yapacaklarını bilen öğrenciler konuya iyi hazırlanmak zorunda kaldıkları için akademik başarılarında artış olur. Aynı zamanda sınıfın önünde sunum yapma; öğrencilerin konuşma ve sözel becerilerini geliştirir, heyecanlarını yenerek özgüven kazandırır. Başarılı bir sunum için grup üyelerinin iyi hazırlanmaları yani bireysel sorumluluk almaları gerekli ve önemlidir. Gruptaki her bireyin gösterdiği performansın önemli olması gruptaki pozitif bağımlılığı da arttırır.

Bu yöntemin uygulama aşamasında öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirirler (Akkuş, 2013; Koç, 2014a). Sosyal bilgiler gibi sözel derslerde bu aşama daha çok sunumlar şeklinde yapılırken; kimya, biyoloji gibi derslerde ise uygulamalar laboratuvarlarda gerçekleştirilebilir. Uygulamalar laboratuvarlarda da olsa sınıfa sunum yapılır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme modelinin bu yöntemi için okuma-yazma-uygulama yerine bazen okuma-yazma-sunma (reading-writing-presentation) şeklinde de kullanılır.

2.11. İşbirlikli Öğrenme ve Demokratik Tutum

Demokratik bir toplum inşa etmek için bireylerin demokrasinin tarihçesi, tanımı ya da ilkeleri gibi teorik bilgileri bilmesi çok fazla bir şey ifade etmez. Asıl önemli olan şey demokrasinin özümсенerek bir yaşam biçimi haline getirilmesidir. Demokrasi ya da

demokratik yaşam alışkanlıkları ancak demokratik bir eğitim sistemi içerisinde, demokratik kuralların uygulamaya geçirilmesiyle öğrenilebilir (Gömleksiz, 1988; Gürşimşek & Göregenli, 2004). Eğitimin her kademesindeki öğretmenler; öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklarına ve kişiliklerine saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse, yani onlara demokratik bir eğitim verebilirlerse bu demokrasinin teorisini anlatmaktan daha verimli olacaktır. Çünkü öğrenciler demokratik tutum ve davranışları kazanmada, öğretmenin sınıf içindeki sözlerinden çok, onun sınıftaki demokratik, hoşgörülü, eşit davranışlarından etkilenirler (Doğanay, Çuhadar & Sarı, 2004).

Her ne kadar özgür düşünceli, kişilik sahibi, demokratik tutum ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirmek eğitim ve öğretimin amacı (Davis, 2003; Blair, 2003) olsa da bu konuda en fazla sorumluluk taşıyan ders sosyal bilgilerdir. Etkin ve nitelikli vatandaş eğitiminde önemli bir ders olan sosyal bilgiler programı, aktif öğrenme yöntemleriyle işlenerek bireyin toplumsal ve bireysel sorumluluk kazanmasını sağlamalıdır. Ancak demokratik değerlerin eğitiminin uygulama alanı sayılan sosyal bilgiler dersi, demokratik ortamda yapılırsa anlamlı olur (Gözütok, 1995) ve demokratik vatandaş yetiştirme nihai amacını gerçekleştirebilir.

Demokratik vatandaş; özgürlüğüne düşkün, kendi kararlarını kendisi alabilen, yeniliklere ve değişime açık, şiddete karşı, bireysel farklılıklara saygı duyan, araştırmacı, olaylara çoklu bakış açılarıyla yaklaşabilen, farklı görüşlere karşı hoşgörülü, fikir üreten, fikrini özgürce ifade eden, sorumluluk alan ve başkalarının sorumluluğunu paylaşabilen insan modeli olarak tanımlamak mümkündür (Güven, 2005; Sarıbay, 1991; Tanilli, 1985; Varış, 1997). Çok hızlı değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde, demokratik değerlere sahip ve bunları yaşantısına geçirebilmiş vatandaşlara ihtiyaç vardır. Bu da ancak demokrasinin bir yaşam şekli olarak algılandığı demokratik ortamlarda mümkün olacaktır. Bu yüzden demokratik okul ya da sınıf ortamlarının tesis edilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Yeşil, 2010). Çünkü demokratik ortamlarda öğrenci, potansiyelini geliştirip kendini daha iyi tanıma fırsatı bulabilir. Demokrasilerde hak, adalet, sorumluluk, bireysel özgürlük, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir gibi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin, toplumsal yaşamda ve insan haklarının kullanılmasında taşıdıkları önem nedeniyle bir

tutum olarak, ilkokul çağından itibaren öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Sağlam, 2000).

Okullar ve sınıflar, bireylerin katılımcı demokrasiye hazırlandığı yerlerdir. Çünkü insanlar yaptıkları ve yaşadıkları şeyleri daha iyi öğrenirler. Çağdaş toplumda okulun amacı; yalnız var olan bilgiyi tüketen değil, yeni bilgi üreten, ürettiği bilgileri sorunların çözümünde kullanan, bilgiye dayalı bağımsız kararlar alabilen, sürekli öğrenen ve gelişime açık bireyler yetiştirmektir (Doğanay, 2000). Bu şekilde yetişecek bilinçli vatandaşlar, toplum kararlarına aktif bir biçimde katılıp, hak ve sorumluluklarını yerine getirerek demokrasinin gelişmesine ve hayat standardının yükselmesine katkıda bulunabilirler (Sağlam, 2000).

Demokrasi ve demokratik vatandaş yetiştirme sadece ülkemizde değil, demokratik tüm toplumlarda eğitimin temel amaçlarından biridir. Egemenlik hakkının halka ait olduğu bir siyasi sistem ve yönetim şekli olarak tanımlanan demokrasi (Savaş, 2003), genellikle bir yönetim biçimi olmaktan çok bir yaşam felsefesi, bir yaşayış biçimi olarak ele alınmaktadır (Gürşimşek & Göregenli, 2004). Demokrasinin toplumun tüm kesimlerinde işleyebilmesi için demokratik davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesine gereksinim duyulur (Oğuz, 2004). Bunun için demokratik eğitim, eğitim sisteminin temel felsefesi olmalıdır. Demokratik bir toplum olmanın temel koşulu olan demokratik eğitim (Edwards, 2008) demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine kazandırıldığı eğitimidir (Akbaşlı, Yanpar-Yelken & Sünbül, 2010; Hotaman 2010). Başka bir ifadeyle demokratik eğitim, bireye demokratik değerleri benimsetme ve demokratik ilkelerin yasama geçirilme süreci olarak tanımlanabilir (Toper, 2007). Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen vatandaşlar yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmede eğitim temel araçtır (Hotaman, 2010). Demokratik eğitim alan bireylerden, demokratik tutum kazanması beklenir. Demokratik tutum, bireyi insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak tanımlanabilir (Gömleksiz, 1993). Büyükkaragöz'e (1994) göre demokratik tutum, öncelikle temel kültürlenme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir. Çünkü

demokratik tutum ve değerler kalıtsal değildir, gerekli ortam sağlanırsa herkes tarafından öğrenilebilir (Harber, 2002).

Okullarda demokrasi kültürünün oluşturulması ve hayata geçirilmesinde en etkili yöntemi ilk olarak öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde aktif rol almalarını sağlamaktır. Öğrencilerin özgür ortamlarda, tartışarak, paylaşarak, işbirliği içerisinde etkili eğitim almalarını sağlamak ve demokrasi bilincini geliştirebilmek için herkes sorumluluk almalıdır (Özmen, 2000). Eğitimin demokratikleştirilmesi, katılımcı ve işbirliği esasına dayalı karar mekanizmasının oluşturulmasını sağlayan düzenlemeleri içeren etkileşimsel bir işleyişi gerektirir (Cotton, 1997). Okula dayalı işbirlikli okul yönetim modelinde, iç kontrol sağlama ve öz disiplin oluşturmada öğretmen merkezini azaltıp, eşitlikçi ve demokratik bir sınıf ortamına dayalı olmalıdır (Dull, 2004). Çünkü geleneksel öğretim yöntemleriyle demokrasi anlayışını kazandırmak güçtür (Schweisfurth, 2002). Geleneksel-otoriter toplumların eğitim uygulamalarında öğretmen ve içeriğin ön planda olduğu, öğrencinin pasif, öğretmenin ise sürekli aktif olduğu görülmektedir. Oysa Demokratik eğitim uygulamalarında, geleneklere saygılı olmakla birlikte, daha iyi bir şekilde düşünebilen hür düşünceli insanların yetiştirilmesi esastır. Öğrenci sürekli aktiftir. Öğretmen sınıf içinde rehber rolündedir. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokratik eğitimin özünü oluşturmaktadır. Özellikle okul ve sınıf içi ilişkilerde ilk düşünülecek şey, demokratik bir sınıf atmosferi olmalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Böylelikle öğrencilerin düşüncelerinin özgürce ifade etme, başkaları ile işbirliği yapma, üretici olma, öğrenme ve araştırmaya istekli olma gibi konularda nitelikler kazanabilecekleri belirtilmektedir (Başaran, 1987).

Demokratik bir toplum için, öncelikle demokratik bir okul kültürü ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması şarttır (Okutan, 2010). Bu yüzden her şeyden önce öğretmen rollerinin yeniden gözden geçirilmesi, daha demokratik olacak şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir (Sarı & Sadık, 2011). Ayrıca demokrasi eğitiminde başarılı olmak için öğretmenin faydalanılabilecek tüm yöntemleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir (Yeşil, 2002). Öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi rastgele yapılamaz, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için planlı ve programlı bir yol izlenmelidir (Alkan, 1979; Fidan, 1986). Öğretmen öğretim yöntemlerini kullanılırken rehberliğe ve işbirliğine önem verirse, plandan uygulamaya öğrencilerin görüşlerini dikkate alırsa, tüm öğrencilerine eşit katılım hakkı tanırırsa demokrasi eğitiminde başarılı

olunabilir. Öğretmenin sergileyeceği bu tutumlar iyi bir demokratik insan modeli oluşturmada öğrenciler üzerinde önemli bir etki bırakacaktır (Yeşil, 2002). Bu açıdan demokratik tutumların kazandırılmasında öğrencinin aktif olarak katıldığı yöntem ve teknikler ile donatılmış öğrenci merkezli eğitim tercih edilmelidir. Çünkü çocuğu eğitmenin ve ona demokratik değerler kazandırmanın en önemli ögesi olarak öğrenci merkezli yani aktif öğretim yöntemleri kabul edilmektedir (Büyükkaragöz & Kesici, 1996, 1998).

Bunların en önemlilerinden birisi de işbirlikli öğrenme modelidir. İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilere başkalarıyla iyi geçinme ve işbirliği yapma becerisi, sorumluluk bilinci ve demokratik yaşama yollarını kazandırmada kullanılabilecek önemli bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem kişinin kendi görüşünü ortaya koyması, toplumun kurallarını benimseyerek bunlara uyması ve toplumsal kişilik kazanmasında etkili olmaktadır (Cin, 2005). İşbirlikli öğrenme yönteminde, bireyler birlikte çalışmak zorunda oldukları için birbirine yardım etme davranışı kazanmaktadırlar. Öğrenciler, bu yardımlaşma etkinlikleri süresince diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme ve problemin nasıl çözüleceğini adım adım tanımlama gibi açıklamalar yapar. Öğrencilerin üst düzey yardımlaşmaları sonucunda hem yardım eden hem de yardım gören bu durumdan faydalanmış olur (Stamovlasis, Dimos & Tsaparlis, 2006). Bu süreç içerisindeki yardımlaşmalar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve onları geliştirir. Bunun sonucu olarak işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin önceden öğrendiği bilgiler ile yenileri arasında güçlü bir bağlantı kurmalarını, kavram yanlışlarını gidermelerini ve arkadaşları ile aralarındaki iletişim eksikliklerini düzeltmelerine katkı sağlar (Webb, 1982). Bireyler grup içinde edindikleri işbirlikli yaşantılarla, birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabilmekte, birbirlerini yüreklendirmekte ve kendilerini özgürce ifade edebilme olanağına sahip olabilmektedirler. İşbirlikli yaşantıların edinilmesi ise birlikte çalışmakla, birlikte ortak ürünler oluşturmakla sağlanabilir (Gömleksiz, 1993).

İşbirlikli öğrenme faaliyetlerinde, düşünceleri eleştirme, herkesin kesin katılımını teşvik etme ve görüşünü dinleme, anlaşılmayan yerlerin tekrar açıklanmasını rica etme, konunun iki yönünü de anlamaya çalışma, önce bütün düşünceleri toplayıp sonra birleştirme gibi uyulması gereken kurallar olduğu (Oğuz, 2004) için, bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin daha kolay demokratik tutumlar kazanabileceği

söylenbilir. Nitekim, işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum kazandırmada etkili olduğu birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Demirtaş, 2007; Ebrahim, 2012; Gömleksiz, 1993; Kıncal, 2004; Şimşek vd. 2004; Şimşek, Doymuş, Şimşek & Özdemir, 2006; Şimşek vd., 2009; Yeşil, 2002) pozitif korelasyon bulunmuştur. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciye demokratik tutum kazandırmada (Sönmez, 2001; Yeşil, 2001) ihmal edilemeyecek kadar büyük bir öneme sahiptir (Şimşek vd., 2006).

2.12. İşbirlikli Öğrenme ve Sosyal Beceriler

Sosyal bir varlık olan insanın, çevresindeki insanlarla birlikte olma ve iletişim kurma ihtiyacı hissetmesi doğal bir durumdur. Özellikle hızla artan nüfusla birlikte günümüzde yaşanan hızlı değişim, yapılan işlerin karmaşıklığı ve işbirliği gerektirmesi kişinin sosyal ilişkiler ağını ve dolayısıyla sosyal becerilerini geliştirmesini zorunlu kılmaktadır.

İnsanların toplumsal hayattaki en önemli becerileri olan sosyal beceriler (Bacanlı, 2012), kişinin başkasıyla etkileşimi başlatması ve sürdürmesi için öğrenilmiş önemli davranışlardır (Westwood, 2007). Akfırat-Önalın (2006) sosyal becerileri, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlarken; McFall (1982) ise sosyal becerileri kişilerin toplum tarafından verilen görevleri ve rolleri yerine getirebilmeleri için yapmaları gereken belirli davranışlar olarak tanımlamaktadır. Sağlıklı sosyal ilişkiler kurmayı kolaylaştırdığı için insanların hayatında çok önemli bir rol oynayan sosyal beceriler (Bülbül, 2008; Topaloğlu, 2013) bireyin, çevresindeki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan, sosyal yaşamda kabul gören, bireylerin başkalarıyla ilişkilerini kolaylaştıran ve kişinin çevresinden olumlu tepkiler almasına yol açan davranışlar olduğu söylenebilir. Çocukların sosyal gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan sosyal becerileri kazandırmada ilk ve ortaokul yılları oldukça önemlidir. Bu dönemlerde öğrenciler gelişmiş sosyal beceri özellikleri kazanırlarsa yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde akademik ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır. Yaşadıkları toplumda daha fazla kabul görmeleri ise psikolojik açıdan mutlu bireyler olmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Dereli-İman, 2014; Miles & Stipek, 2006).

Sosyal etkileşimi sağlamaya yönelik davranışları kapsayan sosyal beceriler; çocuğun akranları, öğretmenleri ve ailesi ile olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesini destekler, akran kabulü ve sosyal uyumu da kolaylaştırır (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Bireylerin çevresindeki kişilere ve topluma uyum sağlayabilmeleri için kurallara uyma, olumlu ilişkiler kurma, başkalarının sorunlarına karşı duyarlı olma, olumsuz duygularını kontrol etme gibi sosyal becerilere sahip olmaları gereklidir. Kişiler arası iletişimde önemli rol oynayan sosyal beceriler, en basit anlamda, iletişim, dinleme, dikkati sürdürme, yönergeler uyma, izin isteme, paylaşma, sırasını bekleme, özür dileme, selamlaşma, yardım etme gibi davranışları gerektirir (Akfırat-Önal, 2006; Gresham, 1997; Elibol-Gültekin, 2008; Kamaraj, 2004; Sarı, 2007).

Sosyal becerilere sahip öğrenciler, akranları tarafından sevilirler, popülerdirler ve arkadaş bulmakta da güçlük çekmezler. İnsanlarla iyi anlaşır, girişken oldukları için birçok sosyal etkinliğe katılırlar. Kendilerine güvenirlere, akran gruplarına kolaylıkla katılabilirler, saldırgan davranış göstermezler, işbirliklidirler. İletişim becerilerine sahip olup, konuşan kişiye müdahale etmeden etkin bir şekilde dinleyebilirler. Sosyal kararlar vermede başarılıdır, güçlü insan ilişkilerine sahiptirler, stresli durumları soğukkanlılıkla karşılarlar, öfkelerini uygun biçimde diğer insanlara zarar vermeden gösterirler, empati kurmada başarılıdır. Sosyal becerilere sahip çocuklar, çevreye daha kolay uyum sağlarlar ve bu tip çocukların oluşturduğu gruplar dinamiktir. Grup üyeleri arasında iletişimin kalitesinde artış görülmekle birlikte başarı da sağlanmaktadır. Ayrıca sosyal ilişkilerinde daha mutludurlar (Gülay & Akman, 2009; Johnson & Johnson, 1990). Başka bir ifadeyle, sosyal becerilere sahip çocuklar, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilirler, işbirliği içerisinde çalışabilirler, başkalarından yardım isteyebilirler ve böylece ve toplumdaki diğer insanlar tarafından seilmeyi sağlayan sosyal davranışlar göstererek yaşamlarında mutlu ve başarılı olabilirler (Ceylan, 2009; Leung, 2010; Gülay & Akman, 2009; Kargı, 2011; Özabacı, 2006; Özyürek & Ceylan, 2014). Fakat çocuğun kazanması gereken sosyal beceriler zamanında kazanılmadığında bu becerilerin ileriki yıllarda kazanılması daha da zorlaşmaktadır. Böylece kritik dönemlerde temel sosyal becerileri edinemeyen bireyler yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerinde, duygusal alanlarda, okul yaşamlarında ve mesleki başarılarında çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Özellikle akranları tarafından dışlanan bireyler zamanla davranış problemlerine sahip olabilmektedirler. Günümüzde akranlarıyla sosyal ilişki

kurma ve bunu sürdürmede başarılı olamayan pek çok çocuk bulunmakta ve bu çocuklar sosyal beceri eksiklikleri yüzünden kendilerini yalnız veya uyumsuz hissetmektedirler. Bu nedenle, gelecek yaşamlarında da okul başarısızlığı, duygusal sorunlar, ergenlikte suça eğilim, depresyon, başarısız ilişkiler, yetersiz ebeveynlik ve kariyer başarısızlığı gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Buhs, Ludd & Herald, 2006; Conroy & Brown, 2004; Çubukçu & Gültekin, 2006; DeRosier & Lloyd, 2011; Dereli-İman, 2014; Kabasakal & Çelik, 2010; Miles & Stipek, 2006; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009; Spence, 2003). Bu problemlerin giderilmesi için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılarak, toplumla bütünleştirilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2004).

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere sosyal beceri kazandırmada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, sosyal beceriler ile ilgili amaçları belirlerken öğrenme gruplarını kontrol eder, birlikte çalışan çocukların problem çözmeleri için gereken özel becerilerini teşhis eder, grup çalışmasını geliştirebilmek için çocukların fikirlerini alır, her bir grupta öğretilecek sosyal becerileri listeler ve belirlenen konuda istenilen sosyal becerilerin ne olduğunu analiz eder. Ayrıca, öğretmen çocukların sosyal becerilerini gözlemler ve kaydeder (Ömeroğlu vd., 2014). Özellikle okul öncesi, ilk ve ortaokul kurumlarında çocuklarla yoğun etkileşimde bulunan, temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan öğretmenler, sadece çocukların akademik becerilerinin değil aynı zamanda kişisel ve sosyal becerilerinin gelişmesini sağlamakla da yükümlüdür (Akkök, 2006). Öğretmenler, çocuklara akranlarıyla ilişki kurma ve sürdürme, kendini kontrol etme, çevreye uyum sağlama, grupta bir işi yürütme, saldırgan davranışlarla ve stres durumuyla başa çıkma, plan yapma ve problem çözmeye yönelik becerilerin kazandırılmasında çeşitli stratejiler kullanabilirler. Aslında birçok sosyal beceri, akran grupları ve aile içinde genellikle farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde, model alarak ve gözlem yaparak öğrenilmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bu noktada önemli olan öğrencilere yaşıtlarıyla etkileşime girebileceği öğrenme ortamları sağlamaktır. İşbirlikli öğrenme yöntemi de söz konusu bu öğrenme ortamlarını sağladığı için diğer yöntem ve tekniklere göre daha fazla yarar sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme grup çalışması temeline dayandığı için öğrenciler küçük gruplarda yardım etme, yardım isteme, bir oyunu veya akademik bir etkinliği başlatma-bitirme, bir gruba katılma, arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme, akran baskısıyla başa çıkma, işbirliği içinde

çalışma, büyük ya da küçük gruplarda çalışma, sınıfta bir gruba girme, grup tartışmasına katılma, devam eden bir konuşmaya dâhil olma, grubun yeni bir üyesini kabullenme gibi sosyal beceri gerektiren davranışlarla ilgili yaşantılar geçirme fırsatı bulurlar (Campbell & Siperstein, 1994). Bu sayede işbirlikli gruplarda yoğun arkadaşlık ilişkileri kuran çocuklar yeterli sosyal uyum gösterebilmeleri için gerekli olan sosyal becerileri kazanırlar (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2003).

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme modeli, bireylerin sosyal deneyim kazanmalarına ve bu becerilere yönelik cesaretlerinin artmasına zemin hazırlar. Sosyal becerilerin oluşumu ve gelişimi için öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinde ve sürecin kolaylaştırılmasında aktif bir rol oynar. Yöneticiler, okul personeli ve aileler, işbirlikli öğrenme sürecinin tamamlayıcı parçalarını oluştururlar. Bu oluşum sayesinde ailevi, duygusal ve ekonomik problemlere sahip olan öğrenciler için destek sağlanmış olur (Carpenter & McMillan, 2003). Böylece işbirlikli öğrenme, öğrencilere sağladığı sosyal destek sistemleri ve sosyal etkileşim yöntemleri ile (Cooper & Mueck, 1990; Doymuş vd., 2005) problemlerin çözümünde pozitif bir anlayış ve zıtlıkların çözümünü kolaylaştıran bir çevre geliştirir (Sherman, 1991). İşbirlikli öğrenme kişiler arası ilişkilerde, öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluklarını geliştirir, öğrenci-öğretmen arasında oluşan farklı anlamaları ortadan kaldırmaya yardımcı olur (Johnson vd., 1998), empati yapmayı destekler ve olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlar (Swing & Peterson, 1982). Yapılan birçok araştırma bu bulguları desteklemekte ve işbirlikli öğrenme modelinin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Ahmadpanah vd., 2014; Arısoy, 2011; Arısoy & Tarım, 2013; Ebrahim, 2012; Goudas & Mogatsiou, 2009; Johnson & Johnson, 1989; Klimovienė & Statkevičienė, 2006; Lavasani vd., 2011; Mercendetti, 2010; Mayordomo, 2014; Tavakoli & Soltani, 2014; Tunçel, 2006; Waiganjo, Mwangi, Ngesa & Kirui, 2015; Yüksel, Avcı, Alpan & Doğan, 2013).

2.13. İlgili Araştırmalar

İşbirlikli öğrenme ile ilgili ilk çalışmalar, 1970'lerden itibaren David Johnson, Roger Johnson, Eliot Aronson, Robert Slavin, Yael Sharan, Shlomo Sharan, Spencer Kagan gibi bilim adamları tarafından yapılmıştır. Sonrasında ise günümüze kadar yüzlerce araştırma yapılarak işbirlikli öğrenmenin farklı yönleri ve etkileri tartışıla

gelmiştir. Ülkemizde ise işbirlikli öğrenme ile ilgili çalışmalar 1990'lı yıllarda Açıköz ile başlamış ve 2000'li yıllardan sonra ise tez, makale ve bildiri olarak birçok çalışma yürütülmüştür. Ancak literatürde, özellikle de işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı birçok çalışma (Sarıtış, 2000; Bilgin & Akbayır, 2002; Sezer & Tokcan, 2003; Bosfield, 2004; Güngör & Açıköz, 2005; Hevedanlı & Akbayın, 2005; Hevedanlı, Oral & Akbayın, 2005; Lai & Wu, 2006; Tanel & Erol, 2008; Aksoy & Doymuş, 2011; Güvenç, 2011; Çakır vd., 2013; Koç, Okumuş & Öztürk, 2013; Pan & Wu, 2013) olmasına rağmen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin farklı açılardan etkililiklerinin birbirleriyle karşılaştırıldığı araştırmalar son birkaç yılda dikkat çekmeye başlamıştır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme modelinde yer alan yöntemlerin birbirleriyle mukayese edildiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu bölümde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden özellikle jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri açısından birbirleriyle ve geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığı araştırmalara kısaca yer verilmiştir:

Slavin & Karweit (1981) jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım-oyun-turnuva yöntemlerinin bilişsel sonuçlarını ve bu konudaki etkililiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Söz konusu işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw sosyal bilgiler dersinde, ÖTBB İngilizce dersinde ve TOT ise matematik derslerinde bir dönem boyunca uygulanmıştır. 4. ve 5. sınıftan 456 öğrenciyle 17 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarıları, birbirleriyle ilişkileri ve özgüvenleri bakımından olumlu yönde etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle derslerde grup yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir.

Moskowitz, Malvin, Schaffer & Schaps (1983) yaptıkları araştırmada, jigsaw yönteminin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin tutumları, okul ve arkadaşları arasındaki davranış ilişkileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmaya 261 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda jigsaw yöntemiyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin Öğretmen merkezli öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla katılımcı ve işbirliğine dayalı davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre okula ve derse karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri, daha yüksek düzeyde

akademik özgüven ve matematik başarısı elde ettikleri araştırmanın önemli bulguları olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenler de jigsaw yönteminde öğretici konumundan rehber konumuna geçilmesinin memnuniyet verici olduğunu düşünmektedirler.

Lazarowitz vd. (1985) uyarlanmış jigsaw yöntemi ile bireyselleştirilmiş tam öğrenme yöntemini, öğrencilerin akademik başarıları, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı ve derse karşı tutumları açısından incelemiştir. 256 öğrencinin katıldığı deneysel çalışmanın sonucunda akademik başarı, benlik saygısı açısından uyarlanmış jigsaw yöntemiyle öğrenim gören deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Sherman (1989) araştırmasında, lise biyoloji derslerinde işbirlikli GA yöntemi ile bireysel yarışmacı sınıf ortamına dayalı öğretim etkinliklerinin başarı üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Bu nedenle iki deney grubu oluşturularak öntest ve sontestler uygulanmıştır. Uygulamanın 7 hafta sürdüğü çalışmada, istatistiksel olarak iki grubun öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sontestlerinde ise her iki sınıf ortamının da başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Mattingly & VanSickle (1991) yaptıkları çalışmada, jigsaw II yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini coğrafya dersi akademik başarı düzeyine etkisi açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmaya, 9. sınıfta coğrafya dersi gören 45 öğrenci katılmıştır. Öntestlerden sonra uygulama aşaması gerçekleştirilmiş ve sonrasında ise sontestler toplanıp analiz edilerek sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda jigsaw II yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Stevens vd. (1991) doğrudan öğretimle birleştirilmiş işbirlikli öğrenme modeli ile doğrudan öğretimle birleştirilmiş geleneksel öğretimin okuduğunu anlama ve metnin ana fikrini tanımlayabilme stratejileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı çalışmanın sonucunda işbirlikli öğrenme modeline göre öğrenim gören deney grubundaki öğrenciler, parçaların ana fikirlerini bulmada ve yeni metinsel parçaları kavramada kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Matthews (1992) işbirlikli öğrenme modelinin sosyal beceriler, materyal ve homojen gruplarda işbirliği boyutlarını incelemek için 6. ve 8. sınıflardan seçilen 15 öğrenci ile mülakat yapmıştır. Nitel analizler sonucunda, yüksek yetenekli öğrenciler, düşük yetenekli öğrenciler ile çalışmaktan zevk aldıklarını belirtirken düşük yetenekli öğrenciler ise konuları öğrenmede zorluklar yaşadıklarını utandıklarını ve sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Mülakatın sosyal beceri davranışları boyutunda ise yüksek yetenekli öğrencilerin düşük yetenekli öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve heterojen gruplar yerine homojen gruplarda çalışmak istediklerini söylemişlerdir.

Battistich, Solomon & Delucchi (1993) sosyo-ekonomik açıdan farklı iki bölgedeki 4 okulda yaptıkları çalışmalarında, işbirlikli öğrenme gruplarıyla birlikte elde edilen öğrenci çıktıları ve etkileşim sürecinin ne yönde etkilendiğini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. İşbirlikli öğrenme gruplarıyla birlikte öğrencilerin okula karşı tutumları, sınıf atmosferini algılamaları, motivasyonları ve sosyal becerilerinin ne yönde değiştiği analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenme modelinin öğrenciler arasında arkadaşça ilişkileri ve yardımlaşma davranışlarını arttırdığı, içsel motivasyon sağladığı, okula karşı bakışı olumlu yönde değiştirdiği; bununla birlikte düşük nitelikteki grup çalışmalarının ise başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Gömlersiz (1993) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve erişim üzerinde etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı çalışmada veriler başarı ve tutum testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumları açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir ay sonra yapılan kalıcılık testinde ise yine işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu, ikinci kalıcılık testi sonuçlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

King (1993) yüksek ve düşük başarılı ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme modeline ilişkin algılarını ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. Matematik dersinde yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre düşük başarılı öğrencilerin etkinlikler sırasında pasif kaldıkları, öğrenmeye karşı çok fazla çaba sarf etmedikleri

belirlenmiştir. Bununla birlikte grup arkadaşlarından yardım isteme ve yardım karşılığında teşekkür etme gibi bazı davranışları kazandıkları tespit edilse de genel olarak hem yüksek hem de düşük başarılı öğrenciler için küçük grup çalışmaları önemli bir etki yapmamıştır.

Spuler (1993) yaptığı meta analitik çalışmada, matematik başarısı üzerinde, öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım-oyun-turnuva yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmacı meta analitik çalışması için kapsamına aldığı çalışmaları titizlikle farklı açılardan gruplandırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre matematik başarısı bakımından takım-oyun-turnuva yönteminin hem öğrenci takımları başarı bölümleri hem de geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bulgu ise 13 haftadan daha uzun süren çalışmalarda TOT'un, 13 haftadan kısa süreli çalışmalarda ise ÖTBB'nin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucudur.

Conrad (1994) işbirlikli öğrenme modelinin önemli yöntemlerinden biri olan GA'nın öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. 5. sınıftan 69 öğrenciyle yürüttüğü araştırmasının sonucunda, GA yönteminin öğrenci motivasyonunun artırılması konusunda çok güçlü bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Gömlüksiz & Özyürek (1994) Türk dili ve edebiyatı dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayarak bu yöntemin erişiyeye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisini incelemişlerdir. Öntest-sontest yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak demokratik tutum ölçeği, Rosenberg benlik saygısı ölçeği ve erişiyeye testi lise 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Erişiyeye testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülürken, demokratik tutum ve benlik saygısı açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Temperly (1994) anatomi ve fizik derslerinde jigsaw yönteminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 39 öğrenci katılmış ve dersler ve sınıf ortamı Jigsaw yöntemine göre yapılandırılarak işlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanların, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yükseldiğini göstermiştir.

Dori vd. (1995) jigsaw yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin hücre konusunun öğrenilmesinde öğrencilerin akademik başarıları, laboratuvar becerileri ve öğrenme faaliyetleri üzerindeki etkisini araştırmışlar ve sonuçları karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda jigsaw yöntemine göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek akademik başarı kazandıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu da jigsaw yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin bu yönteme ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleridir.

Parr (1995) çalışmasında, öğretim teknolojileriyle birlikte kullanılan işbirlikli öğrenme modelinin, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında öğrencilerin başarı, derse katılım, tutum ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. İlkokul dördüncü sınıftan toplam 30 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretim teknolojileriyle birleştirilen aktif işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse katılımını artırdığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin uygulanması öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Yeşilyaprak (1995a) GA ve jigsaw II yöntemlerinin akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkisini geleneksel öğrenme yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın uygulaması, psikolojiye giriş dersinde haftada üç saat olmak üzere 14 hafta sürmüştür. Uygulamadan 6 hafta sonra da kalıcılık düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre GA ve jigsaw II'nin geleneksel öğretim yönteminden akademik başarı ve tutum açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Yeşilyaprak (1995b) işbirlikli öğrenme modelinin GA yönteminin öğrencilere bazı duyuşsal özelliklerin kazanılmasındaki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin sorumluluk alma, işbirliği yapma, öğrencileri tanıma ve onlara değer verme gibi davranışları ile kendini tanıma, kendi güçlü ve zayıf yanlarını kabullenme ve geliştirme gibi kişisel amaçlara ulaşmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Lampe & Rooze (1996) sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme modeli ile öğretmen merkezli öğretim yönteminin, yaşadıkları bölgede azınlık durumunda olan İspanyol öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Toplam

105 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülen araştırma 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda her iki grup arasında sosyal bilgiler dersi akademik başarı, özsaygı ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öcal (1996) işbirlikli akademik çelişki yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin tarih başarısı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme modeline göre ders işleyen deney grubunun daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel değerlendirmelerde ise işbirlikli öğrenme modeline göre ders işleyen öğrenciler bu yöntemle ders işlemekten hoşnutluk duyduklarını ve akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Gömlüksiz (1997) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin, matematik dersinde başarıyı arttırmada ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz & Tümkiye (1997) tarafından yapılan çalışmada, yeniden uyarlanmış jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerinin akademik başarıları ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre yeniden uyarlanmış jigsaw yönteminin, kavrama düzeyindeki davranışları geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür. Bilgi düzeyi ve tüm test puanları açısından ise öğrenci takımları başarı bölümleri ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Jordan & Metais (1997) işbirlikli öğrenme modelinin 10-12 yaş sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan sınıf etkinlikleri paylaşma, ikna etme ve zaman yönetimi gibi görev yönelimli beceriler ve pozitif olma, başkalarına değer verme ve sorunları çözme gibi kişi yönelimli beceriler şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerden ilk önce eşli çalışmaları sonra ise gruplar halinde çalışmaları istenmiş ve grup içinde tüm öğrencilerin akademik ve sosyal bir görev için sorumluluk üstlenmeleri

sağlanmıştır. 10 hafta süren uygulamadan sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir ve özellikle sosyal yönden kayda değer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları özellikle dışlanmış öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenle ilişkilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Özkılıç (1997) öğretim ilke ve yöntemleri dersinde geleneksel öğrenme yöntemi, GA ve birleştirme yöntemlerinin başarı ve hatırd tutma açısından etki düzeylerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmada GA yönteminin; jigsaw ve geleneksel öğrenme yöntemine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Colosi & Zales (1998) jigsaw yönteminin biyoloji dersi laboratuvar uygulamalarında kullanılmasının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulamalar sonucunda jigsaw yönteminin uygulandığı laboratuvar gruplarındaki öğrencilere, görüş ve bilgilerinin paylaşılması konusunda uygun bir ortam sağlandığını belirlemiştir. Böylece jigsaw yöntemine uygun olarak dizayn edilen laboratuvar ortamlarında öğrencilerin sorumluluk aldıkları, problemlerin çözümünde birbirlerine yardım ettikleri, akademik gelişimlerinin yüksek düzeye çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkan araştırmacılar laboratuvar uygulamalarında jigsaw yönteminin sıklıkla kullanılması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Delen (1998) sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme modellerinden birisi olan öğrenci takımları başarı bölümlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak için bir çalışma yapılmıştır. Biri deney biri kontrol grubu olmak üzere 5. sınıftan toplam 68 öğrencisi ile yapılan araştırma sonuçlarına göre sontest eriş puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karaoğlu (1998) sosyal bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yöntemleri ile işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci başarısının arttırması ve hatırd tutma düzeyleri açısından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kocabaş (1998) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw I ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin

müzik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmak için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, jigsaw I ve birlikte öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerinde öğretmen merkezli öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Karaoğlu (1998) sosyal bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yöntemi ile işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci başarısının arttırması ve hatırd tutma düzeyleri açısından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rutherford, Robert, Mathur & Quinn (1998) doğrudan öğretimle işbirlikli öğrenme modelinin sosyal iletişim becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, ıslah evinde yaşayan ve yaşları 12-17 arasında değişen 14 suçlu bayan ile yürütülmüştür. İlk etapta bu bayanların sosyal yeterlilik düzeyleri belirlenip daha sonrada düzeylerine göre 3 heterojen gruba ayrılmışlardır. Sonrasında ise bu bayanlara sosyal beceriler işbirlikli öğrenme modeline uygun şekilde öğretilmiş ve sosyal beceri performanslarındaki gelişmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme ortamlarının sosyal iletişim ve güven ortamı sağlamasından dolayı işbirlikli öğrenme modelinin suç eğilimli bayanların, sosyal iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (1998) işbirlikli öğrenme modeli ve geleneksel öğretim yönteminin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini cinsiyet değişkeniyle birlikte incelemiştir. Ayrıca çalışmada okul öncesi eğitiminde uygulanan öğretim yöntemleriyle ilgili öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ve betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırma 3 grup üzerinde yürütülmüş ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Temel matematik becerilerinin gelişimi konusunda işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılırken cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Son olarak öğretmenler işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı arttırma ve sosyal becerileri geliştirme konusunda önemli etkiler olduğunu ifade etmişlerdir.

Earley (1999) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin lise öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 22 hafta süren araştırma 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme modelinin öğrenciler arasındaki ilişkileri, sosyal becerileri ve grup etkinliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerinde bu modelin önemli etkileri olduğu belirtilmiştir.

Nhu (1999) çalışmasında, öğrencilerin işbirlikli öğrenme modeline ilişkin düşüncelerini ve bu modele karşı tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya kimya bölümünde öğrenim gören 27 öğrenci katılmıştır. Veriler gözlem ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler işbirlikli öğrenme modelinin konuları öğrenmelerinde ve mantık yürütme becerilerinde önemli katkı sağladığını düşünmektedirler.

Öner (1999) tarafından yapılan araştırmada yeniden uyarlanmış jigsaw I yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin, sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, jigsaw I yönteminin akademik başarı açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, eleştirel düşünme açısından ise iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlenmiştir.

Özkan (1999) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde jigsaw ve geleneksel öğretim yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler dersinde jigsaw yönteminin, öğrenci başarısı açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Rubin (1999) yaptığı çalışmada çoklu zekâ etkinlikleriyle destekli işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin benlik saygısı, bağımsız çalışma ve arkadaş edinme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çoklu zekâ etkinlikleri ile işbirlikli öğrenme modelini birleştirerek 4 ay uygulama yapmış ve öğrencilerin kendini gerçekleştirme ve sosyal becerilerle ilgili eksiklikleri olduğu için düşük benlik saygılarına sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda çoklu zekâ etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilere benlik saygısı kazandırmada, okula karşı olumlu tutum geliştirmede ve arkadaş edinebilme becerilerinde olumlu etkileri olan bir yöntem olduğu tespit etmiştir.

Baykara'nın (2000) yaptığı çalışmada ise işbirlikli öğrenme modelinin karşılıklı sorgulama ve jigsaw yöntemlerinin erişimi ve hatırlama düzeyine etkisi karşılaştırılmalı olarak incelenmiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda karşılıklı sorgulama ve jigsaw yöntemleri öğrencilerin ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak izleme testlerinden elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Blank, Fogarty, Wierzba & Yore (2000) yaptıkları araştırmada, işbirlikli öğrenme modeli ile diğer öğrenme yöntemlerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Bu deneysel çalışma 27 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında işbirlikli öğrenme modelinin sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Holliday (2000) yaptığı çalışmada jigsaw II ve jigsaw III'ün bazı özelliklerini birleştirip geliştirerek jigsaw IV'ü eğitim literatürüne kazandırmıştır. Yaptığı çalışma ile işbirlikli öğrenme modeline katkı sağlamayı amaçlayan Holliday, çalışmasını 9. sınıfta öğrenim gören 100 coğrafya öğrencisiyle yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda jigsaw II ve jigsaw III yöntemlerinde yaşanan bir takım sıkıntıların, jigsaw IV yöntemi ile giderildiği sonucunu elde etmiştir. Ayrıca bu yöntemle coğrafya öğretimi yapmanın öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiğine dair sonuçları bulmuştur.

Kennedy, Linwick & Vercell (2000) derslerde işbirlikli öğrenme modelinin kullanılarak öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları araştırmanın sonucunda pozitif sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler okulda ve evde sorun çıkartan öğrencilerden seçilmiştir. Elde edilen verilere göre işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan bazı problemleri davranışlara sahip öğrencilerin derslere ve okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri saptanmış ve işbirliği yapma becerilerinde ilerlemeler görülmüştür.

Oral (2000) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde jigsaw II ve küme çalışması yöntemlerinden hangisinin erişimi, derse yönelik tutum ve kalıcılık açısından daha etkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre jigsaw II yönteminde yapılan etkinliklerinin, erişimi düzeyleri,

öğrenilenlerin kalıcılığı, öğrencilerin öğretim sürecindeki tutumları üzerinde, küme çalışması etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Özkal (2000) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme modeli ve geleneksel öğretim yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkilerini cinsiyet değişkeni açısından ele alarak incelemiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanan araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenmenin birlikte öğrenme ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim yöntemleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarıları üzerinde geleneksel öğrenmeye göre daha etkili olduğu, cinsiyet açısından ise önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Ayrıca birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim yönteminin öğrencilerin ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Schroeder, Basken, Engstrom & Heald (2000) işbirlikli öğrenme stratejilerini 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara neticesinde, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi bakımından işbirlikli öğrenme modelinin etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birlikte çalışabilme, yaşanan problemlerin çözümünde olumlu ve yapıcı davranışlar sergileme, akademik konulardaki ilgisiz davranışları azaltma gibi sosyal beceriler araştırma süreci sonunda öğrencilerin en çok geliştirdikleri sosyal beceri davranışları olarak dikkat çekmiştir.

Erenoğlu (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin kullanımına ilişkin görüşlerini analiz etmiştir. Toplam 68 öğretmenin görüşü alınarak yapılan araştırmanın sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilere sosyal beceri, tutum ve davranış kazandırma bakımından önemli bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nakiboğlu & Benlikaya (2001) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme-öğretme sürecine getirdiği katkılar, öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme ürünleri nicel ve nitel veriler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme

yönteminin öğrencilerin hatırd tutma düzeylerini arttırdığı, duyuşsal ürünler üzerinde olumlu yönde gelişmeler yarattığı, öğrenme hızlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin analizleri sonucunda ise öğrenciler; özgüven kazandıklarını, derslere katılma konusunda saha istekli olduklarını, derslerin daha zevkli geçtiğini ve duyuşsal yönden olumlu gelişmeler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Perkins & Saris (2001) jigsaw yönteminin istatistik dersi alan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel verilerin yanı sıra görüşmeler yapılarak nitel veriler de toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra jigsaw yönteminin öğrencilerin istatistik dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde geliştirdiğini belirlemiştir. Nitel görüşmeler sonucunda ise öğrenciler ağırlıklı olarak bu yöntemin diğer derslerde de kullanılmasının faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tonbul (2001) yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme modeli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişileri, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkileri cinsiyet değişkenine göre ele almış ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin İngilizce dersindeki erişileri ve hatırd tutma üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerinde ise bu yöntemler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. İşbirlikli öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerinin ise olumlu olduğu ve diğer derslerde de uygulanmasının istendiği tespit edilmiştir.

Wolford, Heward & Alber (2001) yaptıkları araştırmada öğrenme engeli olan 4 öğrenciyi işbirlikli öğretimin yapıldığı normal sınıflara entegre etmişlerdir. Bu sınıflarda işbirlikli etkinlikler öğrenci yardımı alma konusu üzerine düzenlenmiştir. İşbirlikli öğretim sırasında öğrencilere yardım isteme cümleleri birlikte çalışarak öğretilmiştir. 22 öğrenci ile üç hafta boyunca devam eden çalışma sonucunda, işbirlikli öğrenme etkinlikleri iyi bir şekilde planlandığı zaman öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdikleri, akademik başarıları ve katılımlarını arttırdıkları görülmüştür.

Altıparmak & Nakiboğlu'nun (2002) biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw I yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin laboratuvar

çalışmalarına yönelik tutumları ve bu çalışmaların derslerindeki başarısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney grubuna jigsaw I yönteminin, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim (düz anlatım, soru-yanıt ve gösteri) yöntemlerinin uygulandığı çalışma 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı, ancak öğrenci başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Caparos vd. (2002) işbirlikli öğrenme modelinin 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. 87 öğretmen ve 105 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme modelinin bireysel öğrenmeye göre sosyal beceri ve akademik başarı bakımından daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin gözlem sonuçlarına göre de işbirlikli öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrencilerin olumsuz davranışlarında belirgin bir azalma yaşanması diğer bir önemli bulgu olarak ifade edilmiştir.

Erdem & Morgil (2002) yaptıkları çalışmada küçük grupta öğrenme ortamlarına katılan kimya öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi ve bu etkinliklerin nasıl daha iyi duruma getirilebileceği konusunda öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Yapılan nitel analizler sonucunda öğrencilerde grup bilincinin oluştuğu, iletişim, güven, sorumluluk ve sorunlarla uğraşma becerilerinin geliştiği belirlenmiş; bununla birlikte öğrenciler arasında bu uygulamaya yönelik farklı görüşlerin oluştuğu da saptanmıştır. Ayrıca küçük grupta öğrenme etkinliklerinin öğretmen kontrolünde yapıldığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar (2002) çalışmasında orta öğretim matematik dersinde işbirlikli öğrenme modeli hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya toplam 199 öğrenci ve 11 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler genel olarak işbirlikli öğrenme modelinin derslerde kullanılmasını yararlı bulmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenler; işbirlikli öğrenme modelinin sınıfta uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Çetin (2002) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde GA yönteminin öğrencilerin bilişsel erişim düzeyleri üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme modeli GA yönteminin sosyal bilgiler derslerinde kullanılması öğrencilerin bilişsel erişim puanlarını ve kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada ayrıca başarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve aylık gelire göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Günay (2002) yaptığı araştırmada jigsaw II ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırlama tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenci başarısını artırma ve öğrendiklerini hatırlama tutma konusunda jigsaw II'nin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Gürol & Atıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar destekli asenkron konusunda uygulanan GA yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. 74 öğrencinin katıldığı araştırmanın bulgularına göre hem öntest hem de son test puanlarında GA ile geleneksel yöntemin her ikisinin de etkili olduğu ancak son test puan ortalamalarına göre GA yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Katılmış (2002) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersi tarih konularında jigsaw ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısı ve hatırlama tutma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre jigsaw yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılık açısından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Jigsaw yöntemi ile öğrenen çocukların başarısı üzerinde aile eğitim ve gelir seviyelerinin bir etkisi olmadığı, geleneksel öğretim yönteminde ise bu değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Atar (2003) sosyal bilgiler dersinin deprem konularında, işbirlikli öğrenme modelinin ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarı ve hatırlama tutma düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre hem başarı hem de hatırlama tutma düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Ancak cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Box & Little (2003) jigsaw yöntemine göre oluşturulan küçük işbirlikli grupların ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisini inceleyen çalışmaları için 4 deney ve 1 de kontrol grubu oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçları

jigsaw yöntemine göre oluşturulan küçük işbirlikli grupların akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Ghaith & Bouzeineddine (2003) jigsaw II yöntemi ile öğretmen merkezli öğretimin okumaya karşı tutuma ve akademik başarıya etkisi öğrenci görüşleriyle birlikte araştırılmıştır. Lübnan'da yapılan araştırmaya 8. sınıftan 111 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okumaya karşı tutum ve akademik başarı değişkenleri üzerinde istatistiksel farklılığın jigsaw II grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ancak nitel verilerin analizinden sonra öğrencilerin jigsaw II yöntemine karşı pozitif görüş bildirmediikleri belirlenmiştir.

Sezer & Tokcan (2003) işbirlikli öğrenmenin coğrafya derslerinde öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, coğrafya öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2003) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeyi araştırılmıştır. Araştırmada biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere toplam 78 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Arslan & Yanpar-Şahin (2004) sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme modeli ile mevcut programın gerektirdiği şekilde uygulamalar yaparak öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin grup içinde işbirliği yaparak çalışma, fikirlerini ifade etme, birbirlerine saygı duyma becerilerinde gelişmeler olduğu ifade edilmiştir.

Avcı & Fer (2004) jigsaw II yöntemine göre tasarlanan sınıf ortamının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile öntest-sontest deneysel desenden elde edilen nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerin sonucunda jigsaw II

yöntemine göre oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamının, ön hazırlık süreci dışında, öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Dilek & Gürdal (2004) fizik dersinde ısı, sıcaklık ve genleşme konularında işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw I ve II yöntemlerinin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve hatırlamaya etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre jigsaw I ve II yöntemleriyle konuyu öğrenen deney grubu öğrencilerinin başarılarının ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucunu belirlenmiştir.

Doymuş vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme modeline ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. 8 hafta süre boyunca devam eden araştırma 8. sınıftan toplam 59 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda akademik başarı ve derse karşı geliştirilen olumlu tutum açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine önemli bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinin ise işbirlikli öğrenme modeline karşı olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Fidan (2004) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu deneysel çalışmanın uygulama çalışması, deney ve kontrol grubu olarak seçilen 7. sınıf düzeyinde toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eriş, kalıcılık ve derse yönelik tutumlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kılıç (2004) jigsaw II yönteminin Fransızca okuma dersinde öğrencilerin başarı, güdü, okuma-anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda jigsaw II yöntemi kullanılarak yapılan okuma dersinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Jigsaw II ile işlenen derslerde öğrencilerin daha yüksek düzeyde güdülendiği, grup çalışmalarından memnuniyet duydukları ve sosyal becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Shachar & Fischer (2004) işbirlikli öğrenme modelinin GA yönteminin öğrencilerin başarı ve tutum üzerindeki etkisi öğrenci görüşleriyle birlikte incelenmiştir. Lise 3. sınıfta okuyan 168 öğrenci ile yürütülen araştırmada kontrol gruplu öntest

sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda çalışmaya katılan orta ve düşük başarılı öğrencilerde akademik başarı düzeyi artarken; motivasyon bakımından ise kontrol grubuna göre düşük sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar bu düşüşün nedenini GA yönteminin bu öğrencilere ilk kez uygulanmasına bağlamışlardır ve öğrencilerin bu yönteme yabancı olduklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada grupla öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın uygulama safhasından önce deney ve kontrol gruplarına öntest uygulanmış ve gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Uygulama sonrasında yapılan sontestten elde edilen veriler analiz edildikten sonra ise demokratik tutumlar bakımından grupla öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin, normal eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre demokratik tutum açısından daha fazla bir gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

Altıparmak & Nakiboğlu (2005) araştırmalarında jigsaw I ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve laboratuara yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre akademik başarı konusunda deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar görülürken; laboratuara yönelik tutumlarda belirgin bir değişiklik tespit edilmemiştir. Ayrıca jigsaw yönteminin deney yapma ve deney sonuçlarını yorumlayabilme gibi becerileri geliştirdiği belirlenmiştir.

Berger & Hanze (2005) jigsaw yönteminin 12. sınıf fizik öğrencileri üzerindeki çeşitli etkilerini ortaya koymak için bir araştırma yapmışlardır. 109 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda önemli bulgular tespit edilmiştir. Jigsaw sınıfındaki her bir öğrencinin kendi uzmanı olduğu konuyla ilgili akademik başarılarının geleneksel yöntemle göre önemli bir artış gösterdiği, fakat diğer konularda geleneksel yöntemle aynı başarıyı gösterdikleri belirlenmiştir. Bunların dışında işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha fazla bilişsel etkinlik deneyimi yaşadıkları, daha fazla motive oldukları, derse daha fazla ilgi gösterdikleri ve konuyla ilgili materyallerle daha fazla ilgilendikleri tespit edilmiştir.

Emre (2005) yaptığı çalışmada, fen bilgisi dersinde GA ve geleneksel öğretim yöntemi arasında akademik başarı ve tutum puanları açısından anlamlı farkların olup

olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından GA'nın uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen bilgisi dersine ilişkin tutumlar açısından ise iki grup arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hevedanlı, Oral & Akbayın (2005) araştırmalarında tam öğrenmeye dayalı jigsaw II ile geleneksel öğretim yöntemlerinin biyoloji öğretiminde öğrencilerin erişiş, öğrendiklerini hatırlama tutma düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmada 8 hafta süren uygulamalar sonucunda tam öğrenmeye dayalı jigsaw II yönteminin, öğrenci başarısı, erişiş ve hatırlama tutma düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğunu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece deney grubu için başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Salman (2005) araştırmasında ilkökul hayat bilgisi dersinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin erişiş, hatırlama tutma ve sosyal beceriler üzerindeki etkilerini, cinsiyet değişkeni ile birlikte ele almıştır. İlkokul 3. sınıfta okuyan 92 öğrenciyle yürütülen araştırmanın deney grubunda birlikte öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Başarı testi, sosyal beceri bilgisi testi ve sosyal beceri ölçeği kullanılarak elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal beceri, erişiş ve hatırlama tutma düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili bulunurken, cinsiyet değişkeni bakımından önemli bir fark tespit edilmemiştir.

Santos Rego & Del Mar Lorenzo Moledo (2005) jigsaw yönteminin kültürler arası tutum, değer, inanç, öz güven, motivasyon, bireysel sorumluluk ve sosyal beceriler gibi birçok açıdan etkisini incelemişlerdir. Öntest-sontest yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma, İspanya'da gerçekleştirilmiş ve toplam 250 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw yönteminin söz konusu değişkenler açısından olumlu etkilere neden olduğu ifade edilmiştir.

Sligh (2005) jigsaw yöntemi ile öğretmen merkezli pasif öğrenmenin biyolojiye giriş derslerinde öğrencinin başarısını nasıl etkilediklerini araştırmak için karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasından sonra sontest puanları analiz

edilmiş ve deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamlarında sürekli aktif oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarındaki artış jigsaw grubu lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Sönmez (2005) yaptığı çalışmada jigsaw yönteminin bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 55 öğrenciyle yürütülen araştırmanın sonunda; akademik başarı açısından jigsaw grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı konusunda ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Arslan, Bora-Doğan & Keskin (2006) yaptıkları çalışmada, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw II ve GA yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında toplam 71 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre akademik başarı açısından üç grup arasından GA lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Jigsaw yönteminin ise geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Arslan & Yanpar-Şahin (2006) tarafından oluşturmacı yaklaşımı temel alan işbirliğine dayalı öğrenme modelinin GA ve birlikte öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini belirlemek üzere deneysel bir çalışma yapılmıştır. 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çalışmada işbirlikli GA ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kılıç (2006) tarafından yapılan deneysel çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıları ile benlik saygılarına yeniden uyarlanmış jigsaw yöntemi ile geleneksel küme yönteminin etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 53 öğrenci ile birlikte 14 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre jigsaw yönteminin ilk ünite de küme yöntemine göre akademik başarı açısından istatistiksel olarak daha etkili olduğu, ikinci ünite de ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yine benlik saygısı puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Shaaban (2006) jigsaw II yönteminin okuma-anlama, kelime kazanımı ve okuma motivasyonu üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya üniversitede eğitim gören 44 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında okuma-anlama ve kelime kazanımı bakımından istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı motive olma bakımından jigsaw II grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin niceliksel açıdan okuma performanslarıyla ilgili analiz sonuçları da yine deney grubu lehinedir.

Tanel, R. (2006) işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte soralım birlikte öğrenelim yöntemleri ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, bilgilerin hatırlanma düzeyine ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre jigsaw ve birlikte soralım birlikte öğrenelim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, öğrenilen bilgilerin hatırlanması, fizik dersine yönelik olumlu tutumların kazanılmasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Artut & Tarım (2007) tarafından öğretmen adaylarının matematik dersi akademik başarılarına jigsaw II yönteminin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Deney grubuna jigsaw II yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı araştırmanın sonucunda; deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Nitel analizler sonucunda ise öğrenciler genel olarak jigsaw II yöntemiyle ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Atasoy, Genç, Kadayıfçı & Akkuş (2007) çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin yanlış kavramalarını belirlemek için işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım-oyun turnuva yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin etkilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Öntest-sontest kontrol grubu deneysel desen kullanılan araştırma 46 öğrenci ile yürütülmüş ve uygulama aşaması 4 haftada tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bu üniteyi kavramalarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Avşar & Alkış (2007) işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw I yönteminin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın sonuçlarına göre jigsaw I yönteminin, geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bülbül (2007) çevre ve insan dersinde, GA yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, bilişsel erişimi ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 12 hafta boyunca lise 1. sınıfta okuyan 50 öğrenciyle yürütülen araştırmanın bulgularına göre, GA yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel erişimlerini, kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde ise GA yönteminin önemli bir etkisi bulunamamıştır.

Çaycı, Demir, Başaran & Demir (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin Adım Adım Türkiye ünitesinde geçen kavramları öğrenme başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme modelinin etkisi incelenmiştir. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan çalışma 5. sınıftan toplam 62 öğrenci ile 5 hafta boyunca yürütülmüştür. Kavram başarı testinin kullanıldığı araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kavram öğrenme başarıları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Doymuş (2007a) kendisi tarafından geliştirilen konu jigsawı yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma toplam 108 üniversite öğrencisiyle genel kimya derslerinde yürütülmüştür. Öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda konu jigsawı yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Doymuş (2007b) yaptığı araştırmada, jigsaw ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin kimyasal denge konularını anlamaları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. İki farklı şubeden seçilen toplam 68 üniversite 1. sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiş ve jigsaw yönteminin uygulandığı deney

grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Doymuş & Şimşek (2007) kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin jigsaw yöntemi ile ilgili görüşleri alınarak nitel analizler yapılmıştır. 4 hafta boyunca süren ve 67 öğrenci ile yürütülen araştırma sonucunda jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Mülakat sonuçlarına göre ise öğrencilerin özgüvenlerinin, başarılarının ve aralarındaki işbirliğinin arttığı tespit edilmiştir.

Iyamu & Ukadike (2007) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenmenin önemi ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 20 maddelik ölçek Nijerya’da 6 farklı üniversitede öğrenim gören toplam 600 öğrenciye uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler çoğunlukla işbirlikli öğrenme modelinin aktif öğrenmeyi destekleyen, iletişim becerilerini ve takım çalışmalarını geliştiren bir öğretim yaklaşımı olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Şimşek (2007) tarafından yapılan çalışmada genel kimya dersinde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin üniversite 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini tespit etmek ve bu yöntemler hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarını oluşturan toplam 182 öğrenciye görüş ölçekleri ve akademik başarı testleri uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri yapılan öntest-sontest sonuçlarına göre jigsaw ve birlikte öğrenme gruplarındaki öğrencilerin geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı artırmada daha etkili öğretim yöntemleri oldukları tespit edilmiştir.

Tan vd. (2007) işbirlikli öğrenme modelinin GA yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarı, motivasyon ve algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, Singapur’da biri yüksek başarılı diğeri düşük başarılı iki okuldaki 7. sınıf öğrencilerinden toplam 241 öğrenci üzerinde kirlilik ve iklim değişimleri konusunun öğretiminde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmanın uygulama boyutu 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda başarı ve

motivasyon değişkenleri bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca GA yöntemi ile ilgili nitel analizler sonucunda ise öğrenciler işbirlikli öğrenmeyi ilginç, zevkli ve etkili bulmaktadır. Bu yöntemin sosyal becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler.

Arslan (2008) araştırmasında işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw II, jigsaw IV ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin erişki kalıcılık, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. 3 deney 1 kontrol grubunun yer aldığı araştırmanın sonucunda jigsaw IV ve ÖTBB yöntemlerinin öğrencilerin erişki düzeylerinin yükselmesinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık konusunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ayrıca jigsaw II, jigsaw IV ve ÖTBB geleneksel yöntemle göre öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken öz düzenleme becerileri üzerinde ise herhangi bir olumlu bir etkiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Demir (2008) bütünleştirilmiş öğretim programının jigsaw II ve GA yöntemleri ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme kuramıyla uygulanmasının etkililiği üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler dersi erişki ortalamaları bakımından işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme kuramı lehine sonuçlar elde edilirken akademik özgüven bakımından ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan görüşmelerde ise öğrenciler işbirlikli öğrenme etkinliklerinin eğlenceli ve heyecan verici olduğunu bu nedenle etkinlikleri ilgiyle sıkılmadan yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Doymuş (2008) öğrencilerin kimyasal bağlanma konusunu anlamada jigsawın ve geleneksel öğrenme yönteminin etkisini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamalar sonucunda jigsawın uygulandığı deney grubunun akademik başarı puan ortalamaları, kontrol grubunun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2008) yaptığı çalışmada öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki kavramların öğretilmesi konusunda jigsaw yönteminin etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan araştırma, kontrol ve deney grubunda yer alan toplam 80 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmadan elde

edilen sonuçlara göre hem akademik başarı hem de söz konusu dersin kavramlarının öğrenilmesi konusunda jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Ayna (2009) tarafından yapılan çalışmada jigsaw II yönteminin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve motivasyonları açısından etkisi incelenmiştir. 144 öğrenci ile yapılan deneysel çalışmanın sonucunda jigsaw II yönteminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Erdem (2009) işbirlikli öğrenme modeliyle işlenen derslerden sonra öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinde ne gibi değişiklikler olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin grup çalışmalarına karşı pozitif yönde düşünceler geliştirdikleri, işbirlikli öğrenme modeliyle işlenen dersler sayesinde grup arkadaşları ve öğretmenle iletişimlerinin arttığı, sorumluluk aldıkları, görüşlerini ifade etme fırsatı yakaladıkları, farklı bakış açıları kazandıklarını ve zamanı daha etkili kullanabildikleri belirlenmiştir.

Koç (2009) tarafından yapılan araştırmada genel kimya dersinde öğrencilerinin akademik başarıları üzerine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve GA yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu yöntemlerin sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Toplam 221 üniversite 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülen deneysel çalışmanın sonucunda jigsaw ve GA yöntemlerinin akademik başarıyı artırma üzerindeki etkisinin geleneksel yöntemle göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Maceiras, Sanchez, Cancela, & Urrejola (2009) jigsaw yönteminin öğrenci başarısına etkisini derinlemesine analiz etmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Gözlem ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve daha sonra bunlar analiz edilmiştir. Öğrenciler ilk başlarda jigsaw yöntemini benimsemediklerini fakat daha sonra bu yöntemle alışınca daha zevkli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca nitel analizler sonucunda öğrencilerin akademik bakımdan kendilerini geliştirdikleri ve sosyal olarak ise bazı korkularını yendiklerini, özgüven içinde iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir.

Şimşek vd. (2009a) işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma fen bilgisi eğitimi anabilim dalı 1. sınıf öğrencilerinden toplam 116 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grupları, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre akademik bakımdan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek vd. (2009b) yükseköğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının gelişimine işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini araştırmışlardır. Toplam 116 üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırma, genel kimya dersinde 8 hafta boyunca ilgili yöntemlerle birlikte uygulanmıştır. Demokratik tutum ölçeği ile toplanıp analiz edilen bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Uygur (2009) çalışmasında jigsaw ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde öğrencilerin başarılarına, derse karşı tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisini incelemiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 56 öğrenci ile yürütülmüştür ve uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine jigsaw görüş ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumları bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2009) yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve bunun için öğrenci görüşlerine başvurarak araştırmasını betimsel tarama modelinde tasarlamıştır. 505 öğrencinin çalışmaya dâhil edildiği araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler işbirlikli öğrenme modelinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki davranışlar üzerinde olumlu etkilerini olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Alireza (2010) çalışmasında işbirlikli öğrenme modelinin GA ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin İngilizce dil eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmacı bu yöntemlerin uygulamasını 30'ar kişilik 3 farklı sınıfta gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ÖTBB yönteminin akademik başarı üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Göçer (2010) tarafından yapılan çalışmada jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 60 öğrencinin dâhil olduğu çalışmada öntest-sontest deneysel desen yapılandırılmış ve nicel verilerin yanında nitel veriler de toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik başarı bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nitel verilerin analizleri sonucunda ise derslerin işbirlikli öğrenme yöntemlerine göre işlenmesi sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve akademik yönden daha fazla kazanım elde ettikleri tespit edilmiştir.

Jalilifar (2010) GA, öğrenci takımları başarı bölümleri ve öğretmen merkezli yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin etkililiklerini karşılaştırmak için yaptığı araştırmada ikisi deney biri kontrol olmak üzere 3 grup oluşturmuştur. Toplam 90 öğrenciyle yürütülen çalışmanın sonucunda öğrenci takımları başarı bölümleri grubunun diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. GAG ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Koç vd. (2010) yaptıkları çalışmada kimya derslerinde jigsaw, GA ve geleneksel öğretim yöntemlerini akademik başarıya etkileri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda GA ve jigsaw yönteminin akademik başarıyı arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili oldukları ama kendi aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Köseoğlu (2010) biyoloji dersinde jigsaw yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, öz yeterliliğine, özgüvenine ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın sonucunda, jigsaw grubu öğrencileri geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları ve derse karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ancak özyeterlilik ve özgüven açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma kapsamında

öğrencilerle yapılan görüşmeler ise onların jigsaw yöntemine karşı pozitif tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Pozzi (2010) jigsaw yönteminin on-line uygulanmasının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Dersi on-line alan öğrenciler 2 gruba ayrılmıştır. Bir grup her zamanki gibi rutin şekildedersin alırken diğer grup jigsaw yöntemine uygun olarak on-line dersler almıştır. Çalışma sonucunda jigsaw grubu öğrencilerinin kendilerini ifade etmede daha rahat tavır sergiledikleri ve daha yüksek başarı ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tolmie vd. (2010) işbirlikli öğrenme modeline göre düzenlenen etkinliklerin kırsal bölgelerde ve şehirlerde yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilendiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma yaşları 9 ile 12 arasında değişen, şehirde ve kırsal yörelerde okula giden toplam 512 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışmaya sıcak bakan öğrencilerin işbirlikli öğrenme grubu etkinliği öncesinde, birbirlerini tanımalarına ve aynı yaş grubunda olmalarına rağmen bunların sosyal becerileri geliştirme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca kırsal yörelerde yaşayan öğrencilerin, birbirlerine yakınlık derecesi şehirdeki akranlarına göre daha yüksek seviyede olmasına rağmen sosyal becerileri şehirdeki çocuklar daha üst düzeyde gerçekleştirmişlerdir.

Aksoy & Doymuş (2011) işbirlikli öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme yönteminin fen ve teknoloji dersinin laboratuvar uygulamalarına katılan öğrencilerin, akademik başarılarına ve laboratuvar becerileri üzerine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca bu yöntemlerin sınıfta uygulanmasıyla ilgili Yöntem Görüş Ölçeği kullanılarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Deney ve kontrol grupları için toplam 50 öğrencinin yer aldığı çalışmada verilerin analizi için tanımlayıcı istatistikler ve bağımsız *t* testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme modeliyle öğretim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğretim gören öğrencilere göre, akademik başarı ve laboratuvar becerileri bakımından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Fakat işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler bu modele ilişkin bazı olumsuz görüşleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Arısoy (2011) çalışmasında ortaokul 6. sınıf matematik dersi istatistik ve olasılık konularında, işbirlikli öğrenme modelinin öğrenci takımları başarı bölümleri ile takım-oyun-turnuva yöntemlerinin öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda akademik başarı üzerinde TOT yönteminin daha etkili olduğu, kalıcılık bakımından ise ÖTBB yönteminin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖTBB ve TOT yönteminin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gelici & Bilgin (2011) yaptıkları araştırma ile öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva ve küme destekli bireyselleştirme yöntemlerinin tanıtımı ve sonrasında ise öğrencilerin bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin alınmasını amaçlamışlardır. Matematik dersinde uygulanan bu çalışmaya 7. sınıfta okuyan toplam 116 öğrenci katılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin bu yöntemler hakkındaki görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler bu yöntemler ile derslerin daha zevkli geçtiğini, daha kolay öğrendiklerini matematik dersine karşı korkularında azalma olduğunu, sosyal becerilerinin geliştiğini ve diğer derslerde de bu yöntemlerin uygulanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanında bir kısım öğrenci de grup arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşadığını, bazı grup arkadaşlarının sorumluluklarını yerine getirmediğini ve çaba göstermediğini bildirmiştir.

Lavasani vd. (2011) yaptıkları çalışmada, işbirlikli öğrenme modelinin 1. sınıf kız öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol gruplarında toplam 74 öğrenci ile çalışılmıştır. Öntest-sontest yarı deneysel desene göre dizayn edilen araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme modelinin sosyal becerileri geliştirme konusunda geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kömürkaraoğlu (2011) çalışmasında ortaokul fen ve teknoloji dersi öğretiminde jigsaw ve geleneksel öğretim yönteminin 6. sınıf öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 54 öğrenci ile birlikte 5 hafta boyunca yürütülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerine Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda uygulanan JGÖ'den elde edilen sonuçlara göre ise öğrenciler jigsaw yönteminin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğini düşünmektedirler.

Maden (2011) çalışmasında jigsaw I yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin akademik başarı ve yazılı anlatım üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deney desenine göre yapılandırılan çalışmanın verileri toplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre jigsaw I'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan herhangi bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmacı, öğrencilerden aldığı geri bildirimlere dayanarak onların jigsaw I yöntemine karşı pozitif yönde bir bakış açıları olduğunu ifade etmiştir.

Sancı & Kılıç (2011) işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, GA yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrenim gören 45 öğrenci 3 gruba ayrılmıştır. Deney gruplarından birine jigsaw yöntemi, diğerine GA yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan öntest-sontest puan ortalamalarına göre GA yöntemi uygulanan grubun diğer iki gruba göre akademik olarak daha başarılı olduğu, jigsaw grubunun ise sadece kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Şahin, Maden, Kardaş & Şahin (2011) noktalama işaretlerinin öğretiminde GA ve geleneksel öğretim yönteminin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 50 öğrenci ile yürütülen araştırmanın sonucunda hem akademik başarı hem de bilgilerin kalıcılık düzeyi açısından GA yöntemi geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.

Thanh (2011) öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelini sınıfta uygulayabilme düzeylerini incelemiştir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işbirlikli öğrenme modeline ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenler, işbirlikli öğrenme modelini kendi sınıflarında uygulamak istediklerini ancak bazı öğretmenler bu öğretim yöntemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bazıları ise sınıf ortamlarındaki yetersizliklerin buna engel olduğunu ifade etmişlerdir. Nitel

verilerden elde edilen sınıfın büyüklüğü, müfredatın yoğunluğu ve iş yükü gibi temalar işbirlikli öğrenme modelinin sınıfta uygulanması konusunda en önemli sorunlar olarak çalışmada sıralanmıştır.

Turaçoğlu (2011) araştırmasında grup araştırmalarına katılan öğretmen adaylarının kendi gruplarına yaptıkları katkıları, grup sürecinde yapılan etkinliklerin faydalarını, bu süreçte yaşanan zorlukları belirlemeye çalışmıştır. 95 öğrencinin katıldığı çalışma 5 hafta süreyle işbirlikli öğrenme modelinin GA yöntemi uygulanarak gerçekleştirilmiştir ve uygulama sonrasında öğretmen adaylarına 11 sorudan oluşan öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu GA yöntemi sayesinde derse hazırlanarak geldiğini belirtmiştir. Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %40'ı diğer grupların sunumlarına olumlu katkı yaptığını belirtmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğretmen adaylarının dersten önce grup arkadaşlarıyla bir araya gelme ve farklı kaynaklardan araştırma yapma konularında birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmeleridir.

Akçay (2012) çalışmasında fen ve teknoloji dersi Kuvvet ve Hareket ünitesi konularının öğretiminde OYU, GA, birlikte öğrenme ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak nitel veriler de elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, ayrıca deney gruplarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları da içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda OYU yöntemi ile öğretim gören öğrencilerin akademik başarı bakımından, diğer yöntemlerle öğretim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerde ise öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemlerine karşı pozitif düşünceleri olduğu belirlenmiştir.

Akçay & Doymuş (2012) işbirlikli öğrenme modelinin GA ve birlikte öğrenme yöntemleri ile öğretmen merkezli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubu fen ve teknoloji öğretmen adaylarından oluşan toplam 96 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler üzerinde yapılan tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA analizleri sonucunda GAG ile birlikte öğrenme grubu arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ancak deney grupları ile öğrenci merkezli yöntemin uygulandığı

kontrol grubu arasında, deney grupları lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Akçay vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada fizik dersinde OYU yönteminin akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme ölçeğiyle OYU'nun derslerde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri de toplanmıştır. Araştırma grubu toplam 66 fen ve teknoloji öğretmen adayından oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda, OYU yönteminin uygulandığı grubun akademik başarısının öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy & Doymuş (2012a) yaptıkları çalışmada birlikte öğrenme ve OYU yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre her iki grubun başarısı da artmasına rağmen, OYU grubunun ortalamaları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar OYU grubunun daha başarılı olmasını, bu yöntemin uygulamasında önemli bir yer teşkil eden yazma etkinliklerine dayandırmışlardır. Çalışmanın sonuç kısmında, her iki grupta da etkinliklerin öğrenciler açısından zevkli geçtiği belirtilmiştir.

Aksoy & Gürbüz (2012b) tarafından yapılan çalışmada GA ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 62 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda GAG lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmacılar akademik başarı üzerinde GA'nın etkili olma nedenlerini son kısımda tartışmışlar ve buna gerekçe olarak grup içi pozitif bağımlılığı, grup içi yüksek iletişimi ve başarı için motive olma seviyelerinin yüksek olmasını ileri sürmüşlerdir.

Avcıoğlu (2012) çalışmasında zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada ve bu becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 3 zihinsel yetersizliği olan çocuk ve 9 akran olmak üzere toplam 12 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtırma becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki 4. haftaya kadar da bu beceriyi kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde bunları genelleyebildikleri görülmüştür. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencisi olan

öğretmenler için işbirliğine dayalı sınıf ortamları oluşturarak drama yöntemleriyle birlikte kullanılması faydalı olacağı düşünüldüğü için önerilmiştir.

Dellalbaşı & Soylu (2012) yaptığı çalışmada jigsaw ve GA yöntemlerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretiminde GA ve jigsaw yöntemlerinin geleneksel yöntemle göre, jigsaw yönteminin de GA yöntemine göre akademik başarıyı artırma bakımından daha etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Demir (2012) jigsaw II yöntemi ile yaratıcı drama etkinliklerini birleştirerek sınıf ortamında uygulamış ve uygulama sonrasında öğrenci görüşlerini inceleyerek yöntemin ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Genel olarak sınıf içindeki öğrenme-öğretme etkinlikleri jigsaw II'ye göre planlanmış fakat son aşamada ürün bir drama etkinliği gibi sunulmuştur. Öğrencilerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sosyal yönden geliştiği, grup içinde birlikte çalışmayı öğrendikleri ve ayrıca öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama tatbik etme becerisine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrenciler bu yöntemle ders işlemenin daha zevkli olduğunu da ifade etmişlerdir.

Doğru & Ünlü (2012) tarafından yapılan çalışmada jigsaw IV yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin akademik başarı, motivasyon ve fen kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın öntest puanları bakımından gruplar arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonunda sontestlerden elde edilen puanların istatistiksel analizleri sonucunda grupların akademik başarıları arasında jigsaw IV yönteminin anlamlı derecede daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Fakat motivasyon ve fen kaygısı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ebrahim (2012) işbirlikli öğrenme modeli ile öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 8. sınıfta öğrenim gören toplam 163 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonucunda işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları, öğretmen merkezli öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin ortalamalarına göre hem akademik başarı hem de sosyal beceriler açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Gürbüz vd. (2012) yaptıkları çalışmada çevre eğitiminin jigsaw yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemiyle verilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çevre eğitimi dersleri jigsaw ve geleneksel öğretim yöntemlerine uygun olarak 7 hafta boyunca deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde her iki grubun akademik başarılarında bir artış olduğu ancak bu artışın istatistiksel olarak sadece deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca jigsaw yöntemine göre ders işleyen deney grubu öğrencileri bu yöntemin önceden hazırlık ve araştırma yapma, sınıf içi iletişimi arttırma ve daha kalıcı öğrenme sağlama gibi olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Şimşek (2012) işbirlikli öğrenme modelinin GA ve OYU yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini karşılaştırarak incelemiştir. Çalışma sonunda hem GAG'da hem de OYUG'da ders gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca işbirlikli gruplar arasında da farklılıklar tespit edilmesi, işbirlikli öğrenme modelinin uygulanan yöntemle göre farklı oranlarda başarı sağlayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dersin kazanımlarına uygun işbirlikli yöntemleri kullanmaları önerilmiştir.

Tarhan & Şeşen (2012) yaptıkları çalışmada jigsaw yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öntest sonuçlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulamalar sonrasında ise sontestler uygulanmış ve gruplar arasında jigsaw grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise jigsaw grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre kavram yanlışlarının daha az olmasıdır.

Tran & Lewis (2012) jigsaw yönteminin öğrenci başarıları, kalıcılık ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 80 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve hatırlama düzeyi açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca jigsaw grubundaki öğrenciler arkadaşlık kurma,

yardım etme ve yardım isteme, düşüncelerini paylaşma gibi becerilerde kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme göstermişlerdir.

Yağcı, Kaptı & Beyaztaş (2012) yaptıkları araştırmalarında fen ve teknoloji derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin öğretmenler tarafından ne düzeyde ve ne yeterlilikte uygulandığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesi sınırları içinde bulunan 79 okuldan tabaka örnekleme yöntemi ile seçilen 3 okuldan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için gözlem ve görüşme formları geliştirilmiştir. Bu formlarda işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım-oyun-turnuva yöntemlerini içeren maddelere yer verilmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilen verilerin sonucunda öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modeline ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve dolayısıyla sınıfta bu yöntemleri aktif bir şekilde kullanamadıkları saptanmıştır.

Yıldırım & Girgin (2012) tarafından yapılan çalışmada jigsaw yöntemi ile öğretmen merkezli yöntemin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fen ve teknoloji dersinde deney grubuna uygulanan jigsaw yönteminin, kontrol grubuna uygulanan öğretmen merkezli yönteme göre istatistiksel olarak akademik başarı düzeyini artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Akkuş (2013) tarafından yapılan çalışma temelde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama; fen ve teknoloji öğretmenlerini işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirmek için çalıştay düzenlenmesi, ikinci aşama ise bu modelin nasıl uygulanacağını öğrenen öğretmenlerin sınıf ortamına bu modeli transfer etmesidir. Çalışmanın amacı jigsaw, OYU ve öğretmen merkezli yöntemlerin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 51 fen ve teknoloji öğretmeninden ve 305 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda verilen çalıştayın öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelini hem teorik olarak hem de pratik olarak öğrenmelerine büyük katkı sağladığı, jigsaw ve OYU yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine yakın olduğu ve öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili oldukları tespit edilmiştir.

Aksoy (2013) vücudumuzda sistemler konusunda OYU, birlikte öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarıya ve grafik yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Çalışma 6. sınıfta öğrenim gören 92 öğrenciyle yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin yapılandırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre OYU yönteminin, birlikte öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemine göre akademik başarı ve grafik yeteneklerini geliştirilmesi bakımından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Aksoy & Gürbüz (2013a) maddenin tanecikli yapısı konusunda OYU, birlikte öğrenme ve geleneksel öğretim yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 6. sınıfta okuyan toplam 92 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına göre OYU yönteminin, birlikte öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Aksoy & Gürbüz (2013b) fen ve teknoloji dersinin Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? ünitesinde GA ve birlikte öğrenme yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden 64 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından GA yöntemi, birlikte öğrenme yönteminden daha etkili bulunmuştur.

Carr (2013) bilgisayar ile insan arasındaki ilişkiden esinlenerek Babaian, Lucas ve Stein (2013) tarafından geliştirilen ve işbirlikli öğrenme modelinin henüz yeni yöntemlerinden birisi olan işbirlikli eleştiri (cooperative critique) yönteminin öğrencilerin okuduklarını algılama ve yorumlama düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrenciler işbirlikli gruplara ayrıldıktan sonra önceki yıllarda dersi almış olan öğrencilerin yazmış olduğu laboratuvar raporları gruplara dağıtılmıştır. İşbirlikli gruplardaki öğrenciler önceden yazılmış olan bu raporları okuyup grupça tartışmışlar, güçlü ve zayıf yönlerini irdelenmişler ve rapora yönelik eleştirilerini sıralamışlardır. Böylece kendi oluşturacakları raporun nasıl olması gerektiğini kararlaştırmışlardır. Bu şekilde öğrenciler süreç içerisinde giderek daha az hata yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, söz konusu bu uygulamalarla birlikte öğrencilerin ders konuları ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Crone & Portillo (2013) yaptıkları çalışmada jigsaw yöntemleri ve geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmada 3 grup oluşturularak bu grupların birine jigsaw yöntemi, birine hafifletilmiş jigsaw yöntemi ve son gruba ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik yeterlilik ve özgüven her iki jigsaw yönteminde de kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat jigsaw grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Evcim & İpek (2013) tarafından yapılan çalışmada jigsaw II ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 48 üniversite hazırlık öğrencisiyle yürütülen çalışma sonunda jigsaw II yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gürbüz vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme modelinin OYU ve birlikte öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin başarı ve çalışmalarına olan etkileri incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan 6. sınıftan 92 öğrenciyle yürütülen çalışma 4 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda yapılan istatistiksel analizler OYU ve birlikte öğrenme yöntemlerine uygun olarak ders çalışan öğrencilerin akademik başarı bakımından, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca deney becerisi açısından gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen işbirlikli öğrenme yöntemlerine uygun olarak ders çalışan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lo (2013) araştırmasında fizik derslerinde laboratuvar raporu konusunda geleneksel rapor yazma yöntemiyle web üzerinden işbirlikli rapor yazma yöntemlerini mukayese etmiştir. İki grubun oluşturulduğu çalışmada ilk grup kontrol grubu olarak belirlenmiş ve laboratuvar raporunun bireysel yazılması istenmiştir. İkinci grup ise deney grubu olarak seçilmiş ve bu gruptaki öğrenciler 3'er kişilik gruplara ayrılmışlardır. Web üzerinde iletişim kurup tartışarak grupça ortak bir rapor hazırlamışlardır. Nicel ve nitel verilerin toplandığı araştırmanın sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Nitel analiz sonuçları ise deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme modeli

sayesinde bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık ve sosyal beceri açısından yeteneklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Özyurt (2013) ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersine ait farklı konulardaki 5 farklı deneyin öğretiminde OYU, birlikte öğrenme ve geleneksel yöntemi uygulayarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde bu yöntemlerin etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre OYU ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine oldukça yakın olduğu ancak bunların geleneksel yöntemle öğretim alan öğrencilere göre anlamlı derecede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Şahin (2013) Kimyasal Denge ünitesinin öğretiminde işbirlikli OYU yöntemi ile öğretmen merkezli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest deneysel araştırma tasarımına göre düzenlenen çalışmanın, araştırma grubu fen ve teknoloji öğretmenliği bölümü 1. sınıfta öğrenim gören toplam 99 öğrenciden oluşmaktadır. Akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre OYU yönteminin, öğretmen merkezli öğrenme yöntemine göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler araştırmada kullanılan OYU yöntemiyle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Şimşek (2013) eğitim-öğretim ortamlarında en çok bilinen işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin vatandaşlık dersi alan öğrencilerin epistemolojik inançlarına olan etkisini ölçmüştür. Öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak etki boyutu analizi yapıldıktan sonra OYU ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin epistemolojik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Şimşek vd. (2013) işbirlikli öğrenme modelinin GA ve OYU yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyine olan etkisini incelemişlerdir. 107 öğrenciyle birlikte yürütülen araştırmanın akademik başarı öntestinde gruplar arasında bir farklılık bulunmamıştır. 4 haftalık uygulamaya sonrasında ise akademik başarı testi bu kez sontest olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda OYU yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tarhan, Ayyıldız, Ögünç & Şeşen (2013) yaptıkları çalışmada fen ve teknoloji dersinde 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde jigsaw yönteminin etkisini incelemişlerdir. Öntest-sontest yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmadan elde edilen veriler sonucunda jigsaw yöntemiyle ders alan öğrencilerin, geleneksel yöntemle ders alan öğrencilere göre akademik bakımdan daha başarılı oldukları ve dolayısıyla istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada jigsaw grubunda yer alan öğrencilerin özgüven ve motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenen diğer bulgulardır.

Zoghi (2013) jigsaw yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemini öğrencilerin okuduklarını algılama düzeylerine yaptıkları katkılar açısından incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılandırılan çalışmanın uygulama aşaması 8 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel eğitimle derslerin yürütüldüğü kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduklarını algılama konusunda anlamlı derecede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Batdı (2014) Türkiye’de 2005-2012 yılları arasında jigsawın akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştıran deneysel çalışmaları meta-analizi yöntemiyle incelemiştir. Çalışma sonucunda jigsaw yöntemi ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ve tutum puanları üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Koç (2014) çalışmasını iki aşamalı olarak tasarlamıştır. Çalışmanın birinci safhasında çalıştay düzenlenerek fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi sağlanmıştır. İkinci safhada ise bu modelin nasıl uygulanacağını öğrenen öğretmenlerin sınıf ortamında bu modeli uygulaması sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 25 fen ve teknoloji öğretmeni ve 331 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda daha önceden verilen çalıştayın öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelini hem teorik olarak hem de pratik olarak öğrenmelerine büyük katkı sağladığı, OYU ve ÖTBB yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine yakın olduğu fakat bunların öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre daha etkili oldukları tespit edilmiştir.

Literatürdeki ilgili araştırmalar genel olarak incelendiğinde işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili birçok araştırma yapıldığı ve bu araştırmalarda en çok işbirlikli

öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemiyle ve akademik başarı açısından karşılaştırıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre genel olarak işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu yönde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda ise ilgili literatüre giren araştırmalar incelendiğinde işbirlikli öğrenmenin kendi yöntem ve tekniklerinin birbiriyle karşılaştırıldığı araştırmaların yaygınlık kazanmaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ise oldukça değişkendir. Hangi işbirlikli yöntem veya tekniğin daha etkili olduğu konusunda bir genelleme yapmak henüz mümkün görünmemektedir. Çünkü araştırma sonuçlarına göre farklı işbirlikli yöntem ve tekniklerin birbirlerine karşı olan üstünlükleri karşılaştırma yapılan değişkenin yanı sıra dersten derse, konudan konuya farklılık gösterebilmektedir. Son olarak literatüre bakıldığında işbirlikli öğrenme yöntemleri içerisinde en fazla araştırılan yöntemin jigsaw olduğu söylenilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, deneysel işlem ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Karma araştırma desenleri Creswell ve Plano-Clark (2007) tarafından dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar: Çeşitleme (triangulation), gömülü-içiçe (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve keşfedici (exploratory) desenlerdir. Bu çalışmada yukarıda tanımlanan karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende ağırlıklı olarak nicel olan bir araştırmaya nitel bir bileşen veya ağırlıklı olarak nitel olan bir araştırmaya nicel bir bileşen dâhil edilmesi gerektiği durumlarda kullanılabilir. Bu desende bir çalışmada bir veri seti, öncelikli diğer veri setine göre destekleyici ikincil bir rol üstlenir (Creswell & Plano-Clark, 2007; Creswell, 2009). Kurgusal olarak daha çok nicel temelli olan bu çalışmada ise yöntemleri kıyaslama amacı taşıyan nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler toplanmıştır.

Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları, demokratik tutumları ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Kontrol grubu olmayan bu modelde grup ya da gruplara öntest, deneysel işlem başlamadan önce verilerek başarı durumu saptanmaktadır. Deneysel işlem bittikten sonra aynı test aynı gruplara sontest olarak verilir ve deneysel işlemin etkisi bu iki test arasındaki farka göre değerlendirilir. Bu desen sosyal bilimlerde sıkça kullanılmaktadır. Özellikle öntestin kullanılmadığı,

kontrol grupsuz son test desene göre daha uygun, kullanışlı ve etkili bir desendir (Kaptan, 1998; Sönmez & Alacapınar, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda ise odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde görüşmeci pozisyonunda olan kişi, küçük bir grup ile araştırma konusu üzerine hazırlanan bir dizi soru hakkında onların görüşlerini almak için sorular sorar (Fraenkal & Wallen, 2005: 461). Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, aslında gruptaki bireylerin etkileşiminin ürünüdür. Gruptaki bireylerden birinin verdiği cevabın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara hatırlama ve kendi düşüncelerini bu yanıt doğrultusunda oluşturma imkânı sağlar. Bu nedenle grup süreçlerindeki dinamizm ve yaratıcılıktan dolayı bireysel görüşmelere göre odak grup görüşmeleri, araştırmanın problemi hakkında daha derin ve zengin bilgi edinme fırsatı verir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilindiği gibi içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Erzurum Merkez Yakutiye ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 92 öğrenci oluşturmaktadır. Deney gruplarını oluşturmak için rastgele (random) yöntem kullanılarak 6-A sınıfı okuma-yazma-uygulama grubu (OYUG, n=32), 6-C sınıfı jigsaw grubu (JG, n=30) ve 6-D sınıfı ise grup araştırması grubu (GAG, n=30) olarak belirlenmiştir. Demokrasinin Serüveni ünitesini, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, GA ve OYU yöntemlerine göre işleyen deney grubu öğrencilerinin sayısı ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Deney Grubu Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Sınıflar	Deney Grupları	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
6/A	OYUG	19	13	32
6/C	JG	15	15	30
6/D	GAG	15	15	30
Toplam		49	44	92

Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıları uygulama sonucuna göre başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerden seçmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve katılımcılar bu şekilde belirlenmiştir. Çalışmada odak grup görüşmeleri altı ayrı oturumda yapılmış ve görüşmelere üç grupta 10’ar öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla:

1. İlköğretim 6. sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin kazanımları kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan **Akademik Başarı Testi-ABT** (Ek-1) öntest, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.
2. Öğrencilerin demokratik tutumlarını ölçmek amacıyla Ural (2010) tarafından geliştirilen **Demokratik Tutum Ölçeği-DTÖ** (EK-2), öntest ve son test olarak tüm deney gruplarına uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Tunçel (2006) tarafından geliştirilen **Sosyal Beceriler Ölçeği-SBÖ** (EK-3), öntest ve son test olarak tüm deney gruplarına uygulanmıştır.
4. Deneysel işlemin sonunda, farklı düzeyde başarı gösteren (düşük, orta ve yüksek) öğrencilerin işbirlikli yöntemlerin uygulanmasına ilişkin görüş ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış formatta **Odak Grup Görüşme**

Formları (Ek-4, Ek-5, Ek-6) hazırlanmıştır. Üç deney grubunda kullanılan odak grup görüşmesi formları şunlardır:

- ✓ Okuma-Yazma-Uygulama Grubunda-OYUG; Okuma-Yazma-Uygulama Odak Grup Görüşme Formu-OYUOGGF (Ek-4),
- ✓ Jigsaw Grubunda-JG; Jigsaw Odak Grup Görüşme Formu-JOGGF (Ek-5),
- ✓ Grup Araştırması Grubunda-GAG; Grup Araştırması Odak Grup Görüşme Formu-GAOGGF (Ek-6).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçlarının aşamalı sınıflandırılması Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı	Araştırma Aşamaları		
		Öntest	Sontest	Kalıcılık
Akademik Başarı Testi (ABT)	Akademik başarının ölçülmesi	X	X	X
Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)	Demokratik tutumların ölçülmesi	X	X	
Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ)	Sosyal beceri düzeylerinin ölçülmesi	X	X	
Odak Grup Görüşme Formları	Uygulanan İşbirlikli Öğrenme yöntemleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin alınması	—	—	—

3.3.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Akademik Başarı Testi (ABT) 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki kazanımları kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından

geliştirilmiştir. ABT jigsaw, GA ve OYU gruplarına uygulama öncesinde öntest ve uygulama sonrasında ise sontest ile daha sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Böylece belirlenen ünitenin öğretiminde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin işbirlikli gruplardaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Öncelikle ilgili ünitenin kazanımları ve Bloom'un bilişsel alan sınıflandırması dikkate alınarak soru kitapları, testler, sosyal bilgiler siteleri gibi farklı birçok kaynaktan yararlanılarak 85 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra 6. sınıf seviyesine uygun, kazanımları ölçen sorular belirlenmiş ve 6. sınıf deneyimi olan 4 sosyal bilgiler öğretmeni ve 2'si sosyal bilgiler eğitimi 1'i tarih eğitimi alan uzmanı olmak üzere 3 uzmanın görüşleri doğrultusunda 45 soruluk ön deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme formunun pilot uygulaması Erzurum'da bulunan Başöğretmen İlköğretim Okulu, Kültür Kurumu İlköğretim Okulu, Sabancı İlköğretim Okulu ve Pasinler İbrahim Hakkı İlköğretim Okulu'nda bulunan toplam 256 öğrenciye uygulanmış ve bu testlerin tamamını cevaplandıran 249 öğrencinin kâğıdı değerlendirme sürecine alınmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 1, 6, 7 ve 27. soruların ayırt ediciliği 0,20'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu haliyle ön deneme formunun güvenirliği 0.88 olarak bulunmuştur. Ancak uzman görüşleri doğrultusunda geriye kalan 41 soruluk ABT'nin 6. sınıflar için çok uzun olduğuna karar verilmiş ve ayırt ediciliği 0,40'ın altında olan 12 soru daha çıkarılmıştır. Son olarak 4 soru daha çıkarılıp tamamı 25 sorudan oluşan ABT nihai şeklini almıştır. Tüm bu aşamalar gerçekleştirilirken testin kapsam geçerliliğinin korunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük dereceleri analiz edilen 25 soruluk son testin güvenirlik katsayısı (KR-20) **0,85** bulunmuştur. ABT'nin 5 sorusu bilgi, 6 sorusu kavrama, 1 sorusu uygulama, 9 sorusu analiz, 1 sorusu sentez ve 3 sorusu da değerlendirme basamağındadır. Uygulama ve sentez basamağında 1'er soru olmasının nedeni: Çoktan seçmeli sorularda bu basamaklarda soru hazırlamanın zor olmasından kaynaklanmaktadır. Güvenirlik çalışmalarından sonra ABT'deki soruların hangi kazanımlara göre hangi bilişsel basamaklarda yer aldığını gösteren belirtke tablosu, Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3.
Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARI						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
1.KAZANIM (Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.)	2	2	-	3	-	1	8
2.KAZANIM (Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.)	1	2	-	1	-	1	5
3.KAZANIM (Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.)	1	-	1	3	1	1	7
4.KAZANIM (Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.)	1	1	-	1	-	-	3
5.KAZANIM (Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.	-	1	-	1	-	-	2
TOPLAM	5	6	1	9	1	3	25

3.3.2. Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)

Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw, GA ve OYU'nun demokratik tutum üzerindeki etkisini sınamak için deney gruplarındaki öğrencilere çalışma başlangıcında ve çalışma sonunda Ural (2010) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” (DTÖ) uygulanmıştır.

İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini incelemek amacıyla Ural (2010) tarafından hazırlanan veri toplama aracının geliştirilme aşamalarından kısaca şu şekilde bahsedilebilir:

1. İlk olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür. Ölçeğin 40 maddelik taslak formu, sosyal bilgiler eğitimi ile araştırma yöntemleri ve istatistik alanlarındaki uzmanların görüşüne sunulularak özellikle kapsam ve görünüş geçerliliği açısından incelenmiştir. Daha sonra uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda taslak formda bazı soruların çıkarılması, düzeltmeler yapılması ve yenilerin eklenmesi gibi çeşitli redaksiyonlar yapılmıştır. Böylece 35 maddelik bir ölçek elde edilerek uygulama için hazır hale getirilmiştir.

2. Açımlayıcı faktör analizinde yapıyı bozduğu tespit edilen “12. madde” ölçekten çıkarılmış ve 34 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmıştır.

3. DTÖ’nün faktör yapısını incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda; KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.96, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 13150.750 ($p < .001$, $df=595$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Özellikle tek boyutlu bir ölçek geliştirilmek istendiği için AFA’da faktör çözümlemesi sonuçları 1 faktörle sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın %36,30’unu açıklayan 1 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Sonuçta DTÖ’nün faktör yüklerinin 0.31 ile 0.71 arasında sıralandığı belirlenmiştir.

4. DTÖ’nün madde analizi için ise madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ile 0.67 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise 0.94 olarak bulunmuştur.

5. Böylece toplam 34 maddeli ölçek “(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Genellikle, (5) Her zaman” seçenekleri şeklinde 5’li likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşükten en yükseğe doğru 34 ile 170 arasında değişmektedir. Başka bir ifadeyle DTÖ’den alınan 34 puan bir öğrencinin demokratik tutum düzeyinin en düşük düzeyde olduğunu gösterirken 170 puan ise

öğrencinin en yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Ural, 2010).

3.3.3. Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ)

Araştırmada kullanılan “Sosyal Beceriler Ölçeği” (SBÖ), işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw, GA ve OYU’nun öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla deney grubundaki öğrencilere, çalışmanın başında öntest ve sonunda ise sontest olarak uygulanmıştır.

SBÖ, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Tunçel (2006) tarafından geliştirilmiştir. Tunçel’in (2006) “İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri” başlıklı doktora çalışmasında kullanmak üzere hazırladığı bu ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

1. İlk olarak SBÖ’yü geliştirmek için sosyal beceriler ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. 2002-2003 öğretim yılının birinci döneminde bir ortaokulda öğrenim gören toplam 70 öğrenciye: “Arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım. Çünkü ..., Tek başıma çalışmaktan hoşlanırım. Çünkü ...” şeklinde yarım cümleler verilmiş ve bunlardan kendileri için uygun olanı seçip kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrenciler kompozisyonlarını tamamladıktan sonra bunlar toplanıp maddeleştirilmiştir. İlgili alan yazında kabul gören bilimsel bilgilere göre bu maddelerin düzeltme işlemleri yapıldıktan sonra 51 maddelik bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra 51 maddelik ön deneme formu, İzmir ili içindeki bir ortaokulda görev yapan iki beden eğitimi öğretmeni ve dört program geliştirme uzmanının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda üzerinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak ön değerlendirme formunun 19’u olumlu, 18’i de olumsuz formatta olmak üzere 37 maddeye indirilmesine karar verilmiştir.

2. 37 maddeden oluşan bu form 40 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanıp öğrencilerden alınan dönütlere göre özellikle anlamada güçlük çekilen maddeler dil ve anlatım yönünden düzeltildikten sonra bu kez İzmir ili Bornova ilçesindeki üç farklı ortaokulun 6. sınıfında okuyan 247 öğrenciye uygulanmıştır.

3. Bu uygulamalardan sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için, faktör çözümlemesi, madde ölçek korelasyonu, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizi sonunda, 37 maddeden altısının 0.40'ın altında faktör yüküne sahip olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplam varyansın 373.52 olduğu, 31 maddenin faktör yükünün 0.40 ile 0.74 arasında değiştiği ve dört faktörde toplandığı belirlenmiştir.

4. Ölçeğin, korelasyonlara dayalı analiz işlemleri için yapılan güvenilirlik analizinde, her maddeye ait puanlar ile ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmış ve en düşük ile en yüksek değerlere ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir: *İşbirlikli Çalışma* boyutunda en düşük ve en yüksek değerlerin 0.53 ile 0.74, *Bağımsız Çalışma* boyutunda 0.31 ile 0.63, *Dinleme-Cesaretlendirme* boyutunda 0.41 ile 0.63, *Yardımlaşma-Paylaşma* boyutunda ise 0.40 ile 0.57 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuş ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. SBÖ'nün Alpha güvenilirlik katsayısı alt boyutlarda ise şu şekilde bulunmuştur: *İşbirlikli çalışmada* 0.83, *bağımsız çalışmada* 0.71, *dinleme-cesaretlendirmede* 0.69 ve *yardımlaşma-paylaşmada* ise 0.65'tir.

5. Toplam 31 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi özelliği gösteren ölçeğin her bir maddesi: “(5)Tamamen Katılıyorum, (4)Katılıyorum, (3)Kararsızım, (2)Katılmıyorum ve (1)Hiç Katılmıyorum” seçeneklerine sahiptir. *İşbirlikli çalışma* boyutu puanları 9 ile 45, *bağımsız çalışma* boyutu puanları 7 ile 35, *dinleme-cesaretlendirme* boyutu puanları 7 ile 35, *yardımlaşma- paylaşma* boyutu puanları 8 ile 40 ve ölçek toplam puanı ise 31 ile 155 arasında değişmektedir (Tunçel, 2006). SBÖ'nün alt boyutları ve bu boyutlarda yer alan maddeler Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarıyla birlikte Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

SBÖ Alt Boyutları, Madde Sayıları ve Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Alpha Güvenirlik Katsayısı
İşbirlikli Çalışma	9	5, 6, 9, 11, 12, 17, 19, 21, 24	0.83
Bağımsız Çalışma	7	4, 14, 16, 23, 25, 28, 31	0.71
Dinleme-Cesaretlendirme	7	15, 18, 20, 26, 27, 29, 30	0.69
Yardımlaşma-Paylaşma	8	1, 2, 3, 7, 8, 10, 13, 22	0.65
ÖLÇEK	31	Tüm sorular	0.86

(Tunçel, 2006'dan alınmıştır)

3.3.4. Odak Grup Görüşme Formları

Araştırmada jigsaw, GA ve OYU gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemlerin uygulamasına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından, 6 açık uçlu sorudan oluşan bir odak grup görüşme formu geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracının hazırlanmasına konu ile ilgili literatür taranarak başlanmıştır. Literatürde işbirlikli öğrenme modeliyle ilgili kullanılan görüşme soruları incelendikten sonra 16 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri dikkate alınarak yeni sorular geliştirilmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için bir eğitim bilimleri uzmanı, 1 tarih eğitimi alan uzmanı ve 2 sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam 4 akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak 7 soruluk bir veri toplama aracı oluşturulmuş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışma için jigsaw, GA ve OYU gruplarından başarılı, orta başarılı ve düşük başarılı 3'er öğrenci seçilmiş ve toplam 9 öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada amaç: Soruların dil-yazım açısından anlaşılır olup olmadığı, yaş, seviye, içerik uygunluğu ve konuyla ilgili başka

ne gibi sorular sorulabileceği hususlarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir (Glesne, 2013). Yapılan pilot çalışma sonucunda öğrenci ve uzmanların görüşleri de dikkate alınarak öğrencilerin formdaki 2 soruya hemen hemen benzer cevapları verdikleri görülmüş ve aslında aynı şeyi ölçtüğü tespit edilen bu sorulardan birinin çıkarılıp diğerinin de düzeltilmesine karar verilmiştir. Pilot çalışmadan sonra odak grup görüşme formunda yapılan son düzeltmelerle birlikte araştırmanın bağımlı değişkenleriyle ilgili konuları kapsayan 6 soruluk nihai odak görüşme formu hazırlanmıştır. Formun yapısal tasarımı, Krueger’in 1994 yılında örneklendirdiği “*odak grup bilgi formu*”ndan uyarlanmıştır (Krueger, 1994; Akt. Burcu, 2002; 91). 10’ar öğrenciyle yapılan odak grup görüşmelerinde her bir işbirlikli öğrenme grubu için ayrı ayrı kullanılan bu formlar EK-4, EK-5 ve EK-6’da verilmiştir. Görüşmelerin tamamı uygulamalar bittikten sonra 2013 yılının Mayıs ayı içerisinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, daha sonra içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin sunumunda tablolar hazırlanmış ve ilgili görüşler frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Verilerin sunumunda öğretmen görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak faydalanılmıştır. Alıntılarda öğrencilerin gerçek ismi yerine E-Ö1 ve K-Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

3.4. Uygulama

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin işleniş sürecine ait uygulamalarına yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim kılavuzuna göre haftada 3’er saat olmak üzere toplamda 15 saat işlenmesi öngörülen bu üniteye ait konular ve bu konuların işlenmesi için ayrılan ders saatleri araştırmada dikkate alınmış ve planlama buna göre yapılmıştır. Ders kitabında ilgili üniteye ait konular, konular için ayrılan saatler Tablo 3.5.’te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Demokrasinin Serüveni Ünitesinde Yer Alan Konular ve Ayrılan Ders Saatleri

Ünite: DEMOKRASİNİN SERÜVENİ			
Sıra No	KONULAR	Ayrılan Süre	Uygulama Haftası
1	Demokrasi Yolunda Az Gittik Uz Gittik	1 ders saati	1.HAFTA
2	Demokratik Toplum Oluşuyor	2 ders saati	
3	Başlangıçtan Günümüze Demokrasi Yolculuğumuz	2 ders saati	2.HAFTA
4	Mumu Söndür Kitabı Aç; Çünkü Kitap Altına da Işık Verir	1 ders saati	
5	Temel İnsan Haklarımızı Tanıyalım	3 ders saati	3.HAFTA
6	Geçmişten Bugüne Belgelerle İnsan Hakları	3 ders saati	4.HAFTA
7	Her Zaman Türk Kadınıyla Birlikteyiz	2 ders saati	5.HAFTA
8	Değerlerimize Sahip Çıkıyoruz	1 ders saati	

Araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin 3 farklı yöntemi (jigsaw, GA ve OYU) 6/A, 6/C ve 6/D sınıfı öğrencilerine haftada 3'er saat olmak üzere 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Tüm sınıflarda öğrencilerin 4. ve 5. sınıftaki başarı notları ile 6. sınıfın ilk dönemine ait başarı notları, öğretmen görüşleri göz önünde tutularak heterojen gruplar oluşturulmuştur. Uygulama başlamadan önce söz konusu işbirlikli yöntemler hakkında sınıflara detaylı bir şekilde bilgi verilmiş ve tüm şubelerde dersler bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.4.1. Jigsaw Yönteminin Uygulanması

Bu yöntemin uygulanacağı sınıfta öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine ait genel not ortalamaları ve cinsiyetleri dikkate alınarak 5'er kişilik 6 heterojen grup oluşturulmuştur. Öğretim başlamadan önce gruplara öğrenme konuları, jigsaw ile öğretim sürecinin kuralları, grup üyelerinin rolleri ve değerlendirme stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Demokrasinin Serüveni ünitesinin haftada 3'er ders saatinden 5

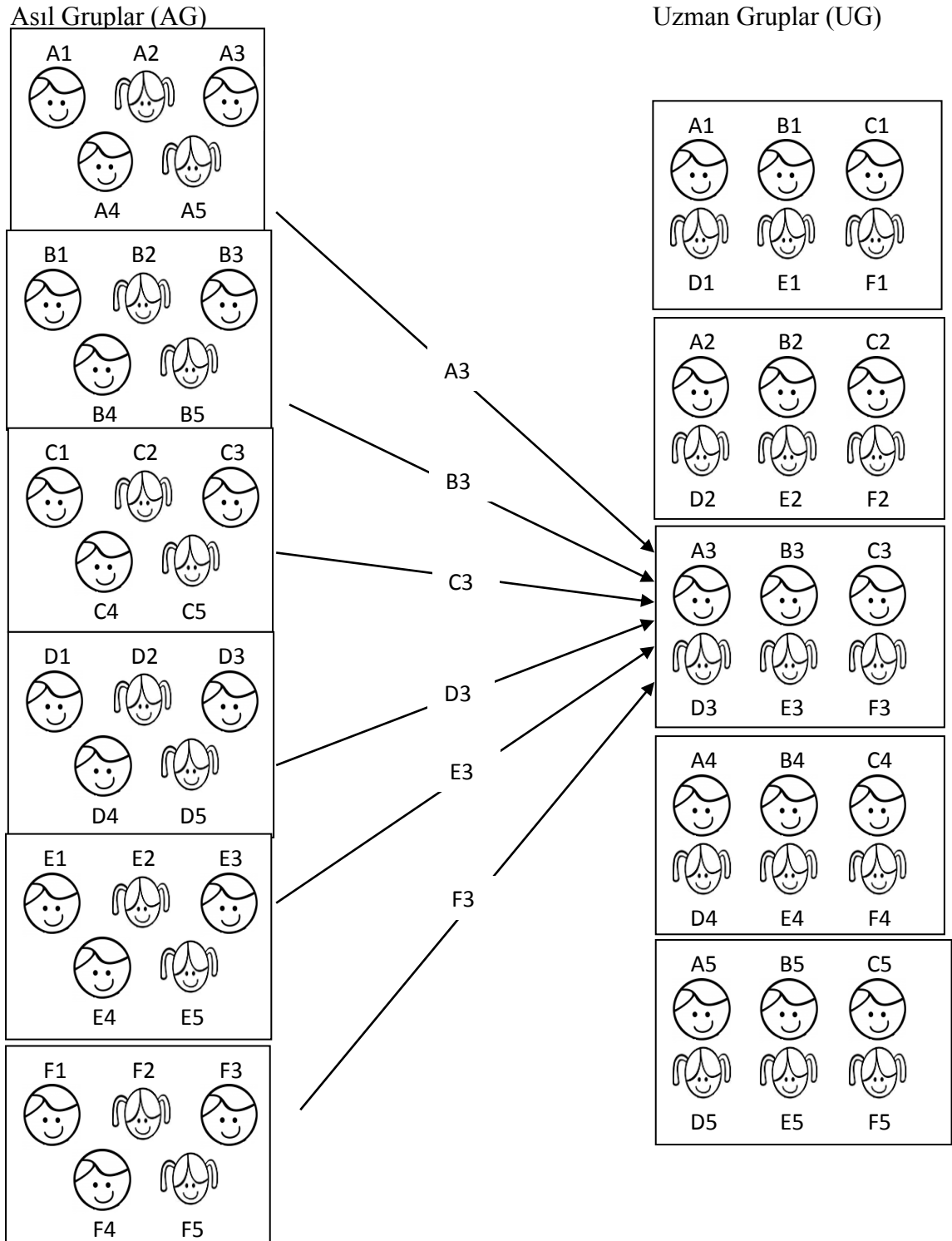
haftayı kapsamaması ve öğrencilerin ise 5 kişilik gruplarda çalışacak olmalarından dolayı çalışılacak konular da 5 başlıkta toplanmıştır. Böylece 1.Konu; Demokrasi Yolunda Az Gittik Uz Gittik ve Demokratik Toplum Oluşuyor, 2. Konu; Başlangıçtan Günümüze Demokrasi Yolculuğumuz ve Mumu Söndür Kitabı Aç; Çünkü Kitap Altına da Işık Verir, 3. Konu; Temel İnsan Haklarımızı Tanıyalım, 4. Konu; Geçmişten Bugüne Belgelerle İnsan Hakları, 5. Konu; Her Zaman Türk Kadınıyla Birlikteyiz ve Değerlerimize Sahip Çıkıyoruz alt başlıklarından oluşturulmuştur.

Gruplar, grup liderlerini seçmiş ve dersle ilgili konular grup lideri tarafından üyelere sunulmuştur. Grup üyeleri ise araştırmak, öğrenmek ve grup arkadaşlarına öğretmek amacı ile bir alt konuyu seçerek çalışmışlardır. Öğretmen/araştırmacı rehberliğinde tüm gruplar çalışmalarını tamamlamışlardır. Öğrenciler, gruplar halinde tartışırken öğretmen de tüm grupları ziyaret ederek yönlendirici sorular sormuştur ve rehberlik etmiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra tüm gruplar kendi raporlarını hazırlamışlardır.

Daha sonra asıl gruplardaki öğrenciler, kendi konu başlıklarını daha detaylı araştırmak, eksikliklerini gidermek, yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve konu başlıklarında iyi bir uzman olmak amacı ile uzman gruplarda toplanmış ve birlikte çalışmaları sağlanmıştır. Uzman gruplarda öğrencilerden konularını birbirlerinin konularıyla ilişkilendirmeleri istenmiştir ve asıl gruplarına döndüklerinde arkadaşlarına öğretecekleri konu başlığına ilişkin bir rapor hazırlamaları sağlanmıştır. Tek tip oluşturulan bu raporla öğrencilerin aynı şeyleri öğrenmeleri, farklı ya da eksik öğrenmeleri engellenmek istenmiştir. Jigsaw gruplarından uzmanların her biri konuyu 25 dakikalık bir süre zarfında birbirlerine sunmuşlardır. Daha sonra 15 dakika konu tartışılmıştır. Jigsaw gruplarında uzmanlık konularının araştırılması ve hazırlanması süreçlerinde araştırmacı/öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları problemler ile yakından ilgilenerek gerekli önlemleri almıştır. Ayrıca uzman öğrencilerin kendi konularını iyice öğrendiklerinden emin olmak için zaman zaman sorular yönelterek kontrol etmiştir.

Uzman gruplarındaki öğrenciler daha sonra asıl gruplarına yani ilk gruplarına dönmüşlerdir. Jigsaw yönteminde uzmanlar kendi alt konularını asıl grubunun diğer üyelerine öğretmekten sorumludur. Bu nedenle çalışmanın üçüncü haftasında uzmanların, üç saatlik ders süresince asıl gruplarında kendi alt konularını grup

arkadaşlarına anlatmaları sağlandı. Asıl gruplardaki grup elemanlarının tamamı konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra çalışmanın son iki haftasında, altı saatlik ders süresinde bir rapor hazırlayarak ve grup sunumlarını yaparak çalışmalarını tamamlamışlardır. Jigsaw yönteminde öğrenci gruplarının oluşumu Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Jigsaw yönteminin uygulandığı sınıfta gruplarının oluşturulması

3.4.2. Okuma-Yazma-Sunma Yönteminin Uygulanması

OYU yönteminin uygulanacağı sınıfta öğrenciler sınıfın fiziki yapısı, öğrenci sayısı ve öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak üçü altı, ikisi yedi kişilik olmak üzere toplam beş heterojen gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilere işbirlikli öğrenme modelinin OYU yöntemi, bu yöntemin felsefesi, sorumlulukları, grup çalışmasında dikkat edilmesi ve yapılması gerekenler, sorumlulukları, çalışma süresince işlenecek olan konular ve değerlendirme kriterleri açıklanmıştır. Öğrenciler bilgilendirildikten sonra uygulamalar başlamış ve haftada 3'er saat olmak üzere toplam 5 hafta boyunca sürmüştür.

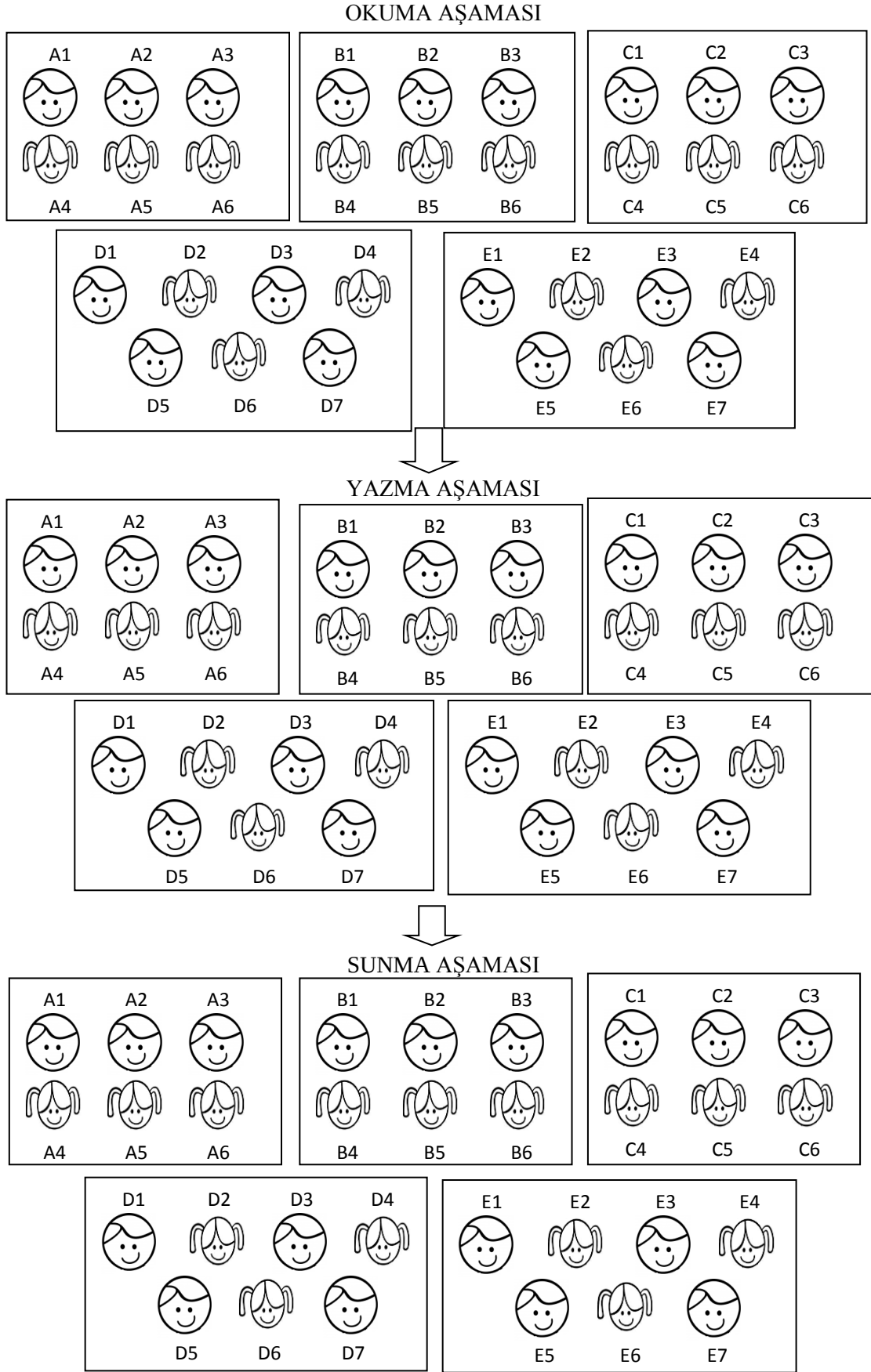
OYU yöntemiyle her bir haftanın ders konusu 3 aşamada işlenmiştir.

1.Okuma Aşaması: Uygulamanın yapılacağı ilk derste sınıftaki tüm gruplar her bir öğrencinin getirdiği farklı kaynakları kullanarak o haftaya ait ders konusunu birbirlerine bir ders saati boyunca okumuşlardır.

2.Yazma Aşaması: İkinci ders saatinde okuma aşamasını tamamlayan grupların kullandıkları tüm kaynaklar kaldırılmış ve kaynakları kaldırılan gruptan konu ile ilgili raporlarını yazmaları istenmiştir. Tüm gruptaki öğrenciler bir ders saati süresince öğrendiklerini rapor haline getirmişlerdir. Yazılan raporlar öğretmen/araştırmacı tarafından değerlendirilip geri bildirim sağlanmıştır. Değerlendirme sonucuna göre yeterli görülmeyen gruplar okuma aşamasına geri döndürülmüştür. Yeterli görülen gruplar ise uygulama aşamasına geçirilmiştir.

3.Uygulama (Sunma) Aşaması: Bu aşamada yer alan gruplar, üçüncü ders saatinin ilk 20 dakikasında sunum yapmışlardır. Dersin ikinci 20 dakikasında ise sunumdan sonra merak edilen ve anlaşılmayan noktalar tartışılmıştır.

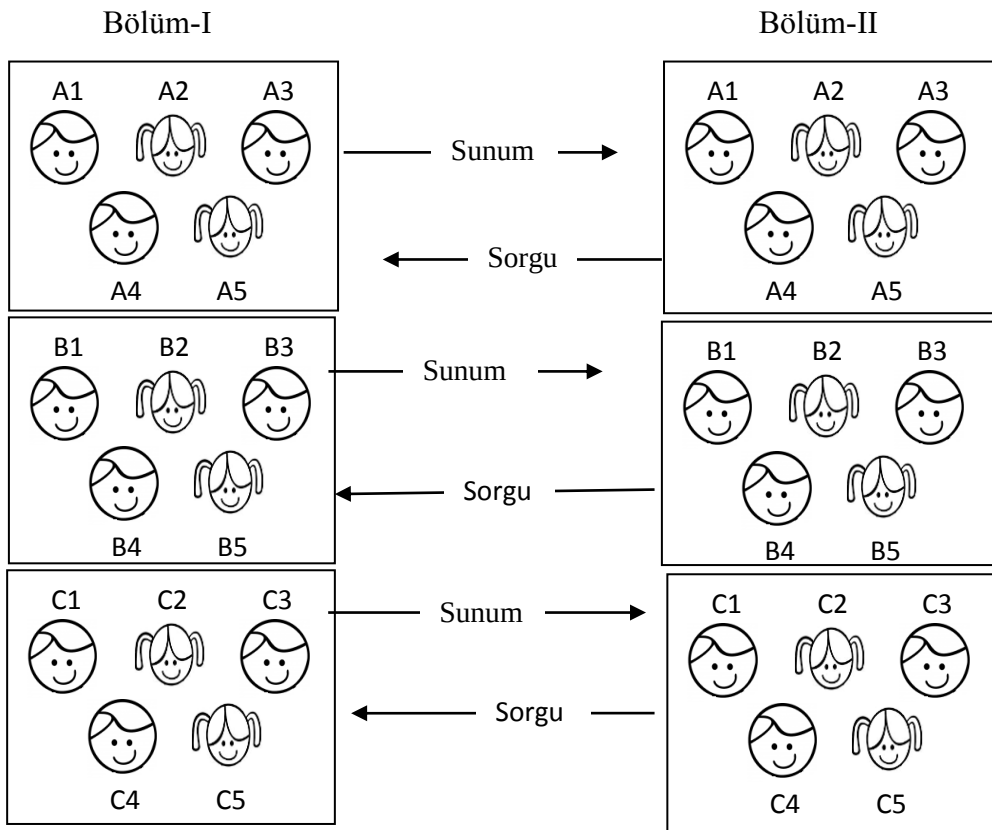
Daha sonraki haftalarda OYU'nun uygulaması her alt konu için bu şekilde gerçekleştirilmiştir. OYU yönteminin aşamaları ve öğrenci grupları Şekil 1.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. OYU yönteminin uygulama aşamaları

3.4.3. Grup Araştırması Yönteminin Uygulanması

GA yönteminin uygulanma aşamasının hemen öncesinde “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde yer alan konular araştırmacı tarafından 5 alt konu başlığına ayrılmıştır. Daha sonra da 30 öğrenciden oluşan 6/D sınıfındaki öğrenciler rastgele (random) şekilde iki ana bölüme (I. bölüm, n=15 öğrenci, II. bölüm, n=15 öğrenci) ayrılmıştır. İki ana bölüme ayrılan bu öğrenciler konu başlıkları ve grupların heterojen olma özelliği göz önünde tutularak 5’er kişilik alt gruplara bölünmüştür. Böylece her bir ana bölümde 5’er kişilik 3 grup, dolayısıyla iki ana bölümde toplam 5’er kişilik 6 grup oluşturulmuştur. Bu grupların 3’ü sunum, 3’ü ise sorgu grubu olarak görevlendirilmiştir. Sunum ve sorgu grupları Şekil 3.3.’de verilmiştir.



Şekil 3.3. GA yönteminde sunum ve sorgu gruplarının oluşturulması

GA yöntemi haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 5 hafta süreyle uygulanmıştır. GA yönteminde genel olarak yapılacak etkinlikler sınıf dışında araştırma yapmak, sınıfta tartışma ve sınıfta sunma şeklinde üç aşamada (Oh & Shin, 2005) tasarlanmıştır. Bu yöntemin doğası gereği öğrenciler özellikle sınıf dışı araştırmalarda çok zengin öğrenme deneyimleri kazanırlar. Bu nedenle tüm gruplardan sınıf içinde ve dışında neler yapmaları gerektiği konusunda kendi gruplarının plan ve programlarını hazırlamaları istenmiştir. Gruplar ihtiyaç duyduğu takdirde araştırmacı/öğretmen çalışma planlarını oluşturma konusunda öneriler sunarak rehberlik etmiştir.

Öğrenciler sınıf dışında “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin o hafta işlenecek olan alt konusunu araştırmak için kendi grup üyeleriyle toplanmışlar ve konuyla ilgili araştırmalar yapmışlardır. Her bir grubun yapmış olduğu çalışmalar ders saati süresince araştırmacı/öğretmen tarafından incelenip kontrol edilmiştir. Sınıf içi tartışma başlamadan hemen önce dışarda yapılan toplantılar hakkında araştırmacı/öğretmen öğrencilerden kısa bir bilgi alıp kaynak bulma konusunda sorun yaşayan gruplara gerekli rehberlik yapılmıştır. Sınıfta tartışma aşamasında ise öğrenciler sınıf dışında yapmış oldukları araştırmaları, edindikleri bilgileri kendi grup arkadaşları ile paylaşmak, tartışmak ve çalışmak için bir araya gelmişlerdir. Daha sonra sınıf içi tartışma boyunca grup üyeleri sorumlu oldukları konuya ilişkin problemleri, soruları ulaştıkları kaynaklardan çalışarak öğrenmişlerdir. Öğretmenin bu aşamadaki görevi ise öğrencilerin araştırmalarını yapabilecekleri ve bilgilerini paylaşabilecekleri ortamları hazırlamaktır. Sunum aşamasında, öğrenciler farklı kaynaklardan yararlanarak hazırladıkları konu ve materyalleri sınıfta sunmuştur. Sunum aşamasında araştırma grupları Şekil 3’de olduğu gibi sunum ve sorgu grubu şeklinde belirlenmiştir. Sunum grubu sınıfa konuyu anlattıktan sonra sorgu grubu ise konuyla alakalı sorular yönelterek sunumdaki eksiklikleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sınıfta sunum ve sorgu grubu dışında kalan diğer gruplar ise sorgu grubunun öncülüğünde tartışmaya katılmaları sağlanmıştır. Bütün gruplar, kendi grup arkadaşlarının eksikliklerini görüp tamamlamaları için Şekil 3.3.’deki gibi ayrılmıştır.

3.5. Deneysel İşlem

İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceri açısından etkililiklerini kıyaslamak için üç

deney grubu oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerin akademik başarıları, demokratik tutumları ve sosyal becerilerindeki farklılıkları ve değişimleri belirleyebilmek amacıyla araştırmanın uygulama aşamasından önce tüm gruplardaki öğrencilere Akademik Başarı Testi (ABT), Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ) ve Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra söz konusu işbirlikli öğrenme yöntemlerine uygun olarak Demokrasinin Serüveni ünitesinin öğretimi yapılmıştır. Ünitenin öğretimi tamamlandıktan sonra bu kez ABT, DTÖ ve SBÖ sontest olarak deney gruplarındaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Son olarak, üç deney grubundaki tüm öğrencilere 4 ay sonra ABT, bu kez kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmacının kendisi tarafından yürütülen araştırmanın deneysel işlem süreci Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6.
Deneysel İşlem Süreci

Deney Grupları	Deney Öncesi	Deneysel İşlem		Deney Sonrası	
	Ön-testler	Ders-Ünite	İşbirlikli Yöntem	Son-testler	Kalıcılık
Jigsaw Grubu (JG)	ABT	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesi	Jigsaw ile öğretim	ABT	ABT
	DTÖ			DTÖ	
	SBÖ			SBÖ	
Grup Araştırması Grubu (GAG)	ABT	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesi	Grup Araştırması ile öğretim	ABT	
	DTÖ			DTÖ	
	SBÖ			SBÖ	
Okuma-Yazma Uygulama Grubu (OYUG)	ABT	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesi	Okuma-Yazma-Uygulama ile öğretim	ABT	
	DTÖ			DTÖ	
	SBÖ			SBÖ	

Ayrıca araştırmanın deneysel uygulamalarının dışında jigsaw, GA ve OYU yöntemleriyle öğrenim gören deney gurubu öğrencilerinin bu yöntemin uygulamasına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerinde, jigsaw grubundaki öğrencilerin görüşleri için Jigsaw Odak Grup Görüşme Formu (JOGGF), GA grubundaki öğrencilerin görüşleri için Grup Araştırması Odak Grup Görüşme Formu (GAOGGF) ve OYU grubundaki öğrencilerin görüşleri için ise Okuma-Yazma-Uygulama Odak Grup Görüşme Formu (OYUOGGF) kullanılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi yapılırken ABT ve DTÖ'nün öntest ve sontest puanlarının tanımlayıcı istatistikleri yapılmış ve bu testlerin verilerine göre grupların öntest ve sontestlerden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ABT'nin sontest ve kalıcılık puanlarının tanımlayıcı istatistikleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve yine çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni kullanılmıştır. Araştırmanın diğer bir bağımlı değişkeni SBÖ'nün öntest ve sontest değerlerine ait MANOVA, öntestlerdeki farklılaşmanın yönünü belirlemek için Bonferroni analizi, SBÖ'nün işbirlikli çalışma, bağımsız çalışma alt boyutuna ve SBÖ'nün toplamına ait ANCOVA analizleri yapılmıştır.

Son olarak katılımcılardan odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen nitel veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yöntemi (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2008: s.228) ile çözümlenmiştir. Görüşmeler sırasında kaydedilen öğrenci görüşlerinin transkripti yapıldıktan sonra araştırmacı ve bir eğitim uzmanı tarafından veriler ayrı ayrı okunup değerlendirilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra tekrar bir araya gelen iki araştırmacı yaklaşık bir haftalık çalışma sürecinde oluşturdukları kod ve kategorileri karşılaştırmışlar ve bunlara son şeklini vermişlerdir. Böylece araştırmada iki araştırmacı tarafından yapılan içerik analizine ilişkin tablolar frekans ve yüzdelerle birlikte verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan alıntılar da sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisinin araştırılmasından sonra elde edilen verilerin analiz işlemleri ve sonuçlarına ait bulgular sunulmaktadır. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler, ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA ve içerik analizi yapılmıştır.

4.1. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin araştırmaya başlamadan önce ve uygulamalar bittikten sonra akademik başarılarındaki farklılaşmayı belirlemek için öntest-sontest puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler, ANOVA ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni analizi yapılmış sonuçlar sırasıyla Tablo 4.1., Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.1.
ABT’nin Öntest ve Sontestine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Testler	Gruplar	N	X	S.S
Öntest	JG	30	46,80	13,942
	OYUG	32	47,03	20,372
	GAG	30	50,80	16,746
Sontest	JG	27	68,30	17,220
	OYUG	30	62,07	16,596
	GAG	30	76,40	19,774

Tablo 4.1.'e bakıldığında grupların akademik başarı öntest ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, sontest ortalama değerlerinin ise farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış, bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

ABT'nin Öntest ve Sontestine Ait ANOVA Analiz Sonuçları

Testler		Karelerin ortalaması	Df	Ortalamaların karesi	F	p
Öntest	Gruplar arası	306,678	2	153,339	,510	,602
	Gruplar içi	27050,570	90	300,562		
Sontest	Gruplar arası	3098,016	2	1549,008	4,813	,011
	Gruplar içi	27036,696	84	321,865		

Tablo 4.2. incelendiğinde grupların akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($X_{JG}=46,80$; $X_{OYUG}=47,03$; $X_{GAG}=50,80$ ve $p=0,602$). Grupların akademik başarı sontest puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X_{JG}=68,30$; $X_{OYUG}=62,07$; $X_{GAG}=76,40$ ve $p=0,011$). Gruplar arasında sontestteki istatistiksel olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağıldığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni'ye başvurulmuştur. Tablo 4.3.'de Bonferroni sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.

ABT'nin Sontestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama farklar (I-J)	Standart hata	p
ABT sontest	JG	OYUG	6,230	4,759	,194
		GAG	-8,104	4,759	,092
	OYUG	JG	-6,230	4,759	,194
		GAG	-14,333*	4,632	,003
	GAG	JG	8,104	4,759	,092
		OYUG	14,333*	4,632	,003

Tablo 4.3.'e bakıldığında sontestteki anlamlı farklılığın GA ve OYU grupları arasında, GAG lehine olduğu görülmektedir ($X_{OYUG}=62,07$; $X_{GAG}=76,40$ ve $p=0,003$). JG ve OYUG, GAG ve JG arasında her hangi bir fark görülmemiştir. Bu bulgudan elde edilen istatistiksel sonuçlar, GA yönteminin akademik başarı üzerinde diğer gruplardan daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İşbirlikli öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinde meydana gelen farklılıkları belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler, öntest puanlarına ait ANOVA ve Bonferroni analizi, sontest puanları için de ANCOVA ve Bonferroni analizi yapılmış ve sonuçlar sırasıyla Tablo 4.4., Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.
DTÖ'nün Öntest ve Sontestine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Testler	Gruplar	N	X	SS
DTÖ-Öntest	JG	29	146,69	21,800
	OYUG	32	156,94	10,836
	GAG	29	155,41	14,754
DTÖ-Sontest	JG	30	165,30	4,750
	OYUG	30	164,07	4,160
	GAG	30	160,80	8,911

Tablo 4.4.'de grupların demokratik tutum öntest ortalama değerlerine göre OYUG ve GAG'ın ortalamalarının birbirine yakın olduğu, JG'nin ise bu iki gruba göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu ($X_{OYUG}=156,94$; $X_{GAG}=155,41$; $X_{JG}=146,69$) görülmektedir. Sontest ortalama değerlerinde ise bütün grupların puan ortalamalarının birbirine yaklaştığı ve öntest puan ortalamalarına göre JG'nin puan ortalamalarındaki artışın diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($X_{OYUG}=164,07$; $X_{GAG}=160,80$; $X_{JG}=165,50$). Demokratik tutum öntest puan ortalamalarındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış, bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.
DTÖ'nün Öntestine Ait ANOVA Analiz Sonuçları

Testler		Karelerin ortalaması	df	Ortalamaların karesi	F	p
Ön test	Gruplar arası	1818,006	2	909,003	3,432	,037
	Gruplar içi	23041,116	87	264,840		

Tablo 4.5. incelendiğinde grupların demokratik tutum öntest puanları arasında ($X_{OYUG}=156,94$; $X_{GAG}=155,41$; $X_{JG}=146,69$ ve $p=0,037$) anlamlı bir farkın olduğu

görülmektedir. Grupların demokratik tutum öntest puanları arasında istatistiksel olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağıldığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni'ye başvurulmuştur. Bonferroni analiz sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

DTÖ'den Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama farklar (I-J)	Standart hata	p
DTÖ-Öntest	JG	OYUG	-10,248*	4,172	,016
		GAG	-8,724*	4,274	,044
	OYUG	JG	10,248*	4,172	,016
		GAG	1,524	4,172	,716
	GAG	JG	8,724*	4,274	,044
		OYUG	-1,524	4,172	,716

Tablo 4.6.'ya bakıldığında öntestteki anlamlı farklılığın gruplar arasında GAG ve OYUG'un lehine olduğu görülmektedir ($X_{OYUG}=156,94$; $X_{GAG}=155,41$; $X_{JG}=146,69$ $p=0,016$ ve $p=0,044$). Bu bulgu demokratik tutum öntest puanlarında JG'nin diğer iki gruba göre daha düşük puan ortalamasına sahip olduğunu dolayısıyla uygulama öncesinde bu grubun demokratik tutumlarının daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

DTÖ'nün öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu için sontest puan ortalamalarına öntest puan ortalamaları kovariate (coverate) edilerek kovaryans analizi (ANCOVA) ve Bonferroni analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.
DTÖ'nün Sontestine Ait ANCOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Kareler ortalaması	Sd	Ortalamaların karesi	F	p
DTÖ-Öntest	135,009	1	135,009	3,477	,066
Gruplar	393,524	2	196,762	5,068	,008
Hata	3261,341	84	38,825		
Düzeltilmiş toplam	3725,455	87			

Tablo 4.7. incelendiğinde grupların demokratik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0,008$). Grupların demokratik tutum sontest puanları arasında istatistiksel olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağıldığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni'ye başvurulmuştur. Tablo 4.8.'de Bonferroni sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8.
DTÖ Sontestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları

(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama farklar (I-J)	Std. hata	p
JG	OYUG	1,841	1,674	,275
	GAG	5,220*	1,675	,003
OYUG	JG	-1,841	1,674	,275
	GAG	3,379*	1,624	,040
GAG	JG	-5,220*	1,675	,003
	OYUG	-3,379*	1,624	,040

Tablo 4.8. incelendiğinde, sontestte JG ile OYUG arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($X_{JG}=165,30$, $X_{OYUG}=164,07$ ve $p=,275$), JG ile GAG arasında anlamlı farklılığın JG lehine olduğu görülmektedir ($X_{GAG}=160,80$; $X_{JG}=165,30$ ve $p=,003$). Ayrıca OYUG ile GAG arasında anlamlı farklılığın OYUG lehine olduğu görülmektedir ($X_{GAG}=160,80$; $X_{OYUG}=164,07$ ve $p=,040$). Bu bulgudan elde edilen istatistiksel

sonuçlar, jigsaw yönteminin demokratik tutum üzerinde diğer gruplardan daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde işbirlikli öğrenme modelindeki uygulamalar öncesinde ve sonrasındaki değişimleri belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanlarına ait tek yönlü MANOVA'dan elde edilen Wilks' Lambda, öntest ve sontest değerlerine ait MANOVA, öntestlerden elde edilen Bonferroni, SBÖ'nün işbirlikli çalışma alt boyutuna ait öntest ANCOVA, bağımsız çalışma alt boyutuna ait ANCOVA ve SBÖ'nün tüm alt boyutlarına ait ANCOVA analizleri yapılmış ve sonuçlar sırasıyla Tablo 4.9., Tablo 4.10., Tablo 4.11., Tablo 4.12., Tablo 4.13. ve Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.9.

SBÖ'nün Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Tek Yönlü MANOVA'dan Elde Edilen Wilks' Lambda Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez ss	Hata ss	p	Eta kare
Gruplar Wilks' Lambda	0,595	2,162	20,000	146,000	0,005	0,228

Tablo 4.9.'a göre SBÖ puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel bir farklılığın olduğu görülmektedir [Wilks Lambda= 0,595 ve $F(20,146) = 2,162$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın ne yönde olduğunu belirlemek için tek yönlü MANOVA sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 4.10.

SBÖ'nün Öntest ve Sontest Değerlerine Göre Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Testler	Bağımlı değişkenler	Gruplar	Ortalamaların karesi	X	F	p
Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlar	İşbirlikli Çalışma	JG	376,088	33,407	1,694	,010
		OYUG		30,700	1,607	
		GAG		37,857	1,663	
	Bağımsız Çalışma	JG	369,456	19,593	1,189	,000
		OYUG		25,567	1,128	
		GAG		26,250	1,167	
	Dinleme-Cesaretlendirme	JG	35,601	30,370	,887	,194
		OYUG		31,633	,842	
		GAG		32,643	,871	
	Yardımlaşma-Paylaşma	JG	86,558	30,556	1,064	,065
		OYUG		33,600	1,009	
		GAG		33,643	1,044	
Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlar	İşbirlikli Çalışma	JG	135,338	34,111	1,658	,168
		OYUG		38,400	1,573	
		GAG		37,071	1,629	
	Bağımsız Çalışma	JG	9,555	25,037	1,045	,724
		OYUG		25,867	,992	
		GAG		26,179	1,026	
	Dinleme-Cesaretlendirme	JG	2,567	33,111	,591	,763
		OYUG		32,800	,561	
		GAG		32,500	,581	
	Yardımlaşma-Paylaşma	JG	34,889	33,259	,808	,145
		OYUG		35,367	,767	
		GAG		34,964	,794	

Tablo 4.10. (Devamı)

SBÖ Toplam Öntest	Tüm boyutlar	JG	1735,954	114,556	3,761	,013
		OYUG		121,500	3,568	
		GAG		130,393	3,693	
SBÖ Toplam Sontest	Tüm boyutlar	JG	348,933	125,519	3,240	,297
		OYUG		132,267	3,074	
		GAG		130,714	3,182	

Tablo 4.10. incelendiğinde SBÖ alt boyutlarından İşbirlikli Çalışma ve Bağımsız Çalışma boyutlarına ilişkin öntest ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($p=0,010$ ve $p=0,000$); Dinleme-Cesaretlendirme ve Yardımlaşma-Paylaşma alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar arasında ise herhangi bir farkın olmadığı görülmektedir ($p=0,194$ ve $p=0,065$).

Ayrıca SBÖ'nün tüm boyutlarına ilişkin öntest ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu ($p=0,013$), sontest ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0,297$) görülmektedir. SBÖ'nün İşbirlikli Çalışma, Bağımsız Çalışma alt boyutları ile tüm boyutların öntest puan ortalamalarında var olan anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni'ye başvurulmuş ve sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

SBÖ'nün Öntestinden Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları

Testler	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Farklar (I-J)	Standart Hata	p
İşbirlikli Çalışma	JG	OYUG	2,71	2,335	,749
		GAG	-4,45	2,374	,193
	OYUG	JG	-2,71	2,335	,749
		GAG	-7,16*	2,313	,008
	GAG	JG	4,45	2,374	,193
		OYUG	7,16*	2,313	,008

Tablo 4.11. (Devamı)

Bağımsız Çalışma	JG	OYUG	-5,97*	1,639	,001
		GAG	-6,66*	1,666	,000
	OYUG	JG	5,97*	1,639	,001
		GAG	-,68	1,623	1,000
	GAG	JG	6,66*	1,666	,000
		OYUG	,68	1,623	1,000
Tüm boyutlar	JG	OYUG	-6,94	5,184	,552
		GAG	-15,84*	5,271	,011
	OYUG	JG	6,94	5,184	,552
		GAG	-8,89	5,135	,261
	GAG	JG	15,84*	5,271	,011
		OYUG	8,89	5,135	,261

Tablo 4.11.'e bakıldığında İşbirlikli Çalışma alt boyutunun öntestindeki anlamlı farklılığın gruplar arasında GAG lehine olduğu görülmektedir ($X_{JG}=33,407$; $X_{OYUG}=30,700$; $X_{GAG}=37,857$; $p=0,010$). Bağımsız Çalışma alt boyutunun öntestindeki anlamlı farklılığın ise JG karşı GAG ve OYUG'un lehine olduğu görülmektedir ($X_{JG}=19,593$; $X_{OYUG}=25,567$; $X_{GAG}=26,250$; $p=0,00$). Ayrıca tüm boyutların öntestindeki anlamlı farklılığın GAG lehine olduğu görülmektedir ($X_{JG}=114,556$; $X_{OYUG}=121,500$; $X_{GAG}=130,393$; $p=0,013$).

Araştırmaya katılan gruplarla çalışmaya başlamadan önce yapılan SBÖ'nün İşbirlikli Çalışma ve Bağımsız Çalışma boyutlarında istatistiksel olarak var olan anlamlı farklılığın çalışmanın sonunda yapılan sontest puan ortalamalarında ortadan kalktığı görülmektedir. Öntestlerdeki puan ortalamalarının sontest puan ortalamalarına etki edebileceği düşünülerek bu boyutlarda öntest puanları kovarite (coverate) edilerek ANCOVA analizi ile sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. ANCOVA analiz sonuçları sırasıyla Tablo 4.12. ve Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

SBÖ'nün İşbirlikli Çalışma Alt Boyutunun Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi

Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirlikli Çal. öntest	24,979	1	24,979	,334	,565
Gruplar	262,436	2	131,218	1,753	,180
Hata	6064,745	81	74,873		
Toplam	120223,000	85			

Tablo 4.12.'deki ANCOVA analizi sonuçlarına göre İşbirlikli Çalışma alt boyutunun düzeltilmiş sontest puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(2,81)=1.753$; $p=0,180$].

Tablo 4.13.

SBÖ'nün Bağımsız Çalışma Alt Boyutunun Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi

Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Bağımsız Çal. öntest	11,125	1	11,125	,374	,542
Gruplar	28,981	2	14,490	,488	,616
Hata	2407,412	81	29,721		
Toplam	58605,000	85			

Tablo 4.13.'deki ANCOVA analizi sonuçlarına bakıldığında Bağımsız Çalışma alt boyutunun düzeltilmiş sontest puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(2,81)=0,488$; $p=0,616$].

Ayrıca araştırmaya katılan gruplarla çalışmaya başlamadan önce yapılan SBÖ'nün tüm boyutlarının öntestinde var olan anlamlı farklılığın yine çalışmanın sonunda yapılan sontest puan ortalamalarında ortadan kalktığı görülmektedir. Tüm boyutlarının öntestindeki puan ortalamasının sontest puan ortalamasına etki edebileceği düşünülerek, tüm boyutlar öntest puanları kovarite edilip ANCOVA analizi ile tüm boyutlar sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. ANCOVA analiz sonuçları Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

SBÖ'nün Tüm Boyutlar Sontest Puanlarına Ait ANCOVA Analizi

Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm boyutlar ön	72,873	1	72,873	,255	,615
Gruplar	764,427	2	382,213	1,336	,269
Hata	23167,448	81	286,018		
Toplam	1451871,000	85			

Tablo 4.14.'deki ANCOVA analizi sonuçlarına bakıldığında, tüm boyutlara ait düzeltilmiş sontest puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(2,81)=1,336$; $p=0,269$].

4.4. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Kalıcılık Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında uygulamalar tamamlandıktan 4 ay sonra ABT, kalıcılık testi olarak tüm gruplara tekrar uygulanmıştır ve elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler, ANOVA ve çoklu karşılaştırma testleri sonuçları sırası ile Tablo 4.15., Tablo 4.16. ve Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.15.

ABT'nin Kalıcılık Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Testler	Gruplar	N	X	S.S
ABT Kalıcılık	JG	29	65,10	18,606
	OYUG	28	56,93	17,901
	GAG	30	71,53	15,364

Tablo 4.15.'e bakıldığında grupların akademik başarı kalıcılık puan ortalama değerlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.16.'de verilmiştir.

Tablo 4.16.

ABT'nin Kalıcılık Puanlarına Ait ANOVA Analiz Sonuçları

Testler		Karelerin ortalaması	df	Ortalamaların karesi	F	p
ABT kalıcılık	Gruplar arası	3096,607	2	1548,304	5,163	,008
	Gruplar içi	25190,013	84	299,881		

Tablo 4.16. incelendiğinde grupların akademik başarı kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(2,84)=5,163$ ve $p=0,008$). Gruplar arasında kalıcılık puanları arasındaki istatistiksel olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağıldığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni'ye başvurulmuş ve sonuçlar Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17.

ABT'nin Kalıcılık Puanlarından Elde Edilen Verilerin Bonferroni Analiz Sonuçları

Test	(I) gruplar	(J) gruplar	Ortalama farklar (I-J)	Standart hata	p
Bonferroni	JG	OYUG	8,175	4,588	,078
		GA	-6,430	4,510	,158
	OYUG	JG	-8,175	4,588	,078
		GAG	-14,605*	4,550	,002
	GAG	JG	6,430	4,510	,158
		OYUG	14,605*	4,550	,002

Tablo 4.17.'deki ABT'nin kalıcılık puanlarından elde edilen Bonferroni analiz sonuçlarına bakıldığında GAG ile JG arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak OYUG ile GAG arasında; GAG'ın lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($X_{GAG}=71,53$; $X_{JG}=65,10$; $X_{OYUG}=56,93$; $p=0,002$). Ayrıca OYUG ile JG arasında herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan elde edilen istatistiksel sonuçlar GA yönteminin kalıcılık üzerinde diğer gruplardan daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Jigsaw, OYU ve GA Yöntemlerinin Uygulamalarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın uygulamaları tamamlandıktan sonra deney gruplarındaki (JG, OYUG ve GAG) öğrencilerin bu yöntemlerin uygulamaları hakkındaki görüşleri odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilere, sınıfta öğrenim gördükleri işbirlikli yöntem hakkında 6 soru yöneltilmiştir. Öğrenci yanıtları detaylı bir şekilde analiz edildikten sonra elde edilen bulgular, yüzde ve frekanslarıyla birlikte Tablo 4.18. - Tablo 4.50. arasında sunulmuştur.

4.5.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.1.1. Jigsaw yönteminin olumlu-olumsuz yönleri

Odak grup görüşmesi yapılan JG öğrencilerine, öncelikle jigsaw yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Jigsaw Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Olumlu Yönleri	f	%
Özgüven kazanma	8	20
Konuları daha iyi ve kalıcı öğrenme	6	15
Araştırma yapma becerisi kazanma	5	12.5
Sunum yapma ve konuşma becerisini geliştirme	4	10
Sosyal ilişkileri geliştirme ve yeni dostluklar kurma	4	10
Materyal hazırlamayı öğrenme	3	7.5
Karşılıklı sorumluluk alma	2	5
Bir konuda kendini geliştirme ve uzmanlaşma	2	5
Grup baskısıyla çalışmak zorunda kalma	2	5

Tablo 4.18. (Devamı)

Ödüller sayesinde daha çok çalışma	1	2.5
Grubun, düşük başarılı öğrencileri çalışmaya teşvik etmesi	1	2.5
İletişim kurma becerisini geliştirme	1	2.5
Farklı kaynaklardan yararlanmayı öğrenme	1	2.5
Toplam	40	100
Olumsuz yönleri	f	%
Sınıfta ses ve gürültü oluşması	5	31.2
Soru cevap bölümünde grupların birbirini sıkıştırması	4	25
Aşırı rekabetin sınıfta gerginlik yaratması	2	12.5
İstemediği grupta yer alma	1	6.2
Ödül alamayanların üzüntü yaşamaları	1	6.2
Ödül alamayan gruplarda önyargı oluşması	1	6.2
Sorumluluğun bir kişiye yüklenmesi	1	6.2
Zaman alıcı bir yöntem olması	1	6.2
Toplam	16	100

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere görüşü alınan jigsaw grubu öğrencileri, jigsaw yönteminin genelde olumlu yönünü vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin jigsaw ile ilgili en fazla vurguladıkları olumlu görüş, özgüven kazanma duygusudur. Bunların dışında öğrencilerin önemli bir kısmı jigsaw yöntemiyle işlenen derslerle birlikte grupta çalışıp işbirliği yaparak konuları daha iyi ve kalıcı öğrendiklerini, araştırma yapma becerisi kazandıklarını, sunum yapma ve konuşma becerisini ilerlettiklerini ayrıca sosyal ilişkilerini geliştirerek yeni arkadaşlıklar edinmelerini jigsawın olumlu özellikleri olarak belirtmişlerdir. Özellikle bir öğrencinin önceden sınıfta soyutlanan bazı öğrencilerin grup çalışmasıyla birlikte yeni arkadaşlar edindiğini söylemesi, sosyal ilişkilerin gelişiminde jigsawın önemli bir öğretim yöntemi olduğunu göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Öğrenciler ayrıca materyal hazırlayabilmeyi, karşılıklı sorumluluk almayı, bir konuda uzmanlaşmayı, grup baskısından dolayı derse çalışmak zorunda kalmayı ve materyal hazırlarken konuyu daha iyi ve kalıcı olarak öğrenmeyi

jigsaw yöntemi sayesinde edindikleri olumlu kazanımlar olarak görmektedirler. Öğrencilerin jigsaw ile ilgili olarak en az belirttikleri olumlu yönler ise ödüllerin varlığı sayesinde motive olup daha çok çalışma, grupta düşük başarılı öğrencileri çalışmaya teşvik etme, iletişim kurma becerisini geliştirme ve farklı kaynaklardan yararlanmayı öğrenmedir.

Odak grup görüşmesine katılan öğrenciler tarafından jigsaw yönteminin en çok vurgulanan olumsuz yönü ise ders esnasında grupların kendi içerisinde çalışmasından dolayı ortaya çıkan ses ve gürültüdür. Ayrıca görüşme esnasında sınıfta ses ve gürültü oluşmasını jigsawın en olumsuz yönü olarak gören öğrencilerin önemli bir kısmı ses ve gürültüye neden olan konuşmaların çalıştıkları konuyla ilgili olduğunu ancak yine de bu yüzden dersi anlamakta güçlük çektiklerini açıklamışlardır. Ses ve gürültü dışında öğrencilerin vurguladıkları en önemli olumsuz yönler, aşırı rekabet yüzünden sunumlardan sonraki soru-cevap bölümünde grupların birbirini sıkıştırması ve yine sınıfta oluşan rekabet yüzünden sınıfta gergin bir atmosferin oluşması problemidir. Bunların dışında bir öğrenci, atandığı grubun kendi tercihi olmadığını ve grubunu beğenmediğini ifade ederken; bir başka öğrenci de grupta sadece bir kişinin çalıştığını ve sorumluluk aldığını, diğerlerinin ise bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ödül alamayan bazı grup üyelerinin çok üzülmesi hatta ağlaması, ödül alamayan gruplarda ödül alan gruplara karşı bir önyargı oluşması ve bu ödülü hak etmeden aldıklarının düşünülmesi ve zaman alıcı bir yöntem olarak görülmesi jigsawın olumsuz yönleri için açıklanmış diğer olumsuz görüşlerdir.

Aşağıda jigsaw yönteminin olumlu-olumsuz yönleri hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Jigsaw yönteminin olumlu yönleri şimdi bence materyallerden bahsedeyim. Materyallerde mesela şey bir kartona bir şeyler yapıyorduk eskiden. Şimdi ise geliştirmeye başladık, daha çok materyal oluşturmaya başladık. Veya tahtaya çıktığımız zaman mesela diyelim ona o kadar çalıştık o kadar önem gösterdik ki mesela tahtaya çıktığımız zaman özgüvenimiz de geldi. Mesela ben eskiden bir şeyleri falan o kadar anlatamazdım. Özgüvenim o kadar yoktu. Bu jigsaw yöntemi benim özgüvenimi de yenilemiş oldu. Gruplarda mesela diyelim dostluklar oluştu. Bazı arkadaşlarımız bizim grubumuzda bir arkadaşımız mesela diyelim pek fazla çalışmıyordu diğer mesela derste

jigsaw yönteminden önceki derste. Bu jigsaw yönteminde hem bu başarı belgesinden hem de ödüllere dolaylı çok çalışmaya başladı. Yani olumlu yönlerinin bunlar olduğunu düşünüyorum. Bir arkadaşımız vardı ismini vermeyeyim. O mesela eskiden diyelim hiç çalışmazdı ama bu grupta baya çalışmaya başladı yani bilgi edindi hepimizden, çalışmaya başladı yani. Olumsuz yönleri hediye yani. Ama insan üzülüyor (alamayınca) Hediye konusunda bir arkadaşımız ağlamıştı mesela insan üzülüyor. Mesela bir arkadaşımız ağlamıştı niye ben alamadım diye. Çünkü çok hırslıydı. Kötü bir yön değil ama üzülüyor insan. Olumsuz yönü oydu diye düşünüyorum. Bir de sınıfımızda belki sadece bizim sınıfımızda bilmiyorum ama çok ses olmuştu. Yani bu konuşmalar konuyla ilgiliydi çoğu ama yani gürültü çıkıyordu.” K-Ö1

“Ben aslında gruplaşmayı hem olumlu hem olumsuz görüyorum. Bence olumlu yönleri materyallerdi, materyal hazırlamak. Materyal hazırlayınca böyle daha iyi anlıyoruz ve konuyu daha iyi kavırıyoruz. Gruplaşma bence olumluydu. Çünkü grup olunca daha iyi anlıyorum. Çünkü bir konuyu bana daha iyi anlatıyorlar ve anlayabiliyorum. Araştırma ruhumu geliştirdi. Sunum yapma yeteneğimiz gelişti. Olumlu yönleri bunları görüyorum. Olumsuz yönleri ise mesela tahtaya çıkınca işte rekabet olduğu için kötü yani bir konuda iyi olmayan arkadaşlarımıza sorular soruyorlar ve bu yüzden bizim grubunuz çok kötü oluyor. Bence rekabet olumsuz bir yöndeydi. Ve de arkadaşımızın dediği gibi ses. Ses bizi çok rahatsız ediyordu, anlayamıyorduk. Olumsuz yönleri de bence bunlardı.” K-Ö3

“Bence olumlu yönleri, herkes daha çok çalışıyor. Mesela zayıf olan kişiye herkes daha çok anlatıyor. Anlamadıkça bir daha bir daha anlatıyor herkes. Ondan sonra tahtaya çıktığında anlatırken zaten daha çok anlıyor. Orada materyalleri hazırlarken olumlu yön olarak yazarken daha kalıcı oluyor yani aklında kalıyor. Sözel becerimiz gelişiyor. Olumsuz yönleri çok gürültü çıkıyor yani herkes gereğinden fazla konuşuyor. Konuyla alakası olmayan şeyleri söylüyorlar. Biri orada konuşuyor buradaki bağırıyor sus diye filan. Çok ses çıkıyor. Sonra birde tahtaya çıkıyor anlatmak için. Soru kısmına geliyor. Herkes orada en zayıf olan kişiye soruyor soruları bilemesin bizim notumuz yükselsin diye.” E-Ö3

“Olumsuz yönlerinden ilk başta çok fazla gürültü oluyordu dersteyken. Yani konuyla ilgili konuşuyorlar ama çok fazla ses çıkıyor. Bir de çok fazla ses çıkınca

birbirimize anlatıyoruz ya konuyu, herkes kendi konusunu başkasına anlatıyor gruplarda. Orada problem oluyor sestən dolayı. Hem de bazen iyi anlatamıyorlar. Ne diyor, bu nasıl anlatıyor, bu böyle diyorum anlatamıyor. Olumsuz yönlerinde o var. Konuyu böyle açık arkadaşlarımız bize anlatınca çok iyi anlayamıyoruz konuyu. Olumlu yönlerinden bir kere bizim araştırma yönlerimizi geliştirdi, sosyal şeyimizi (ilişkilerimizi) geliştirdi. Nasıl diyeyim cesaret verdi yani bize sunum yaparken filan. Grupta yapılacak işleri falan görüştük. Sorumluluk şeyi ön plana çıktı. Araştırma ruhumuz gelişti ve sunum yaparken sözel yönümüzü geliştirdi Olumlu yönleri de bence bunlar.” E-Ö4

“Olumlu yönleri olarak grupta herkes birlikte çalışıyordu çalışmayanlar da çalışmaya başladı. Onlar için daha iyi oldu. Daha sonra sunum için tahtaya çıktık anlattık. Bu da kendi özgüvenimizi kazandık. Eskiden olsaydı bu kadar rahat çıkıp anlatamazdık. Tahtaya çıkıp anlatmamız daha güzel oldu bence. Böyle gruplar içinde birbirimize çalışıp başkalarına anlatmamız anlamadığımız konuyu bize başkalarının anlatması daha iyi oldu, böyle bazıları daha iyi anladı bence. Olumsuz yönleri olarak da bence ödül yerinde bir sıkıntı vardı. Çünkü ödül aldıktan sonra bazı arkadaşlarımız işte bunu hak etmiyordu bu grup falan dediler. Bazıları üzüldü, ağladılar hatta. Ödül gereksiz değildi yani ama bazıları haksız, o grubun haklı yere aldığını düşünmediler. Bu pek fazla yöntemin olumsuz yönü değil çünkü arkadaşlarımız da onu almak istiyor olabilirdi. Veya başka bir grup, alan gruptan daha çok hak etmiştir olabilirdi. Bu kadar yani.” K-Ö4

Jigsaw yönteminin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin söz konusu yöntem hakkında olumlu yönde düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin olumlu düşünceleri özgüven, konuları daha iyi öğrenme ve sosyal ilişkilerin gelişmesi üzerine yoğunlaşırken, olumsuz görüşleri ise sınıfta oluşan gürültü ve gruplar arası aşırı rekabet üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin jigsaw yöntemini uygularken sınıfta oluşan gürültü ile gruplar arasında oluşan aşırı rekabeti önleyici tedbirler aldığında derslerden çok daha faydalı sonuçlar elde edileceği söylenebilir.

4.5.1.2. OYU yönteminin olumlu-olumsuz yönleri

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine öncelikle OYU yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş, elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19.

OYU Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Olumlu Yönleri	f	%
Özgüven kazanma	7	18.9
Sorumluluk alma	7	18.9
Yardımlaşma-dayanışma içinde olma	4	10.8
Farklı kaynakları kullanmayı öğrenme ve bunlardan yararlanma	3	8.1
Grupla başarılı olma	3	8.1
Konuşma ve sunum yapma yeteneğinde gelişme	2	5.4
Materyal hazırlayabilme yeteneğinin gelişmesi	2	5.4
Ders başarısını arttırma fırsatı yakalama	2	5.4
Derse karşı ilgi gösterme ve yoğunlaşma	2	5.4
Grup baskısından dolayı motive olma	2	5.4
Arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulma	1	2.7
Gruplar arası rekabetten dolayı çalışma	1	2.7
Grup çalışmasının eğlenceli olması	1	2.7
Toplam	37	100
Olumsuz yönleri	f	%
Görevini ihmal edenler yüzünden grup başarısının düşmesi	3	30
Çalışmayan öğrencinin grupla aynı notu alması	2	20
Konu dışı konuşmaların olumsuz etkisi	2	20
Düşük başarılı öğrencinin grubun başarısını düşürmesi	1	10
Heyecan sorunu yüzünden rapor puanının düşmesi	1	10
Toplam	9	100

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere görüşü alınan OYU sınıfı öğrencileri OYU yönteminin genelde olumlu yönünü vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin bu yöntem ile ilgili en fazla vurguladıkları olumlu görüşler, jigsaw grubundaki öğrencilerin de ifade ettiği gibi özgüven kazanma ve sorumluluk alma duygusudur. Bunların dışında öğrencilerin önemli bir kısmı OYU yöntemiyle işlenen derslerle birlikte yardımlaşma ve dayanışma içinde olmalarını, farklı kaynaklardan yararlanmalarını, grupla birlikte daha başarılı olmalarını, sunum yeteneklerinin gelişmesini ve derse daha fazla ilgi göstermelerini bu yöntemin olumlu özellikleri olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu öğretim yöntemi ile ilgili olarak en az belirttikleri olumlu yönleri ise grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulma, gruplar arası rekabetten dolayı derse daha fazla çalışma ve grup çalışmasıyla dersleri daha eğlenceli işlemedir.

OYU yönteminin en çok vurgulanan olumsuz yönleri ise ilk olarak grupta verilen görevi yerine getirmeyenlerin grup başarısını düşürmesi, ikinci olarak da literatürde “hazıra konma etkisi” diye ifade ettiğimiz gruba hiçbir katkı sağlamayan kişinin grubun aldığı puana ortak olması ve konu dışı konuşmalar yüzünden grubun olumsuz etkilenmesi sorunudur. Konu dışı konuşmaların olumsuz etkisini vurgulayan öğrenciler, ders esnasında dikkatlerinin dağıldığını, dersi aksattıklarını ve böylece raporlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci düşük başarılı öğrenciler yüzünden grup başarısının düştüğünü ifade ederken bir başka öğrenci de bazı arkadaşların rapor yazma esnasında heyecan sorunu yaşadığını, bunun da rapor puanını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Aşağıda bu yöntem hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Olumlu yönleri sorumluluk arttı, sunum, materyal hazırlama yeteneklerimiz gelişti daha çok kaynakları kullanmayı öğrendik. Arkadaşlarımızı daha iyi tanıma fırsatı bulduk. Olumsuz yönleri de rapor yazacağız diyelim ki 1 kişi doğru düzgün çalışmadı mı düşük not alıyorduk o var. Zayıf halka her şeyi batırıyor grubun başarısını düşürüyor.” E-Ö3

“Olumlu yönleri herkes bir şeyler öğreniyor, sorumluluk alıyor, başarısız olanlar bile kendini yükseltiyor, beraber grup içinde başarılı oluyoruz. Olumsuz yönleri ise bazen aksatıyoruz çalışmıyorlar veya materyal falan hazırlayamıyoruz, hiç kimse

hazırlayamayabiliyor. Rapor yazarken de dediğimiz gibi bazıları dikkatini başka yöne çekebiliyor. Ama mesela bu ünite de daha çok şey öğrendik ve sınav daha kolay geldi ... konuşma becerilerim daha da çok arttı.” K-Ö3

“Bence bu yöntemin olumlu yönleri çalışkanlığımız arttı ve daha çok derse ilgimiz geldi. Çünkü eskiden anlatırken bazen hocam sıkılabiliyorduk (eğlenceli). Ama bu yöntemle daha çok isteğimiz geldi derse. Böyle ders içinde daha çok birlik olduk daha çok dayanışma oldu. Mesela çalışmayanların (başarısız) anlayamadıkları yerleri çalışanlar anlatarak onun açığını giderdi.. Bu tabiki olumlu yönleri. Olumlu yönlerinin yanında olumsuz yönleri de vardı. Mesela 6 kişilik bir grup oluşturduk. Birisi konuştu mu diğerlerinin dikkatini dağıtabiliyordu. Bunun yanında biz de ben de tabi ki ders içinde konuştuğumuz oluyordu ve böyle olduğunda dersi aksatıyorduk. Herhangi bir şey çalıştığımızda diğeri konuştu mu dikkatimiz dağıldığı için bir daha da çalışma isteğimiz gelmiyordu. Buda olumsuz yönleri bu yöntemin.” K-Ö4

“Olumlu yönleri işbirliği vardı. İşbirliği çok önemliydi ve mesela bir kişi çok çalışmasa bile hep birlikte olup onun başarısını yükseltebiliyorduk. Sonra sorumluluğumuz arttı. Öz güvenimiz arttı. Olumsuz yönleri de vardı tabi ki. Bir kişi bile konuşsa o grubun başarısını düşürebiliyordu. Sonra bir kişi çalışmasa mesela bu rapordan düşük not alabiliyorduk. Materyal hazırlanmadığında düşüyordu grubun başarısı.” K-Ö5

OYU yönteminin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin söz konusu yöntem hakkında olumlu yönde düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin olumlu düşünceleri daha çok özgüven, sorumluluk kazanma ve yardımlaşma davranışları kazanma üzerine yoğunlaşırken, olumsuz görüşleri ise grup içinde görevine çalışmayanların olmasına ve bunların grupla aynı notu alması üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin OYU yöntemini uygularken grup değerlendirmesi yanında bireysel değerlendirme de yapmaları etkili bir tedbir olarak düşünülebilir.

4.5.1.3. GA yönteminin olumlu-olumsuz yönleri

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine, öncelikle GA yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.20.’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

GA Yönteminin Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Olumlu Yönleri	F	%
Birlikte çalışarak başarıyı arttırma	6	16.2
Özgüven kazanma	4	10.8
Derste daha aktif olma	4	10.8
Dersleri eğlenceli işleme	3	8.1
İletişim ve etkileşim içinde olma	3	8.1
Konuyu daha iyi kavrama	3	8.1
Yardımlaşma ve dayanışmayı öğrenme	3	8.1
Grupla birlikte etkili-verimli çalışma	2	5.4
Etkileşim içinde olarak arkadaşlık bağlarını güçlendirme ve kaynaşma	2	5.4
Araştırma yeteneğini geliştirme	2	5.4
Sosyal hayatta arkadaşlık kurabilme becerisini geliştirme	1	2.7
Karşılıklı bilgi alışverişinde bulunma	1	2.7
Saygı gösterme ve karşıdakini dinleme	1	2.7
Materyal hazırlamayı öğrenme	1	2.7
Ödüllerden dolayı motive olma	1	2.7
Toplam	37	100
Olumsuz yönleri	F	%
Grup içinde yaşanan sorunların başarıyı düşürmesi	6	35.2
Ders saatleri dışında grubun toplanabilme sorunu yaşaması	5	29.4
Tek bir kişinin sorumluluk üstlenmesi	1	5.8
Bazılarının hazır konmak istemesi	1	5.8
Kendi grup üyelerini seçme fırsatının olmaması	1	5.8
Gruplar arasında küsmelerin yaşanması	1	5.8
Başarı belgesinin haksız yere tüm gruplara verilmesi	1	5.8
Gruplar arasında güç dengesizliğinin olması	1	5.8
Toplam	17	100

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere GA yönteminin uygulandığı sınıfta odak grup görüşmesine katılan öğrenciler, OYU ve jigsaw grubuyla yapılan görüşmelerde olduğu gibi genelde GA yönteminin olumlu yönlerini ortaya koyan görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin GA yöntemine yönelik olumlu görüşlerinin başında bu yöntem sayesinde başarının artması gelmektedir. Bu görüşteki öğrenciler grup çalışması yoluyla, yardımlaşma ve dayanışma içinde birlikte çalışarak başarılarını arttırdıklarını dile getirmişlerdir. Bu grupta görüş bildiren bir öğrenci, özellikle düşük başarılı öğrencilerin grup içinde notlarını yükseltme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. İkinci olarak öğrenciler tarafından bu yönteme ilişkin en çok ifade edilen olumlu yönleri ise özgüven kazanma ve derste daha aktif olma şeklinde tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrenciler GA yöntemiyle ilgili olarak derslerin daha eğlenceli geçtiğini, grup arkadaşlarıyla sürekli etkileşim ve iletişim içinde olduklarını, konuları daha iyi kavradıklarını, birlikte çalıştıkları için yardımlaşma ve dayanışmayı öğrendiklerini, daha etkili-verimli çalıştıklarını, grup arkadaşlarıyla kaynaştıklarını, arkadaşlık bağlarının güçlendiğini ve araştırma becerilerinin geliştiğini bu yöntemin olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir. En alt sıralarda değinilen olumlu yönler ise sosyal hayatta arkadaşlık kurabilme becerisini geliştirme, grup içindekilerle karşılıklı bilgi alışverişinde bulunma, saygı gösterme, karşıdakini dinleme, materyal hazırlamayı öğrenme ve ödüllerden dolayı motive olma şeklinde tespit edilmiştir.

GA yönteminin öğrenciler tarafından ifade edilen en önemli olumsuz tarafı, grup içinde yaşanan sorunların başarıyı düşürmesi şeklinde tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrenciler tarafından bahsedilen grup içi sorunlar, grupta çalışmayanların olması ve bunların başarıyı düşürmesi, geçimsizlik yaşanan kişilerin verilen görevleri yerine getirmemeleri ve grup içinde yaşanan bazı anlaşmazlıkların başarıyı düşürmesi şeklinde açıklanmıştır. GA yönteminin en önemli özelliklerinden birisi, sınıf dışında öğrenci gruplarının bir araya gelerek araştırma yapmaları, konuyla ilgili çalışmaları, projeler geliştirmeleri, çeşitli materyal, slayt, rapor vs. hazırlamalarıdır. Bu yöntem için öğrencilerin ikinci sırada en çok vurguladıkları olumsuz durum ise evlerinin birbirine uzak olması, okul dışında öğrencilerin dershaneye gittikleri için boş zamanlarının olmaması, mekân sıkıntısı gibi nedenlerden dolayı sınıf dışında grup üyelerinin bir araya gelmelerinde yaşadıkları zorluktur. Bunun dışında öğrenciler bu yöntemin olumsuz yönleriyle ilgili olarak bazen grupta tek bir kişinin sorumluluk üstlendiğini,

diğerlerinin çalışmalara kayıtsız kalıp gruba katkı sağlamadığını, bazı grup üyelerinin ise hazır konma düşüncesinde olduğunu, kendi grup üyelerini seçme şansının olmamasından dolayı küs olduğu kişilerle aynı gruba düşme ihtimali olduğunu ve rekabet yüzünden diğer grup üyeleriyle aralarının bozulabildiğini, bazılarıyla küskünlükler yaşandığını, bu şekilde gruplar arasında güç dengesizliğinin olduğunu ve başarı belgesinin haksız yere tüm gruplara verildiğini ifade etmişlerdir.

GA ve jigsaw yöntemiyle ilgili olarak öğrenciler benzer olumsuzluklara değinmekle birlikte, GAG'daki öğrencilerin ders dışında bir araya gelme sorununa, JG'deki öğrencilerin ise ders esnasında sınıfta oluşan ses ve gürültüye değinmeleri grupların ifade ettikleri farklı görüşler olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda bu yöntem hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Hocam ilk önce ben olumsuz yönlerini söyleyeyim. Hocam, bu yöntemin olumsuz yönleri evlerimizin birbirine uzak olması. Sınıfta ancak oluyordu ama yetersiz kalıyordu sınıftaki Bazı kişiler konusuna çalışıyordu bazıları çalışmıyordu. Bu da olumsuz yönlerini çok etkiliyor baya etkiliyordu, grubun başarısını düşük seviyede tutuyordu. Hocam diyelim birisi çalıştığı zaman hani diyelim arkadaşımız 100 aldığı zaman o 80'e ya da 90'a iniyordu. O zaman onun hakkını veremiyorduk. Sonra işte tepkiler bize geliyordu bu olumsuz yönden baya bir kötü. Olumlu yönleri ise hani şey hocam bir söz vardır, “birlikten kuvvet doğar”. Yani hocam biz de böyle birleşerek kuvvet yani başarıımızı baya bir yükselttik. Hani bazı zaman hocam ben çok utanırdım, hiç böyle çıkamazdım. Yüzüm kıpkırmızı olurdu ilk anlattığımda. Hocam böyle grupla birlikte olunca daha da özgüvenim, kendimin başaracağına inandım. Ondan sonra çalışmaya başladık. ... hani diyelim herkesin o zaman tek bir konusu varken öylesine çalışıp gidiyordu. Ama şimdi artık herkes diyelim bir konuyu anlatıyor ondanda bir bilgi alıyor, ondan da bir bilgi alıyor ve ortaya koyuyor herkes birbirinden farklı bilgiler öğreniyor. Böyle daha da güzel bir bilgi ortaya çıkıyor. Bu kadar.” K-Ö4

“Ben olumsuz yönlerini ilk olarak söyleyeyim. Mesela grup olarak anlattığımız için herkes konuyu bildiğinde bazı arkadaşlarımız nasıl olsa ben anlatmasam da olur. Diğeri konuyu biliyor, o benim yerime anlatır diye hani bazı sorumsuzluklar yapabiliyorlar. Bu tür olumsuz yönleri var bence. Olumlu yönler de hani ders içinde

arkadaşlarımızla etkileşimimiz artıyor. Onlarla daha fazla iletişim kuruyoruz ve bu da aramızdaki bağları arttırıyor. Hani mesela bir arkadaşımızla küsssek onla daha fazla yakınlaşabiliyoruz. Burada yardımlaşma şeyini öğreniyoruz. Mesela biri bir şey bilmediğinde onu ona söylüyoruz. Bizim bildiklerimizi diğer arkadaşlarımızla paylaşıyoruz ve onların da bilgisini arttırıyoruz. Mesela benim bilmediğimi o bana söylüyor onun bilmediğini ben ona söylüyorum. Böylece onlara bilgilerimizi de vermiş oluyoruz. Bence bu kadar yani.” K-Ö1

“Ben olumlu yönlerine bir örnek vermek istiyorum. Mesela biz eski sosyal bilgiler derslerimizde hani çok konuşuyorduk. Diğer derslerde de bu devam ediyor. Ama bu grup çalışmasında biz tahtaya çıkıp anlattığımız için diğer arkadaşımızın bizi dinlememesinde kendimizi öğretmenine yerine koyuyoruz. Ve bu hani bizi bilinçlendiriyor. Konuşmamızı azaltıyoruz. Sonra olumlu yönlerinden birisi de grup içinde etkileşimin artması. Arkadaşlarımızın mesela ders içinde yüksek notları olan grup içinde yüksek notları olan arkadaşlarımız da var düşük olan arkadaşlarımız da var. Düşük olan arkadaşlarımız mesela grup çalışmasıyla ders notlarını yükseltebilir. Olumsuz yönlerine gelince mesela bu grup içindeki kişileri sizin seçmenizi ben olumsuz buluyorum. Çünkü mesela diğer sosyal bilgiler öğretmenimizin yaptığında biz küme başkanları oluyorduk ve istediğimiz kişileri seçiyorduk. Kendi seçtiğimiz kişiler de iletişimimizin uygun olduğu, mesela evimizin yakın olduğu ve iyi çalışabileceğimiz bireyleri seçiyorduk. Ama bu çalışmada öyle bir seçenek hakkımız olmadı. Ben olumsuz yönleri olarak bunları görüyorum. Olumsuz yön mesela grup içinde başka nedenlerden dolayı kötü olduğumuz arkadaşlar vardı. Bu arkadaşlar hani bizim söylediklerimizi yapmıyorlardı, işbirliğine katılmıyorlardı. O da bizim ders notlarımızı düşürüyordu. Bu da olumsuz yönlerdendi. Tahtaya çıktığımızda da cesaretimiz artıyor. Bir de şunu söyleyeceğim. Mesela siz bize sertifika falan veriyorsunuz. Onları almak için iyice çalışma hevesimiz geliyor bizim. O yüzden konuya daha iyi çalışıyoruz.önceden sınıfta ayırım yapılıyordu, bütün arkadaşlarımızla kaynaştık. Onlarla iletişimimiz daha iyi oldu. Sonra sosyal bilgilerde o konuya hâkimiyetimiz gelişti. Araştırma yöntemimiz gelişti.”K-Ö2

“Hocam ben ilk önce olumlu yönlerini söyleyeceğim. Hocam olumlu yönlerinde mesela slayt hazırlamayı, afiş hazırlamayı, konuya daha iyi çalışmayı öğrendik. Konuya daha iyi çalışıyoruz hocam. Arkadaşlarla daha iyi bir iletişim kurabiliyoruz. Yani bir

sorun olduğu zaman yardım istiyoruz. Ben mesela bir arkadaş aklımıza gelmediği zaman, yerimize devam edebiliyor. Olumsuz yönlerinde ise hocam mesela bir arkadaş çok iyi anlattı birkaç arkadaş ama bir arkadaş çok kötü anlattı hocam. Onun notu da bizi çok etkiliyor. Olumsuz yönleri de bu hocam. Hocam daha bol kaynak kullanma konusunda; mesela internette bazı konular olmuyor. Ne kadar arasak da çıkmıyor karşımıza. Ama bazı kitaplardan bulabiliyoruz. Bu bize çok iyi şeyler sağlıyor hocam. Hani öğrenebiliyoruz, araştırma yeteneğimiz gelişiyor. Önceki derslerde hiç yapmak (materyal falan) istemiyorduk. Mesela o zaman sıkıcı geliyordu. Ama sizin getirdiğiniz yöntem sayesinde herkes anlaşılarak konuşarak daha iyi bir ders yapmaya başladık.” E-Ö1

“Öğretmenim önce olumsuz yönlerinden başlayayım. Olumsuz yönlerinde grupta hani siz kendiniz belirlediğiniz için grupları hani biz kendi isteğimizle seçmediğimiz için bazı arkadaşlarla anlaşmazlık yaşadık. Hani onlarla iletişimizi fazla olamadı ve onlar hani sırf bizle araları kötü olduğu için konuları bizimle çalışmadılar. Bu da bizim grup başarıımızı düşürdü. Sonra hani mesela birlikte oturduğumuz için öğretmenim grubumda çok yakın iki arkadaşım vardı. Onlar da hiç ders çalışmadılar hani derslere odaklanmadılar. Sürekli onlar birbirleriyle konuştular ve hani bizim de dikkatimizi dağıttılar bu nedenle. Öğretmenim olumlu yönlerine gelirsek hani bir arada olduğumuz için hani mesela derste arkadaşımıza diyelim bir şey söyleyeceğiz, sıradan sıraya gürültü çıkmaması engellendi. Hani aramızda olduğu için sessiz bir şekilde söylemiş olduk. Sonra materyalleri hani başka bir arkadaşımız anlatırken hani onlardan onlar anlatırken biz aramızda kararlaştırdık. İş bölümü falan yaptık. Mesela o şekilde hani yapmış olduk ama bazı arkadaşlarımız tabi yine çalışmadı aynı şekilde. Hani bu kadar öğretmenim. Hocam bir de hani mesela bir de başarıımızı arttırdı. Çünkü hani tüm konuya çalıştık. Tek tek bölüşmedik tüm konuya çalıştık. Bu nedenle hani iyi de çalışmış olduk. Bir de soru hazırladık. Hani sorgulayıcı grup olma ihtimalimize göre. Soru hazırladığımız için hani konuya çok daha iyi adapte olduk. Bu nedenle hani konuyu daha iyi kavramış olduk. ... Burada evlerimiz çok uzak birbirine gruptaki arkadaşlarımızla. Hani mesela bir kere arkadaşlarımızla buluşma olanağı bulduk. Gruptaki sorumluluk sürekli öncedendi, şimdi de bir kişinin üzerine yüklendiğini düşünüyorum.” K-Ö6

GA yönteminin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin söz konusu yöntem hakkında, jigsaw ve OYU grubundaki öğrenciler gibi olumlu yönde düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin olumlu düşünceleri grup halinde çalışmayla başarının artması, özgüven kazanma, derste aktif olma gibi temalar üzerine yoğunlaşırken, olumsuz görüşleri ise grup içinde yaşanan sorunlar ile ders dışında grup üyelerinin toplanma zorluğu temaları üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin GA yöntemini uygularken öğrencilerini çok iyi tanınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen grupları oluştururken başarı durumu ve heterojen yapıyı koruyarak küs olan öğrencilerin aynı grupta olmaması için grupların dengesini bozmayacak şekilde küçük manipülasyonlarda bulunabilir. Ayrıca GA yönteminde grupların ders dışında bir araya gelerek çalışmaları gerekmektedir. Bunun için de yine öğretmen evleri birbirine yakın öğrencileri mümkün olabildiği ölçüde aynı grupta yer almaları için küçük müdahalelerde bulunması bir çözüm önerisi olabilir.

4.5.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin gruplarındaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.2.1. Jigsaw yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan JG öğrencilerine, jigsaw yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.21. ve Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Jigsaw Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	10	100
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi	-	-
Toplam	10	100

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi jigsaw yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkiledi sorusunu, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %100'ü olumlu yanıtlamıştır. Bu sonuç öğrencilerin tamamının jigsaw yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini net bir şekilde pozitif yönde etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir. Ancak öğrencilerin tümünün gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu etkilendiğini düşünmesine rağmen sınıftaki arkadaşlık ilişkileri konusunda ise bir kısmı olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 4.22.

Jigsaw Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Nedenleri	f	%
Grupta hep birlikte eğlenerek etkinlikler yapma	3	42.8
Grup başarısı için birlikte çalışma ve iyi geçinme	3	42.8
Yardımlaşma	1	14.2
Toplam	7	100
Sonuçları	f	%
Arkadaşlarla kaynaşma ve samimiyet kurma	6	66.6
Grup arkadaşlarıyla uyum yakalama	2	22.2
Önceden dışlanan kişilerin grupta olumlu ilişkiler kurması	1	11.1
Toplam	9	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Nedenleri	-	-
Sonuçları	-	-
Toplam	-	-

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi öğrenciler jigsaw yöntemiyle gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinin nedenini grup içinde hep birlikte eğlenerek etkinlikler yapmaya, yani derslerin zevkli geçmesine, grup başarısı için birlikte çalışmaya, grup içinde ister istemez konuşma ihtiyacı duyulmasına ve karşılıklı

yardımlaşma davranışlarına bağlamışlardır. Öğrenciler bütün bunların sonucu olarak da birbirleriyle kaynaştıklarını ve aralarında samimiyet oluştuğunu böylece grup arkadaşları arasında bir uyum yakaladıklarını hatta daha önceden sınıfta dışlanan kişilerin gruptaki arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduklarını ve yeni arkadaş kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Jigsaw yönteminin grup içindeki arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğrenci olmamıştır.

Bununla birlikte bu soruda E-Ö1, E-Ö3, E-Ö4, K-Ö4 kodlu öğrenciler kendi gruplarındaki arkadaşlık ilişkilerini değerlendirdikten sonra diğer gruplarla olan arkadaşlık ilişkilerine de değinmişlerdir. Bu dört öğrencinin de aşırı hırs ve rekabetten dolayı diğer gruptaki bazı arkadaşlarla küsme olaylarının yaşandığını, aralarının açıldığını söylemişlerdir. E-Ö4 kodlu öğrenci ayrıca soru-cevap kısmında sunum yapan grubun başarısını düşürmek için çok zor sorular sorulduğunu ve bunun da ilişkileri olumsuz yönde etkilediğine değinmiştir. Gruplar arası ilişkilere farklı bir açıdan yaklaşan K-Ö5 kodlu öğrenci, uzman grubunda çok iyi ilişkilere sahip olduğu arkadaşlarıyla, asıl gruplara dönüp rakip olduktan sonra aralarının bozulduğu yönünde tespitte bulunması oldukça dikkat çekicidir.

Aşağıda jigsaw yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Sizce derslerin jigsaw yöntemi ile işlenmesi grup arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna karşı sunulan öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

“Bu grupta 2 kişiyi çok yakından tanıyorum. Hatta birisi akrabam birisi de en yakın arkadaşım. Fakat 2 kişiyle hiç aramızda bir şeyler olmuyordu. Mesela pazartesi merhaba Cuma da iyi tatillerle geçiyordu. Şimdi konuyla o bana konusunu anlatıyor ben ona konumu anlatıyorum. Tartışıyoruz hatta konular hakkında. Bu böyle oldu şu şöyle oldu diye de aramızda konuşmalar geçiyor. Yani o 2 arkadaşım da bugünlerde baya konuşmaya başladım. O arkadaşlarla ilişkilerim daha düzenli oldu. Yani çok olumlu yönde oldu. Fakat şeyler (gruplar) arası rekabet olduğu için başka kümedeki en yakın arkadaşım da bana küsme olayı başladı. Bir de o olaydan da olumsuzluk oldu.”

E-Ö1

“... Yani grubumla nasıl desem arkadaşlarımla ister istemez ilişkilerim olmaya başladı. Çünkü çalışmayan birisi için ben derim ki her gün çalış çalış çalış yani konuşuyoruz öyle konuşmaya başladık. Hiç ilgilenmem yani iyi günler merhaba bile demediğim arkadaşla bile bazen merhaba, nasılsın diye konuşmaya başladık. Yani hazırlamaya sen bunu yapacaksın hazırlamaya başladık. Ama grup olmanın bir tane olumlu yanı bence şuydu; şimdi ben şaşıırırdım yani nasıl ezberliyor bunları, yardım nasıl yapıyor İrem arkadaşımından öğrendim. Örneğin ben İrem’in nasıl çalıştığını öğrendim ve sosyali ilerlettim yani artık baya iyi oldu. Grup bence bu güzeldi. Uzman gruplarda biliyorsunuz ki çok iyi uyumluyduk. Yani birimiz yazı yazdık birimiz bir şeyler yaptık. Bence hepsiyle ilişkim vardı yani uzman gruplarda. Yani daha da iyileşti yani çok arttı. Arkadaşlarımızla merhabalaşıyoruz konuşuyoruz oynuyoruz eğleniyoruz. Samimiyetimiz daha çok arttı. Benim diyeceğim bu kadar.” E-Ö2

“Ben şöyle düşünüyorum. Benim de yani olumlu yönde. Ben kendi grubumda 2 kişiyle hayatta çalışmazdım normalde. Ama o grup çalışmasından sonra çalışmaya başladım onlarla beraber. Yani sık sık birbirimizin yüzüne bakıp konuşmak zorundaydık. Yani iyi anlaşmak zorundaydık. Bu yüzden yani birbirimize yardımcı olduk. Birbirimizle iyi geçinmeye çalıştık, hoş görülü olduk. ... arkadaşlarımızla ilişkilerimiz gayet iyi. Arkadaş olarak gayet olumlu yöndeyiz. Çünkü artık konuşanlar konuşmayanlar herkes birbiriyle samimi oldu. Hepimiz birbirimizle gayet iyi çalışmaya başladık.” K-Ö2

“Grup arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizi iyi etkiledi. Ama öbür gruplarla olan arkadaşlarla ilişkilerimizi kötü etkiledi. Çünkü herkes rekabet içerisindeydi. Rekabet olması iyi bir şey ama çok fazla olunca hırs yapıyorlar. Hırs yapınca da düşmanlık çıkıyor. Bu yöntemle birlikte grup arkadaşlarımdan bir arkadaşım ile ilişkilerim gelişti öbürleriyle zaten iyiydi. Genel olarak olumlu olarak iyileşti.” E-Ö3

“Kendi grubumdaki arkadaşlarla daha önce konuşmadığım arkadaşlarla konuşmaya başladım. Güzel yani kaynaştık, birlikte güzel ders işledik. Ama diğer gruplarda yine çok fazla rekabet oldu. Yani herkes birbirini batırmaya çalıştı. Böyle zor sorular bulmaya çalıştılar. Oradan birazcık kötü oldu. Şu anda sınıftaki ilişkiler normale döndü. O dönem biraz gerginlik vardı. Şimdi normale dönmeye başladı. Ama grup içindeki arkadaşlarımla ilişkilerim güzel oldu, daha iyi oldu.” E-Ö4

Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin jigsaw yöntemiyle gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini düşünmektedirler. Bu yöntem sayesinde aralarındaki olumlu ilişkilerin ve samimiyetin arttığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara göre sosyal becerileri zayıf olan sınıflarda öğretmenlerin uygun konu ve derslerde bu yöntemi tercih etmeleri faydalı olabilir.

4.5.2.2. OYU yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine, OYU yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.23. ve Tablo 4.24.'de verilmiştir.

Tablo 4.23.

OYU Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Etkileri

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	10	100
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi	-	-
Toplam	10	100

Tablo 4.23.'de görüldüğü gibi OYU yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin soruya, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %100'ü olumlu yanıt vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin tamamının OYU yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyor olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.24.

OYU Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Nedenleri	f	%
Yardımlaşma ve dayanışma içinde olma	5	50
Ortak hedefler için birlikte mücadele etme	2	20
Birlikte daha fazla sosyal faaliyetlerde bulunma	1	10
Herkesin görevini yerine getirmek için sorumluluk alması	1	10
Birlikte daha fazla zaman geçirme	1	10
Toplam	10	100
Sonuçları	f	%
Güven duyma	5	33.3
Samimiyet kurma	3	20
İletişim ve etkileşimi geliştirme	3	20
Daha yakından tanıma fırsatı bulma	2	13.3
Değer verme	1	6.6
Grup arkadaşlarıyla uyum yakalama	1	6.6
Toplam	15	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Nedenleri	-	-
Sonuçları	-	-
Toplam	-	-

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi öğrenciler OYU yöntemiyle işlenen derslerde gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde etkilemesinin nedenini en çok grup içinde birbirine destek olma, yardımlaşma ve dayanışma davranışına bağlamaktadırlar. Ayrıca bazı öğrenciler de hep birlikte grubun ortak hedefleri için birlikte mücadele etmeyi arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine etki eden en önemli neden olarak görmektedirler. Ayrıca öğrencilerin grup arkadaşlarıyla daha fazla sosyal faaliyetlerde bulunması, birlikte daha fazla zaman geçirmesi ve herkesin grubu için sorumluluk alması gruptaki

arkadaşlık ilişkilerinin olumlu etkilenmesine etki eden faktörler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bütün bu faktörlerin sonucu olarak çoğunlukla aralarında bir güven duygusu oluştuğunu, birbirlerine daha fazla güvendiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler aralarında oluşan güven duygusundan sonra ise aralarında samimiyet oluştuğunu ve birbirleriyle daha fazla iletişim ve etkileşim geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler de birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ve birbirlerine değer verdiklerini ve grup arkadaşlarıyla bir uyum yakaladıklarını söylemişlerdir.

Bu soruda, OYU yöntemi yüzünden gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiğini söyleyen öğrenci olmamıştır.

“Sizce derslerin OYU yöntemi ile işlenmesi grup arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna karşı sunulan öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

“Şahsen arkadaşlarımın arasında olumlu etkiledi. Sosyal faaliyetlerimiz arttı, arkadaşlarıma daha çok güvenim geldi aramızdaki ilişkiler arttı. OYU yöntemini yapmadan önce arkadaşlığımız bu kadar sık değildi. En azından fazla çalışkan olmayanlar beni ilgilendirmiyordu. Çünkü puan verilmediği için kendisi çalışsın diyordum. Tabi şimdi grupta bir dayanışma bir birlik olduğu için çalışmayanlara yardım ettim. Anlamadıklarında elimden geldiği kadar anlattım. Yani bu yönde olumlu oldu. Sosyal faaliyetlerimiz arttı yani memnunum olumlu etkiledi” (K-Ö4)

“Ben bazı arkadaşlara hayran bile kaldım. Mesela ben çalışmadığımda arkadaşlarım bana yardım ediyordu. Onların sayesinde ben de raporu yazabiliyordum. Mesela önceden çalışkan olmayan birisi bile o kadar çok çalışıyordu ki yani benim gözümde değeri çok artıyordu. Sonra daha fazla beraber olmaya başladık. Aramızdaki değer daha fazla arttı. Birbirimize daha fazla değer vermeye başladık. Sonra biz de mesela biz beraber muhtaçtık birbirimize grup içinde. O yüzden olumlu yönde etkiledi” (K-Ö5)

“Beni de olumlu yönde etkiledi. Mesela arkadaşlarımı daha yakın tanıdım. Mesela Fatma ’yla fazla konuşmuyordum ama o grup içinde beraber daha çok yaklaştık. Sonradan birbirimizi daha iyi tanıdık işte, birbirimize destek verdik. Yani olumlu yönde etkiledi.” (K-Ö1)

“Olumlu etkiledi. Arkadaşlarımla grup içinde uyumlu olduk, beraber yaptık. Beraber sunum yaptık. Mesela ben tek başıma sunum yapsam yapamam heyecanlanırım. Bunlar birlikte bana destek verince beraberce yapabiliyoruz. Arkadaşlık ilişkilerim daha çok gelişti bozulmadı.” K-Ö3

Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin OYU yöntemiyle gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Bu yöntem sayesinde aralarında güven, samimiyet ve iletişimin arttığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara göre sosyal becerilerin kazanılmasında çok önemli bir dönem olan ilk ve ortaokul yıllarında öğretmenlerin bu yöntemi uygun konu ve derslerde tercih etmeleri faydalı olabilir.

4.5.2.3. GA yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine GA yönteminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.25. ve Tablo 4.26.’da verilmiştir.

Tablo 4.25.

GA Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Etkileri

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	6	60
Olumsuz etkiledi	1	10
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	3	30
Etkilemedi	-	-
Toplam	10	100

Tablo 4.25.’de görüldüğü gibi odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %60’ı GA yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini düşünürken, %10’u olumsuz etkilediğini, %30’u da hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.

Tablo 4.26.

GA Yönteminin Gruptaki Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Nedenleri	F	%
Grup üyeleriyle etkileşim ve yüz yüze iletişimde artma	5	55.5
Sürekli işbirliği içerisinde olma	1	11.1
Grup içerisinde eğlenerek ders çalışma	1	11.1
Sık sık bir araya gelme ve birlikte zaman geçirme	1	11.1
Grup içinde yardımlaşma ve dayanışma	1	11.1
Toplam	9	100
Sonuçları	F	%
Arkadaşlık bağlarının güçlenmesi	7	77.7
Grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulunması	1	11.1
Olumlu ilişkiler kurulması	1	11.1
Toplam	9	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri		
Nedenleri	F	%
Bazı grup üyelerinin görevini yerine getirmemesi	3	100
Toplam	3	100
Sonuçları	F	%
Çalışmayanlar üzerinde grubun baskı kurması ve tepki göstermesi	3	50
Tablo 4.26. (Devamı)		
Çalışmayanların grup üyelerinin moralini bozması	2	33.3
Çalışmayanlarla aranın bozulması	1	16.6
Toplam	6	100

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi öğrencilerin %55.5'i GA yöntemiyle birlikte gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinin nedenini grup üyeleriyle sürekli etkileşim halinde olmaya, yüz yüze iletişim kurmaya sonrasında ise sürekli işbirliği içerisinde olmaya, grupla birlikte eğlenerek ders çalışmaya, sık sık bir araya gelip birlikte zaman geçirmeye ve grup içindeki yardımlaşma ve dayanışma davranışlarına bağlamışlardır. Öğrencilerin %77.7'si bütün bunların sonucu olarak da birbirleriyle kaynaştıklarını ve aralarında samimiyet oluştuğunu, ayrıca grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını, böylece arkadaşlık bağlarının güçlendiğini ve olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir.

Odak grup görüşmesi yoluyla görüşüne başvurulmuş bazı öğrencilerin; grup içinde verilen görevi yerine getirmeyen kişilerin grup tepkisine maruz kalmasını, grubun çalışmayan öğrenciler üzerinde baskı kurmasını ve aynı grup içerisinde bazı arkadaşlarla anlaşmazlık yaşanmasını GA yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemesinin nedeni olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenlere bağlı olarak da grubun çalışmayanlar üzerinde baskı kurması ve tepki göstermesi sonucunu doğurduğunu, grup içindeki çalışmayanların grubun moral ve motivasyonunu düşürdüğünü, moral bozukluğunun da grup çalışmasını ve sunumu olumsuz etkilediğini ve ayrıca gruptaki çalışmayan öğrencilerle çalışan öğrencilerin aralarının açıldığını ifade etmişlerdir.

Dersleri GA yöntemiyle işlemenin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği sorusunun sorulduğu bu soruda K-Ö4, K-Ö2, K-Ö7, E-Ö2 ve K-Ö3 kodlu öğrenciler kendi gruplarındaki arkadaşlık ilişkilerini değerlendirdikten sonra diğer gruplarla olan arkadaşlık ilişkilerine de değinmişlerdir. Bu beş öğrenci de soru-cevap bölümünde sorgulayıcı grubun, çalışmalarını sergileyip konuyu anlatan grubu rekabetten dolayı zor sorular sorarak sıkıştırdığını bunun da daha sonra soru soranlarla cevap verenler arasında gerginlik yarattığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda GA yönteminin gruptaki arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Bence olumlu yönleri de var olumsuz yönleri de var. Olumlu yönleri hani mesela grup içinde bazı arkadaşlarımızla ilişkilerimiz daha iyi oldu. Olumsuz yönlerinde ise hani arkadaşlarımız konuya çalışmadıkları zaman ona tepki

gösterdiğimiz zamanlar oldu. Evet, arkadaşlarımız çalışmadığı zaman mesela benim moralim çok bozuluyor hani. Grubumuzun başarısını düşürdüğü için. Mesela hani materyal hazırlamayı bir arkadaşımıza verdik. O da evde unutursa yani bizim puanımız kırılacağı için hani ben ona tepki gösteriyorum. O yüzden hani aramız bozuluyor birazcık. O yüzden olumsuz yönleri de vardı. Yani genel olarak olumlu etkilendi. Bazı arkadaşlarla ise çok olumlu etkilendi diyemeyeceğim.” K-Ö1

“... Yani olumlu etkiledi, işbirliği yapmamızı etkiledi, sosyal hayattaki arkadaşlık kurmamızı etkiledi. Gruptaki birçok arkadaşımınla diğer derslerimle veya normal hayatta pek bir samimiyetimiz yoktu. Ama bu sayede baya bir ilişkilerimiz gelişti.” K-Ö7

“Arkadaşlık ilişkilerimde hani öğretmenim olumlu yönler de oldu olumsuz yönlerde oldu. Ama olumlu yönler daha çok. Hani olumsuz yönler öğretmenim mesela biz arkadaşlarla hani bazı arkadaşlarımız çalışmıyordu. Hani ben onlara sert tepkiler gösterebiliyordum. Çünkü grup başarımızın düşmesine neden oluyorlardı. Mesela diyelim o gün kurada biz çıktık. Arkadaşımız da materyal olarak getirmemiş bir şey, hani ben ona tepki göstermişim. Tahtaya çıktığımızda hani moralimiz düşük olduğu için bu bizim sunumumuzu da etkiliyordu. Öğretmenim mesela olumlu yön olarak da sınıfta iyi anlaşılmadığım böyle aramızda fazla iletişimin olmadığı arkadaşlarla aynı grupta olduğumuz için onlarla iletişimimiz arttı. Daha samimi olduk. Mesela bir arkadaşımınla hani dershanede aynı sınıftaydık. Onunla dershanede iletişimi baya bir arttığı için bunun da gruba baya bir etkisi oldu. Hani derslerde daha iyi geçtik bu sayede. Hani bu kadar öğretmenim.” K-Ö6

“Bu yöntem öncesinde mesela yine önceki sorularda da dile getirdiğimiz gibi oturma şeklinde değişiklikler olduğu için arkadaşlarımızla konuşmamız, ilişkilerimiz, yüz yüze temaslarımız arttı. Arkadaşlarımızla daha iyi bir iletişim içine girdik. Mesela grup olduğumuzda, arkadaşımızla teneffüste haftada bir görüşüyorsak mesela, yani arkadaşlığımızın fazla olmadığı bir kişiyle. Fakat GA yöntemi olduğunda küme olarak oturduğumuz için arkadaşımızla daha çok bir araya geliyoruz. Onunla mesela daha iyi ilişkiler kuruyoruz. Bunun için bize faydalı olduğunu düşünüyorum.” E-Ö3

“Hocam aslında olumlu yönleri de olumsuz yönleri de oldu ama hocam her sınıfta var mıdır bilmiyorum ama bizim sınıfımızda gerçekten bir ayrımcılık söz konusu.

Hocam gerçekten sıkıştırmalar çok fazla oldu bu yöntemde. Hocam olumsuz etkileyen de vardı olumlu etkileyen de vardı. Hani bazen kaynaşmamızı sağladı birbirimizle. Bazen de işte küsmemizi sağladı. ... Düz sıralarda normalde daha az iletişim kuruyorduk. Şimdi daha yüz yüze olunca herkes istediğini birbirine söyleyebiliyor. Hani her türlü kötü söz olsun farklı şeyler olsun, her şeyi insan birbirine söyleyebiliyor gruptaki üyeler. Hani beni olumsuz etkiledi. Hani mesela bazen konuma çalışamıyordum. Bunlar grubumuzdan sızıyordu çalışamayanlar. Sürekli mesela bir kişinin üstüne geliyorlardı, çalışmayan kişinin üstüne geliyorlardı. Bu da bence iyi bir şey değil.” E-Ö2

Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, GA yöntemiyle gruptaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu etkilendiği düşünülmektedirler. Bu yöntem sayesinde aralarında etkileşim ve işbirliğinin arttığını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşler ise çalışmayan üyelere karşı grubun tepki göstermesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sonuçlar, olumsuz görüş bildiren öğrenciler olmasına rağmen genel olarak bu yöntemin sosyal beceriler üzerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

4.5.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin gruplarındaki ve sınıflarındaki demokratik ilişkileri nasıl etkilediği sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.3.1. Jigsaw yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan JG öğrencilerine, jigsaw yönteminin gruptaki ve sınıftaki demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.27. ve Tablo 4.28.’de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Jigsaw Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri

Gruptaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	9	90
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	1	10
Etkilemedi	-	-
Yorum yapmayanlar	-	-
Toplam	10	100
Sınıftaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	F	%
Olumlu etkiledi	2	20
Olumsuz etkiledi	3	30
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi	3	30
Yorum yapmayanlar	2	20
Toplam	10	100

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi üçüncü sorunun birinci ayağı olan; jigsaw yöntemi **gruptaki** demokratik ilişkilerinizi nasıl etkiledi sorusuna karşılık, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %90'ı olumlu yönde cevap verirken sadece %10'u bu yöntemle birlikte dersleri işlemenin gruptaki demokratik ilişkiler üzerine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü sorunun ikinci ayağı olan; jigsaw yöntemi **sınıftaki** demokratik ilişkilerinizi nasıl etkiledi sorusuna karşılık ise, öğrencilerin %20'si olumlu etkiledi, %30'u olumsuz etkiledi şeklinde, %30'u da bu yöntemle birlikte dersleri işlemenin sınıftaki demokratik ilişkiler üzerine herhangi bir etki yaratmadığını dolayısıyla demokratik yönlerdeki davranışlarda değişiklik olmadığını ifade ederken, % 20'si de bu sorunun sınıf boyutuyla ilgili yorum yapmamıştır.

Tablo 4.28.

Jigsaw Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grup başkanını ve diğer görevlileri seçim yaparak belirleme	4	22.2
Fikir ve düşünceleri özgürce ifade edebilme	4	22.2
Grup adını çoğunluk esasına göre demokratik yollarla belirleme	3	16.6
İşbölümü ve görev dağılımı yapma	2	11.1
Hoşgörülü davranma	2	11.1
Görev ve sorumlulukları yerine getirme	1	5.5
Grup içinde demokratik kararlar alma	1	5.5
Kişilere değer verme	1	5.5
Toplam	18	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Sunum yapan gruba saygısızlık yapma ve dinlememe	3	60
Başarı seviyesi düşük öğrenciye aşırı yüklenme ve baskı kurma	1	20
Demokrasinin ne olduğunu öğrenme fakat davranışa dönüştürmeme	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.28. incelendiğinde demokratik ilişkilerini değerlendiren öğrenciler jigsaw yöntemiyle işlenen derslerle birlikte ilk sırada grup başkanı ve diğer görevlileri oy kullanarak çoğunluk esasına göre seçtiklerini ve herkesin özgürce fikir ve düşüncelerini açıklayabildiğini olumlu demokratik davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise grup adını çoğunluk esasına göre demokratik yollarla belirlediklerini, iş bölümü ve görev dağılımı yaptıklarını ve birbirlerine karşı hoşgörülü davrandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca grup içinde verilen görev ve sorumlulukları herkesin yerine getirmesi, grup içinde demokratik yollarla kararlar alınması ve herkese değer verilmesi ifade edilen diğer görüşlerdir.

Jigsaw yönteminin grup ve sınıftaki demokratik ilişkiler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin %75'i bunun nedeni olarak sunum yapan gruba karşı

diğer grupların saygısızca davranmalarını ve onları dinlememelerini göstermişlerdir. Bu tür davranışların da özellikle rekabetten dolayı soru-cevap bölümünde yaşandığını açıklamışlardır. Bunların dışında bir öğrenci ilginç bir tespitte bulunmuştur. Bu öğrenci sınıfın genelinde teorik olarak demokrasi kavramının ve içeriğinin çok iyi öğrenildiğini ama davranışlara yansıtma konusunda herkesin duyarsız davrandığını ifade etmiştir.

“Sizce dersin jigsaw yöntemiyle işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna karşı sunulan öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

“Şimdi başta söylemek istiyorum yani jigsaw yöntemi özellikle bizim grubun hoş görülmesi davranmasında etkili oldu, hoşgörülmesi davranmamızı sağladı. Herkes fikir önerebiliyordu. Örneğin biz Eren’i başkan seçtik. Örneğin biz başkan seçtik Eren’i, ben yardımcı oldum. Sonra Aybüke arkadaşımız 4, 5, 3, 2, 1 hafta geçtikten sonra arkadaşımız önerilerde bulundu. Suinbek daha çok çalışıyor. O bence başkan olsun diye. Öyle önermeler falan oldu yani. ... iyi olan da kötü olan da söyleyebiliyordu şeyini (fikrini). Örneğin bazı grupları yaptı bunu. En çalışkanını başkan olarak seçti. Ama biz böyle bir şey yapmadık. Asla yapmadık yani oy verdik gerekirse. Kura da çekmedik biz çünkü o şansa alakalı bir şey. Yani isteyen bir şey yok. Diyelim ki en kötü çalışan birisi çıktı. O nasıl başkanlık yapacak diye. O yüzden biz şey yaptık yani seçim yaptık. Ama olumsuz yanlarından birisi şöyleydi. Şimdi bizim yani başta çalış çalış diye o konuda biz zorladık. Yani o konuda biz monarşiydik, kraldık sanki yani ne desem. Baskı yani çok fazla şey benim istediğim olur, yani ben yaparım, ben yapacağım. Grup üyeleri falan herkes bir kişiye yükleniyorduk. Dersi en düşük olan kişiye yüklendik öyle. Demokrasinin ne olduğunu bilmiyordum örneğin. Feyzanur falan derken derdim ki “kalemimi ver” derdim ama artık “verebilir misin” diye yani artık böyle hoşgörülmesi şeyler demeye çalışıyorum yani. Demokrasi hoşgörülmesi bir şekilde yapmaya çalışıyorum. Ama genel olarak sınıfta demokratik ilişkilerin değişimi çok az bence.” E-Ö2

“Bence jigsaw yönteminde düşünce özgürlüğümüz gelişti. Eskiden düşündüklerimizi ortaya koyamıyorduk. Fakat jigsaw yönteminden sonra düşünce özgürlüklerimizi sunabiliyoruz. Arkadaşlarımızla birbirimize işte konularımızı anlatabiliyoruz artık, düşüncelerimizi sunabiliyoruz. Bence jigsaw yöntemi bunların oluşmasına neden oldu.” K-Ö3

“Gruplarda demokrasi güzel etkilendi, seçim yaptık yani. Grubun adını falan koyarken herkesin görüşünü aldık. Ondan sonra iş bölümü yaptık. Herkes şeyini (görevini) yaptı. Ama sınıfta tabi kötü etkilendi sınıf. Çünkü sunum yaptıklarında böyle birbirlerine saygısızlık yapıyorlardı. Böyle biz sunum yapıyoruz diyelim. Geliyorlar tahtaya kadar çıkıyorlar. Böyle soru sormaya çalışıyorlardı. Dinlemiyorlardı bizi çok fazla. Gruplar iyi etkilendi ama sınıf çok iyi etkilenmedi bence. Demokratik gelişme sınıfta olumsuz yönde oldu diyebilirim. Ama gruplarda güzeldi.” E-Ö4

“Bence grubumuz iyi etkilendi ama bence sınıf böyle demokrasiyi öğrenelim, bir yaşayış biçimi olarak uygulayalım değil de sırf bir derse ünite olarak yapalım diye amaçladığımız için öğrendiklerimizi kullanmadılar. Sınıfta bir değişiklik olmadı bence, hayata geçirmediler. Çünkü ders olarak düşünüyorlardı. ... şu an sınıftaki hiç kimsenin bir şey yaparken demokratik mi değil mi diye düşündüğünü sanmıyorum. Bence grup olarak etkiledi ama sınıfın geneli olarak başka derslerde etkilemedi.” K-Ö5

“Ben şimdi bizim grubumuzun demokrasi yönünden çok iyi bir mesela çok iyi anlatımını düşünüyorum. Ama mesela biz sunum yaparken diğer arkadaşlarımız çok saygısızlık yapıyorlardı bize. ... Hocam sınıfta mesela başka gruplarda fazla olmadığını düşünüyorum. Ama bizim kendi grup çalışmamızda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela bizim grubumuz çok böyle anlaştı. Ama başka gruplarda böyle değildi. Çok değer veriyorduk birbirimize. Düşünce özgürlüğümüz oldu.” E-Ö5

Genel olarak incelendiğinde öğrenciler bu soruya olumlu yönde cevap vermiştir. Bu bulgular, jigsaw yöntemi ile sosyal bilgiler dersini işlemenin öğrencilerin gruptaki demokratik ilişkileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermekle birlikte sınıftaki demokratik ilişkilerin pek fazla gelişim göstermediğini ortaya çıkarması yönüyle önemlidir. Bu yüzden öğretmenin sınıftaki demokratik ilişkilerin gelişmesi için öğrenciler arasındaki rekabetin ideal seviyede tutulması ve gruplar arasında saygı duyma davranışını tesis edecek tedbirlerin alınması gerekli önlemleri alması daha faydalı bir öğretim için gerekli görülmektedir.

4.5.3.2. OYU yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine, OYU yönteminin gruptaki ve sınıftaki demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.29. ve Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.29.

OYU Yönteminin Grupta ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri

Gruptaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	10	100
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi	-	-
Yorum yapmayanlar	-	-
Toplam	10	100

Sınıftaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	f	%
Olumlu etkiledi diyenler	5	50
Olumsuz etkiledi diyenler	1	10
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi diyenler	3	30
Yorum yapmayanlar	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.29.'da görüldüğü gibi OYU yönteminin **grup** ve **sınıftaki** demokratik ilişkilerinizi nasıl etkiledi sorusunun yöneltildiği üçüncü soruya karşılık, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %100'ü **gruplarındaki** demokratik ilişkilerin olumlu etkilendiğini belirtirken, **sınıflarındaki** demokratik ilişkilerle ilgili ise farklı görüşler taşımaktadırlar. Öğrencilerin %50'si OYU yöntemi ile sınıftaki demokratik ilişkilerin olumlu yönde etkilendiğini belirtirken; %30'u da bu yöntemin sınıftaki demokratik ilişkiler üzerine herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci sınıftaki demokratik ilişkilerin olumsuz etkilendiğini belirtirken başka bir öğrenci de bu sınıftaki demokratik ilişkiler hakkında herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Bu bulgular OYU yönteminin özellikle grup içindeki demokratik ilişkileri önemli derecede olumlu yönde etkilediğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. OYU'nun sınıftaki demokratik ilişkileri üzerine etkisinin ise çok yüksek düzeyde olmasa bile genel olarak olumlu yönde etkilediği söylenilebilir.

Tablo 4.30.

OYU Yönteminin Grupta ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Karşılıklı sevgi-saygı gösterme	5	17.2
Karşısındakini dinleme	4	13.7
Farklı görüşlere önem verme ve saygı duyma	4	13.7
Hoşgörülü davranma	3	10.3
Grupta eşit olma	3	10.3
Fikirleri özgürce ifade etme ve karşılıklı paylaşma	2	6.8
Yardımlaşma ve dayanışma gibi demokratik davranışlar gösterme	2	6.8
İşbirliği içinde uyumlu çalışma	2	6.8
İşbölümü ve görev dağılımı yapma	1	3.4
Gruptaki bireylere değer verme	1	3.4
Ortak amaç için birlik beraberlik içinde olma	1	3.4
Grupta ortak kararlar alma	1	3.4
Toplam	29	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Gruplar arasındaki kıskançlıkların kaba davranışlara yol açması	1	100
Toplam	1	100

Tablo 4.30.'a göre öğrencilerin tamamı OYU yöntemiyle işlenen derslerin **gruptaki** demokratik ilişkileri olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler demokratik ilişkiler anlamında bu yöntemin grup içinde en çok karşılıklı sevgi-saygı davranışı üzerinde etkili olduğunu, sonrasında ise karşısındakini dinleme, farklı görüşlere önem verme ve saygı duyma davranışını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı da grup içerisinde birbirlerine karşı son derece hoş görülü davrandıklarını, herkesin eşit muamele gördüğünü, herkesin istediği an fikirlerini özgürce ifade edip grupta paylaştığını, yardımlaşma ve dayanışma içersinde olduklarını, gerçekleştirdikleri işbirliği sayesinde birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalıştıklarını söylemişlerdir. Ayrıca

düşük düzeyde de olsa öğrenciler grup içersinde işbölümü ve görev dağılımı yaptıklarını, birbirlerine değer verdiklerini, ortak bir amaç taşıdıkları için birlik beraberlik içinde bir ekip oluşturdıklarını ve grup içerisinde ortak kararlar aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu soruda K-Ö2 kodlu öğrenci, **sınıfta** ödül alamayan gruplarda yer alan öğrencilerin, diğer gruplarda ödül alan öğrencileri kıskandığını ve bu yüzden onlara karşı bazı kaba davranışlarda bulunduklarını belirterek sınıftaki demokratik ilişkiler üzerinde OYU yönteminin olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmiştir.

“Sizce dersin OYU yöntemiyle işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna karşı sunulan öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

“Gruplarda işbölümü yapmayı öğrendik konuları paylaşmayı herkesin seviyesine göre. Ondan sonra saygılı olmayı öğrendik, dinlemeyi. Ondan önce dinlemiyorduk fazla kimseyi, Sefa’nın dediği gibi kalkıp biri bir şey söyledi mi. Bir de paylaşmayı öğrendik fikirlerimizi arkadaşlarımızla. Sınıfta ise demokratik ilişkiler aynı kaldı. Eskiden olduğu gibiydi sanki.” E-Ö3

“Mesela sınıfta normalde kendime saklıyordum bazı şeyleri ama onları gruba söyleyebiliyordum, önceden fikirlerimi fazla paylaşmıyordum ama şimdi özgürce söyledim. Olumlu etkiledi. Ama sınıfa baktığımda demokratik olarak bir değişim olmadı bence.” K-Ö1

“Tabi ki bu grup çalışmasında demokratik ilişkilerimiz arttı, olumlu yönde oldu. Çünkü artık birbirimize saygı duyuyoruz. Yani aramızda bir sevgi, hoşgörü her şey var. Mesela birimizin fikri olmadan bir şeye karar veremiyoruz bir şeye karar vereceksek bütün grup karar veriyordu. Çünkü diğerlerinin fikri de bizim için önemlidir herkes eşittir, işlediğimiz konulara göre de. Tabi bu aramızda sevgi saygı ve hoşgörü diğer bütün şeylerden dolayı grubumuzun başarısı da arttı. Çünkü birbirimize sevgi duyunca saygı, hoşgörü duyunca daha başarılı olabiliyoruz. O yüzden olumlu yönde etkilendi.” K-Ö4

“Ben olumlu düşünüyorum. Mesela bir grubun içinde herkesin fikirleri çok önemliydi. Birisi bir fikri paylaştığı zaman diğerleri de o fikre saygı duymak zorundaydı. Bu yüzden sevgi, saygı ve hoşgörü konusunda da arttı ve işbirliğinde de

arttı. Mesela birisi bir yeri ezberlediğinde diyelim ki hepsini ezberleyemiyor. Yarisını bir arkadaş ezberliyordu yarisını da başka bir arkadaş ezberliyordu. Bu açıdan da demokratik bir şeydi yani artış gördük.” K-Ö5

“Bence bu OYU ile aramızdaki ilişkiler olumlu yönde gelişti. Çünkü mesela hepimiz birbirimize yardım etmemiz gerekiyordu. Diyelim bizim bir konuyu bilsek diğeri de takıldığı yer de şey oluyor mesela nasıl desem yardım ediyorduk yine ona. O yüzden bildiğimiz şeyleri grubumuzdaki diğer arkadaşlarımıza anlatma gereği duyuyorduk, yardımlaşıyorduk her yerde. Ama sınıftaki bazı gruplar uzun süre ödül alamayınca, ödül alan grupları çok kıskandılar. Teneffüslerde falan laf attılar ve kaba davrandılar. Yüzden sınıfta bence kötüydü etki.” K-Ö2

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, OYU yöntemi ile sosyal bilgiler dersini işlemenin genel olarak öğrencilerin demokratik ilişkileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

4.5.3.3. GA yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine, GA yönteminin gruptaki ve sınıftaki demokratik ilişkiler üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.31. ve Tablo 4.32.’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

GA Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkileri

Gruptaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi diyenler	7	70
Olumsuz etkiledi diyenler	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi diyenler	-	-
Etkilemedi diyenler	3	30
Yorum yapmayanlar	-	-
Toplam	10	100
Sınıftaki Demokratik İlişkilerle İlgili Görüşler	f	%
Olumlu etkiledi diyenler	4	40
Olumsuz etkiledi diyenler	-	-
Etkilemedi diyenler	4	40
Yorum yapmayanlar	2	20
Toplam	10	100

Tablo 4.31.’de görüldüğü gibi üçüncü sorunun birinci ayağı olan GA yönteminin **gruptaki** demokratik ilişkilerinizi nasıl etkiledi sorusuna karşılık, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %70’i olumlu yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %30’u ise GA yöntemiyle ders işlemenin gruptaki demokratik ilişkiler üzerine herhangi bir etki yaratmadığını dolayısıyla demokratik yönde davranışlarda herhangi bir değişiklik olmadığını düşünmektedir. Aynı sorunun ikinci ayağı olan GA yönteminin **sınıftaki** demokratik ilişkilerinizi nasıl etkiledi sorusuna karşılık ise, öğrencilerin %40’ı olumlu yönde cevaplar verirken, diğer %40’ı ise bu yöntemle dersleri işlemenin demokratik ilişkiler üzerine herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %20’si ise bu sorunun sınıf boyutuna ya değinmemiş ya da “bilmiyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 4.32.

GA Yönteminin Grup ve Sınıftaki Demokratik İlişkiler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Herkesin görüşüne önem verme ve saygı duyma	6	24
Grupça ortak kararlar alma	4	16
Grupta içinde özgür ortam oluşturma	3	12
Yardımlaşma ve destek olma	3	12
Görev dağılımı ve işbölümü yapma	2	8
Gruptaki kişilere değer-önem verme	1	4
Sosyal katılımı sağlama	1	4
Herkese eşit davranma	1	4
Grupta demokratik davranmaya çalışma	1	4
Hoşgörülü davranma	1	4
Kendini gruba ait hissetme ve grupta etkin rol oynama	1	4
Grubun ortak başarısına uygun hareket etme	1	4
Toplam	25	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Demokrasiyi teoride anlama ama davranışa yansıtmama	2	100
Toplam	2	100

Tablo 4.32.'de görüldüğü gibi öğrenciler çoğunlukla GA yönteminin demokratik ilişkiler üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler, GA yöntemiyle işlenen derslerle birlikte ilk sırada herkesin görüşüne önem verildiğini ve saygı duyulduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca birçok öğrenci grupça ortak kararlar aldıklarını, grupta özgür bir ortam kurduklarını, birbirlerine karşı yardım ve destek içinde olduklarını, görev dağılımı ve iş bölümü yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en az kullandıkları olumlu ifadeler ise gruptaki kişilere değer verme, sosyal katılımı sağlama, herkese eşit davranma, demokratik davranmak için çaba gösterme ve birbirlerine karşı hoşgörü anlayışı içinde olma, grupta etkin rol oynama ve grubun ortak başarısına uygun hareket etme şeklinde tespit edilmiştir.

GA'nın demokratik ilişkileri olumsuz etkilediğini düşünen öğrencilerin %100'ü ise özellikle teorik olarak demokrasinin ne anlam ifade ettiğini herkesin kavradığını ama kimsenin bunu uygulamadığını ve demokratik davranma konusunda duyarsız kaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle bu bulgunun benzeri jigsaw grubunda da tespit edildiğinden dolayı önem arz etmektedir.

“Sizce dersin GA yöntemiyle işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna karşı sunulan öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

“Hocam mesela gruptayken hani arkadaşlarımızın fikirlerine de önem vermeye başladık. Mesela hani sadece kendi fikirlerimden yola çıkarak bir şeyler yapmaya çalışmakla birlikte hani arkadaşlarımin da fikirlerini aldım. Onların da fikirlerine saygı duydum. Hani onlar da bir şekilde kendilerinin de o grupta olduğunu hissederek yani onlarda grubumuza katılmaya yönelik çabalar gösterdiler. Hani onlar da bizim grubumuzda etkin rol oynadılar bu sayede. Böyle davranışlarımız da oldu öğretmenim. Mesela arkadaşımızın diyelim ki materyalin bir yarısını yaptı, biz de diğer yarısını tamamladık. Mesela slayt birimiz hazırladık, raporu birimiz yazdık. Bu şekilde iş bölümü de yapmış olduk. Öğretmenim bence sınıfta da bir artış oldu bu konuda. Hani bu üniteyi işledikten sonra arkadaşlarımızın arasında demokratik davranışlara daha çok yer verildi hani. Bazı şeyleri aramızda kararlaştırdık, iş bölümü falan yaptık.” K-

“Bence sınıfımızda daha çok hani kurayla şeyler yapıldığı için mesela hangi grup anlatacaksa konuyu onu kurayla çektik. Bu da demokratik bir tutum oldu bizim için. Yoksa diğer türlü ben anlatacağım dersek diğer kümelere haksızlık olur. Kümemizde de hani materyalleri falan hazırlama da bazı kişilere görev veriyoruz. Burada herkese eşit görev vermeye çalışıyoruz. Biri fazla yapsın biri az yapsın değil de herkes eşit düzeyde yaparsa daha güzel olur diye. Hani bence bizim kümede demokratik ilişkiler iyiydi. Ben öyle düşünüyorum. Sınıfımızda da yani iyi gibiydi. Yani mesela bizim kümede soru sormak istediğimizde herkes “ben şu soruyu sorabilir miyim” diyordu. Hani herkes önce kendine göre bir kararlaştırıyordu. Sonra grup halinde karar veriyorduk, kim yapabilir diye. Yani bu da demokratik bir tutum bence.” K-Ö1

“Ben bütün sınıftaki arkadaşlarımın demokrasiyi çok iyi bir şekilde anladığını düşünüyorum. Ama bunu uygulamaya geçiremediklerini düşünüyorum. Ben de öyleyim. Hani diğer arkadaşlarıma şey yapmak istemiyorum. Hani çok fazla demokratik davranmıyorlar. Mesela bir şeyi isterken bazı arkadaşlarımız şey yapabilir ama diğer arkadaşlarımız genel de sınıfta geneli olarak onu uygulamaya geçirememişiz aslında. Yani demokrasinin ne olduğunu anladıklarını biliyorum ama uygulamadıklarını söylüyorum. Ama bu kişiden kişiye göre değişiyor. Mesela Cansu arkadaşım ben, isim vermek istemiyorum ama grubumuzda zayıf olan arkadaşlarımız da vardı. Onlara hani çok yüklenmemek istiyorduk. Çünkü bunu sorumluluklarını almıyorlardı kendileri. Ama hani çok kötü tavırlarımız yoktu. Biz de demokratik davranıyorduk arkadaşlarımıza. ... (demokratik gelişme) evet biraz çok fazla olmasa da var.” K-Ö2

“Ben bu konuda grubumuzun tamamen demokratik hareketler yaptığını, demokratik olarak davrandığını düşünüyorum. Grubumuzdaki çalışkan arkadaşlar çalışkan olmayan arkadaşlara yardım edip onların daha iyi seviyeye ulaşmaları için yardım ediyorduk. Bu da sınıfta bir demokrasi ortamının oluşmasına yardım ediyordu. Zaten Demokrasinin Serüveni adlı üniteyi işlediğimiz için bunu daha da iyi öğreniyoruz. Bu bizim grubumuzda tamamen vardı. Fakat diğer gruplarda gözlem olarak tabi içinde olmadığım için söyleyemeyeceğim yanlış olabilir belki. Ama diğer gruplarda bizimkinden daha az bir demokrasi görüyordum ben. Sınıfta da demokratik gelişme vardı ama bizim gruptaki kadar değildi bence.” E-Ö3

“Hocam bence grupla iletişimimiz daha da iyiydi. Herkes diyelim mesela Sude çıkarıyordu soruları grupta. Diyelim ben onu almak istiyorum, o onu almak istiyordu. Böyle grupla kararlaştırarak, ortak karar vererek, iletişim kurarak birbirimize soruyorduk. Evet, hocam ben bazı gruplarda görüyordum. İşte o diyordu bana ne sorun çıkar diğeri diyordu bana ne sorun çıkar. Ama bizde öyle bir şey yoktu. Herkes ortak başarıyı düşünüyordu. Başka söyleyeceğim bir şey yok. Evet, hocam (demokratik ilişkilerde artış) baya vardı. Hocam sınıfta onu göremedim.” K-Ö4

Genel olarak öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde, GA yönteminin sınıfın genelinden ziyade gruptaki demokratik ilişkileri olumlu yönde etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu sorudan elde edilen bulgu, jigsaw grubundan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla demokratik ilişkilerin sınıf boyutunda düzenlenmesi için öğretmenlerin daha dikkatli davranmaları gerektiği düşünülmektedir.

4.5.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin konuları öğrenmelerini ve ders başarılarını nasıl etkilediği sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.4.1. Jigsaw yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri

Jigsaw yönteminin uygulandığı JG öğrencilerine bu yöntemin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.33.’de verilmiştir.

Tablo 4.33.

Jigsaw Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	7	70
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	2	20
Etkilemedi	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %70’i jigsaw yönteminin konuları öğrenmeyi olumlu etkilediğini ve bu sayede ders başarısının arttırdığını düşünürken, %20’si ise bu yöntemin konuları öğrenmede ve ders başarısı üzerinde bir taraftan olumlu yönde, bir taraftan ise olumsuz yönde etkileri olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %10’u ise ders başarısı yönünden etkilenmediğini belirtmiştir.

Tablo 4.34.

Jigsaw Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grupla birlikte çalışma	7	23.3
Grup başarısı için çok çalışma	4	13.3
Konuyla ilgili materyaller hazırlama	4	13.3
Derste aktif olma	3	10
Farklı kaynaklardan yararlanma sayesinde bilgi dağarcığını geliştirme	2	6.6
Ödül alma isteği duyma	2	6.6
Gruplar arası rekabet-yarış	2	6.6
Konularla ilgili detaylı araştırma yapma	2	6.6
Çalışmak için grup baskısını hissetme	1	3.3
Dersleri daha zevkli-eğlenceli işleme	1	3.3

Tablo 4.34. (Devamı)

Konuları daha ayrıntılı çalışma zorunluluğu hissetme	1	3.3
Bir konuda uzmanlaşma	1	3.3
Toplam	30	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Bazı grup üyelerinin konuyu iyi anlatamaması	2	66.6
Uzmanı olunan konu dışında diğerlerinde eksikliklerin olması	1	33.3
Toplam	3	100

Tablo 4.34.'de görüldüğü gibi “Derslerinizin jigsaw yöntemiyle işlenmesinin konuları öğrenmeniz ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıklayınız?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu olumlu yönde görüş bildirmiştir. Öğrenciler ilk sırada jigsaw yönteminde grupla birlikte çalıştıkları için konuları iyi anladıklarını ve ders başarılarının arttığını düşünmektedirler. Bu soruyu olumlu yanıtlayan öğrencilerin bazıları, grup içinde konuları birbirlerine anlattıklarını ve birlikte olunca konuların daha iyi anlaşıldığını vurgulamaktadırlar. Yine öğrencilerin bazıları, grup başarısı için çok çalışma, konu ile ilgili materyaller hazırlama, derste aktif olma, farklı kaynaklardan yararlanma, ödül alma isteği duyma, gruplar arasında yarış içinde olma ve konularla ilgili detaylı araştırma yapmadan dolayı akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmak için grup baskısı hissetme, dersleri zevkli bir şekilde işleme, konuları detaylı çalışma zorunluluğu hissetme ve uzman gruplarda özellikle bir konuda uzmanlaşma gibi faktörler konuları daha iyi anlama ve ders başarısındaki artışın nedenleri olarak birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Jigsaw yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğunu düşünen iki öğrenci, olumsuzluk nedenini gruptaki bazı üyelerin hazırlık yapmamasına ve gruptakilerin konuyu iyi anlatamamasına bağlamaktadırlar. Ayrıca yine bu öğrencilerden birisi tespiti ise jigsaw yönteminin dezavantajını ortaya çıkarması bakımından son derece önemlidir. Bu öğrenci uzman olunan konu dışında diğer konuların çok iyi öğrenilmediğini ve bu yüzden bazı konularda eksikliklerin oluştuğunu ifade etmiştir.

Bir öğrenci ise kendi başına bireysel olarak çalışma ile jigsaw yöntemiyle grup halinde çalışılmasının ders başarısı üzerinde herhangi bir değişim yaratmadığını, iki şekilde de başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda jigsaw yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısını etkileme nedenlerine ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Diyebilirim. Çünkü bu yöntemde birçok şeyi yapıyoruz. Öbür yöntemde sadece öğretmen anlatıyor, ödev veriyor yapıyorsun. Burada şimdi yaparken çoğu kişinin anlama şeyi yazı yazarken daha iyi anlıyorlar. Bu yöntemde de yazı yazıp materyal hazırladığımız için daha iyi öğreniyoruz. Bence daha etkili oluyor. Yükseltiyor. Bence herkes birbiriyle rekabete giriyor ödülü almak için. O yüzden herkes daha çok çalıştı, daha çok çalıştı, daha çok çalıştı. Hiç çalışmayanlar bile çalıştı yani. O yüzden ben de kendim normal çalıştığım gibi çalıştım. Arkadaşlarım bir de anlatınca daha iyi anladım. O yüzden bence evet yani daha iyi etkiledi.” E-Ö3

“Yani hocam beni çok fazla etkilemedi notumu. Ama sınavlardan yani düşük alan arkadaşlarımızın notunu çok etkilediğini düşünüyorum. Çünkü onlar 20 alıyorsa mesela diyelim bir arkadaşımız, grubun içine girince çalış vs. baskı yaptılar ona. Notu 50'lere 60'lara yükseldi. Böyle baya yükseliş oldu. Benim bu ünite için yani normal işlesek de çok fazla fark olmazdı benim için. Ama sınavda sorular kolaydı o yüzden. Benim kendi konumu, birinci konuydu benim konum, ona tamam çok güzel hazırlandım. Diğer konularda birazcık eksiklik oldu gibime geliyor. Evet uzmanı olduğum konuda çok iyiydim. Diğerlerinde azıcık eksikler vardı. O yüzden yani. ... Evet, daha çok zayıf öğrencilere yaradı.” E-Ö4

“Hocam güzeldi yani olumlu buluyorum. Hocam ben bunda daha iyi anladım. Bilmediklerimizi arkadaşlarımıza soruyorduk, arkadaşlarımız da bize. Benim bilmediklerimi arkadaşlarıma soruyordum onlar anlatıyordu. Öyle daha iyi kaplıyorduk. Ama bizim bilmediğimizi de gelip size soruyorduk, daha iyi anlıyorduk. Yani çok olumlu buluyorum ben. Diğer derslerde hiç böyle etkinlikler olmadı. Olsaydı daha çok etkili olurdu.” E-Ö5

“Hocam bana göre çok not şeklinde arttı. Hatta akademik başarı şeklinde de arttı. Yani ben bu soruya evet diyorum. Biraz da açıklamak istiyorum. Mesela geçen dönem yazılımdan 85 almıştım. Bu dönem yazılım baya yükseldi ve 92 aldım. Notumda

da bir başarı oldu. Zaten sınavda demokrasinin serüveni ünitesindeki tüm şeyler de doğruydı grup çalışmasından dolayı. Bunu jigsaw yöntemine ve öğrencinin yani grubumun başarısına (bağlıyorum). Birinci de bireysel çalışmışım. ikinci de grupla çalıştığımndan dolayı başarıım daha da arttı. Evet, daha iyi anladım.” E-Ö1

“... çünkü sosyalde bireyselde de başarılıyım hocam. Ama baya arttı hiç çalışmamıştım sosyal sınavına. Sınavda 10 soru (Demokrasinin Serüveni ünitesi ile ilgili) vardı hocam. O 10 soruyu da yaptığım için iyi bir not aldım hocam. Evet, hocam şimdi grupla konuları beraber çalıştığımız için daha çok anladım. Çünkü grup bana bir baskı kurdu. Dedi ki çalışacaksın çalışacaksın çalışacaksın. Herkes öyle diyordu. Herkes birbirine baskı uyguladı. Bir de ödülü duyunca herkes bastırdı. Rekabet olayı başladı artık. Yani bilmediğimiz şeyleri öğrendik, araştırma yaptık. Grup başarısını yükseltmek için elimizden gelen her şeyi yaptık. Notumuzun yükselmesi için aynı. Benim için güzel bir duyguydu. Jigsaw yöntemiyle güzel bir çalışma oldu.” E-Ö2

“Beni hem olumlu hem olumsuz etkiledi aslında. Yazılımı olumlu etkiledi ama jigsaw yönteminde benim grubumdaki böyle çok iyi anlatanlar olmadı. Birkaç konuyu hiç anlayamamıştım. Onları kendi başıma çalıştığım için daha iyi oldum ama böyle bir yöntem olmasaydı onları o kadar ayrıntılı çalışmayacaktım.” K-Ö5

Bu alıntılara göre, genel olarak jigsaw yönteminin, öğrencilerin konuları öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.5.4.2. OYU yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine, OYU yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.35.’de verilmiştir.

Tablo 4.35.

OYU Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	8	80
Olumsuz etkiledi	1	10
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	1	10
Etkilemedi	-	-
Toplam	10	100

Tablo 4.35.'de görüldüğü gibi, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin %80'i OYU yönteminin konuları öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ve bu sayede ders başarısını arttırdığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %10'u bu yöntemin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğunu belirtirken, bir öğrenci de kendi ders başarısının olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular çoğunlukla OYU yönteminin öğrencilerin konuları öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.36.

OYU Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grup içinde eğlenerek ders çalışma	5	23.8
Grupla birlikte daha kolay ve kalıcı öğrenme	4	19
Grup başarısı için çalışma zorunluluğu	3	14.2
Yüksek motivasyon sağlama	2	9.5
Rapor yazma	2	9.5
Grup arkadaşlarıyla karşılıklı yardımlaşma	2	9.5
Sunum yapmak için konulara iyi çalışarak hazırlanma	1	4.7
Grupla birlikte verimli çalışma	1	4.7
Gruplar arasındaki rekabet-yarış	1	4.7
Toplam	21	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Bireysel çalışmayla daha iyi öğrenme	1	33.3
Grup içinde konuları bölüşmeden dolayı tamamına çalışmama	1	33.3
Zor konuları grupla anlayamama ve öğretmene ihtiyaç duyma	1	33.3
Toplam	3	100

Tablo 4.36.'da görüldüğü gibi “Derslerin OYU yöntemiyle işlenmesinin konuları öğrenmenizde ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıklar mısınız?” sorusuna genel olarak öğrencilerin büyük bir bölümü olumlu yönde yanıt vermiştir. Öğrenciler, konuyu anlama ve ders başarılarının OYU yöntemi ile olumlu etkilenmesini ilk sırada bu yöntemle birlikte grupla sıklıkla eğlenerek ders çalışmaya, grupla birlikte daha kolay ve kalıcı öğrenmeye bağlamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı da grup başarısı için çalışmak zorunda kalmayı, grupta yüksek motivasyona sahip olmayı, grup puanını önemli derecede etkileyen raporu yazabilmek için çok çalışmayı ve grup arkadaşlarıyla birlikte anlamadıkları yerleri birbirlerine anlatarak ve birbirlerini çalışma yönünde motive ederek karşılıklı yardımlaşma içinde olmayı konuyu daha iyi anlama ve ders başarılarının artma nedeni olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci, sınıf karşısında iyi bir sunum yapabilmek için konulara çok çalışıp iyi hazırlandıklarını, bunun için de akademik başarılarının arttığını ifade ederken bir öğrenci de grup çalışmalarının daha verimli olduğunu ve gruplar arasındaki rekabetin ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

OYU yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğrencilerden birisi bunu grup çalışmasından ziyade bireysel çalışmada daha iyi olmasına bağlamaktadır. Bu durum her sınıfta farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olabileceğini ve bunların da dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir. Diğer olumsuz görüş bildiren öğrencilerden birisi, bazı anlaşılması zor konularda gruptaki arkadaşlarının konuyu anlatmasından bir şey anlayamadığını ve bunun öğretmenin ders anlatımının yerini tutmadığını belirtirken başka bir öğrenci de grup içinde raporu yazabilmek için daha kolay olsun diye grup içinde konuları bölüştüklerini ve bu yüzden sadece kendi konusuna çalıştığından diğer konuları öğrenemediğini ifade etmiştir.

Aşağıda bu soru hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Bu OYU ders içinde büyük bir fayda etti bana. Sizin uyguladığınız bu yöntemle gerçekten dersimin başarısı arttı. Çalışıp tahtada kalkıp anlatmam büyük etkiledi. ... bu taktikle herkesin başarısı artıyor ki bizim sınıftaki en tembeller hiç çalışmayanların bile en az çalışanların bile becerisi arttı. Çünkü çok güzel bir taktik. Şahsen benim için

sosyal dersinde en azından büyük bir etki etti. Konuları daha iyi öğrendim ve unutmuyorum. Çalışırken sıkılmıyorum daha zevkli bence. Mesela bir yeri çalışmak istemediğimde çalışıp anlamadığımda ya da çalışmak istemediğimde arkadaşlarım bana yardım etmesi etkiledi tabi. Çünkü çalışmak istemediğimde bunu bir oyun haline getirerek daha zevkli anlatarak benim ilgimi çekmeye çalıştı ve ilgimi çekince ben de çalışma isteğim geldi. Böylece şeyim daha çok fazla arttı, en çok bu yönde etkili oldu, arkadaşlarımın yardım etmesi.” K-Ö4

“Benim başarıım daha fazla arttı. Mesela önceki derslerde öğretmen anlattığı zaman bazen anlamıyordum bazen sıkıcı geliyordu ve uykum geliyordu. Ama bu derslerde daha zevkli ve eğlenceli geçtiği için daha iyi anladım. Bir de mesela arkadaşlarım da bana yardım etmesiyle daha iyi anladım konuları.” K-Ö5

“Bence de arttı mesela dersin içinde konuları anlama yeteneğimde artış oldu. Önceden sosyal dersinde bazı konularda canım sıkılıyordu veyahutta uykumuz geliyordu. Sıkılınca da dikkatim başka bir yere gidiyordu ve konuyu anlamıyordum. Şimdi OYU yöntemiyle bunu çalışmam lazım zorunluluğu vardı içimde, öğrenmem lazım, onlara yardım etmen lazım, onlar yapamazsa sen de düşük not alacaksın öyle bir zorunluluk vardı içimde. Ondan dolayı çok çalışıyordum. Yani rapor yazarken içinde şöyle bir duygu var herkes ezberliyor mesela sen ezberleyemedin kaldın. Herkes sana kızacak. İşte senin yüzünden düşük aldık. Oradan da bir çalışma hevesi geliyor.” K-Ö2

“Beni iyi etkilemedi, grupla çalışmaktansa tek başıma çalışmayı daha çok isterdim. En fazla mesela bir yerde çok takıldığımda abime veya tanıdığım birine sorardım. Burada konu konu ezberlediğimiz için sadece o konuya aklımız gidiyor diğer konularda ezberlemesi zor oluyor sınav günü geldiğinde ama bir kere ezberledim mi unutmuyorum ben kolay kolay. Çok az başarıyı düşürdü. Bu şekilde konu konu dağıttığımız için aklımız bir konuya gidiyor konunun tamamını çalışmadığımız için daha zorlanıyoruz sonradan.” E-Ö3

“Beni bazı konularda olumlu etkiledi bazı konularda olumsuz etkiledi. Mesela ilk konu dünden bugüne demokraside oligarşi monarşi de onu grupla çalışmak benim için daha iyi oldu. Daha iyi anladım ama belgelenmiş demokrasi (belgelerimizle insan hakları) konusunda öğretmenin anlatması daha iyi olurdu. Grup içinde olunca anlayamadım. Çoğu konuya uyuyordu ama bir konuya uymadı. Mesela hocam

Demokrasinin Serüveninde Düünden Bugüne Demokrasi konusu çok zor değildi, ama belgelenmiş demokrasi ezbere dayalı olduğu için arkadaşlarımız anlattığı için fazla anlayamayabiliriz. Ama öğretmen anlattığı zaman illaki anlayabiliyoruz. Önceki sosyal bilgiler derslerine göre bu yöntem daha iyi oldu. (Bu üniteyle ilgili karşıma çıkan soruları) daha kolay cevaplandırıyorum.” E-Ö2

Öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak OYU yönteminin, öğrencilerin konuları öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.5.4.3. GA yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısına etkileri

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine, GA yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerindeki etkileri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.37.’de verilmiştir.

Tablo 4.37.

GA Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi

Görüşler	Frekans	%
Olumlu etkiledi	9	90
Olumsuz etkiledi	-	-
Hem olumlu hem olumsuz etkiledi	-	-
Etkilemedi	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.37.’de görüldüğü gibi, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin % 90’ı GA yönteminin ders konularını öğrenmeyi olumlu etkilediğini ve bu sayede ders başarısını arttırdığını düşünürken, %10’u ise bu yöntemin konuları öğrenmede ve ders başarısı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, GA yönteminin öğrencilerin konuları öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.38.

GA Yönteminin Konuları Öğrenme ve Ders Başarısını Etkileme Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grupla birlikte çalışarak konuları daha iyi öğrenme	5	33.3
Grupla daha kalıcı öğrenme fırsatını yakalama	3	20
Daha fazla konu öğrenme	2	13.3
Grup baskısından dolayı çalışma	2	13.3
Grup arkadaşlarıyla birlikte araştırma yapmayı öğrenme	1	6.6
Grupla birlikte konuya odaklanma	1	6.6
Grup başarısı için sorumluluk alma	1	6.6
Toplam	15	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Bazılarının hazır konma düşüncesiyle çalışmaması	1	100
Toplam	1	100

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi “Derslerin GA yöntemiyle işlenmesinin konuları öğrenmenizde ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıklayınız?” sorusunu öğrencilerin sadece birisi olumsuz yönde yanıtlamıştır. GA yönteminin konuyu anlamayı ve ders başarısını olumlu etkilediğini düşünen öğrencilerin en fazla değindikleri ifade: Grupla birlikte çalışarak konuları daha iyi öğrenme ve buna bağlı olarak ders başarısının artmasıdır. Bu görüş, öğrencilerin ilk sırada vurguladığı ifade olarak tespit edilmiştir. Aynı görüş, jigsaw grubu görüşme sonuçlarında da en sık frekansa sahip ifade olarak tespit edilmiş ve benzerlik ortaya konulmuştur. Ayrıca birçok öğrenci grupla daha kalıcı öğrenme fırsatının yakalanmasından, daha fazla konu öğrenilmesinden ve grup baskısından dolayı akademik başarısının arttığını söylemiştir. Bunların dışında grup arkadaşlarıyla birlikte araştırma yapmayı öğrenme, grupla birlikte konuya daha iyi odaklanma ve grup başarısı için sorumluluk alma gibi etmenler, konuları daha iyi anlama ve ders başarısındaki artışın nedenleri olarak birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

GA yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu tek bir öğrenci düşünmektedir ve bunun nedenini gruptaki bazı kişilerin nasıl olsa gruptaki herkes çalışıyor düşüncesiyle hazır konma isteğine ve bu nedenle ders çalışmamasına bağlamaktadır. Öğrencinin grupta yaşadığı bu durum onun GA ile ders işlenmesine sıcak bakmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Aşağıda bu soru hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Bence daha iyi öğrenmemi sağlamadı. Çünkü mesela arkadaşlarımla iyi bir iletişime giriyoruz. Fakat mesela çalışmadığım zaman diyorum ki çalışmayayım. Zaten orda çalışırım. Ama tek başımıza anlatım yaptığımızda o zaman daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü mesela o zaman deriz ki kendi düşüncemizle deriz ki mesela ben çalışmazsam kötü not alırım. Fakat diğerinde arkadaşlarım zaten çalışıyor ben de biraz çalışırım anlatırım, zaten tam notu da alabilirim mesela. ... Evet, (konuları öğrenmemde) çok etkili olmadı. (akademik başarıyı) düşürmedi ama çok etkili bulmadım.” E-Ö3

“Ben de açıkçası etkili buldum sayılır. GA yaparken arkadaşlarımızla birlikte mesela araştırmayı öğrendik. En önemlisi benim için araştırmayı öğrendik. Hani belirli kaynaklardan nasıl araştıracağımı, neleri bulmam gerektiğini, nasıl konu şey yaptığımı hani bunları araştırmayı öğrendim. Hocam ondan sonra ders çalışmayı öğrendim. Ders çalışırken konuya nasıl odaklanacağımı, herhangi bir şekilde nasıl konuyu okuyacağımı, nasıl en önemli yerlerin altlarını çizebileceğimi becerili şekilde yani ders çalışmayı öğrendim diyebilirim.” E-Ö2

“Öğretmenim benim için de başarımda bir artış oldu. Mesela öğretmenim grupta çalışmayan arkadaşımız veya bir yeri anlamadı diyelim bir konuda. Hani anlayan arkadaşlarımız ona yardım ediyordu. Bilgi alış verişinde bulunuyorduk hep birlikte. Hani bunun çok yararı oldu. Hani hepimizin başarısı bu nedenle baya bir yükseldi.” K-Ö6

“Bana da hani (olumlu) etkisi oldu. Çünkü hani belli bir yere çalışmak yerine bütün konuya çalıştığımız için hani o konuyu tamamen anlıyoruz. Ve bu da sınavlarda

hani bütün konuya çalıştığımız için daha fazla soruyu cevaplamamıza yardımcı oluyor. Yani bana etkisi oldu.” K-Ö1

“Bana bu çalışma çok çok etkili oldu. Örneğin mesela 1. dönem veya bu çalışmadan önceki dönemlerdeki sınavlarıma hani eski konuları tekrar ederek çalışıyordum. Ama mesela grup çalışmasından sonra hani tekrar etmeme bile gerek kalmıyor. Çünkü hepsi aklımda kalıyor. Hem de net bir şekilde, doğru bir şekilde. O yüzden bu çalışma bana çok etkili oldu.”K-Ö2

Elde edilen bu bulgular, jigsaw ve OYU yöntemi gibi GA yönteminin de genel itibariyle öğrencilerin konuları öğrenme ve akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir.

4.5.5. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Farklı Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin sosyal bilgiler dersi dışındaki derslerde kullanılması hakkında ne düşündükleri sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.5.1. Jigsaw yönteminin farklı derslerde kullanılması

Odak grup görüşmesi yapılan JG öğrencilerine, jigsaw yönteminin farklı derslerde de kullanılmasını isteyip istemedikleri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.39. ve Tablo 4.40.’da verilmiştir.

Tablo 4.39.

Jigsaw Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Tüm derslerde kullanılsın	-	-
Bazı derslerde kullanılsın	8	80
Kullanılmasın	2	20
Toplam	10	100

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi “Farklı derslerinizde de bu yöntemin kullanılmasını ister misiniz?” sorusuna öğrencilerin %80’i bazı derslerde kullanılması şeklinde yanıtlarken, %20’si sosyal bilgiler dersi dışında kullanılmaması gerektiğini söylemiştir. Hiçbir öğrenci tüm derslerde jigsaw yöntemi uygulanmalı şeklinde bir görüş bildirmemiştir.

Tablo 4.40.

Jigsaw Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Sözel derslerin ezberlenip anlatılabilmesi ve grupla kolayca anlaşılması	3	60
Fen dersinde konu, maket ve deneylerin jigsawa uygun olması	1	20
Diğer derslerde de notların yükselme ihtimali	1	20
Toplam	5	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Matematik gibi sayısal derslerde konuları ancak öğretmen anlatırsa anlaşılabilceği	5	33.3
Matematikte materyal ve rapor hazırlamanın zor olması	3	20
Sayısal derslerde işlemlerin ön plana çıkması ve bunların anlaşılmasının güç olması	2	13.3
Matematik gibi derslerde farklı formüller ve farklı çözüm yollarının olması	1	6.6
Matematik gibi derslerde işlemleri ezberlemenin zor olması	1	6.6
Matematikte çok fazla etkili olmayacağını düşünülmesi	1	6.6
Gruptaki başarısız öğrencilerin matematik konularını grubuna anlatamayacağını düşünülmesi	1	6.6
İngilizce dersinde sınıfın genel olarak başarısız olması	1	6.6
Toplam	15	100

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi diğer derslerde jigsaw yönteminin kullanılması yönünde olumlu görüş bildiren öğrencilerin %60'ı sözel derslerin ezberlenip anlatılabilir özellikte dersler olması ve grup içinde bu derslerin kolayca anlaşılabilir

özellikle olmasından dolayı bu derslerde jigsaw yönteminin kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci sosyal bilgiler dersi gibi diğer derslerde de jigsaw yöntemi kullanıldığı takdirde notlarının ve akademik başarısının artacağını düşünürken bir başka öğrenci de özellikle fen bilgisi dersinde konuların, maketlerin ve deneylerin grup çalışmasına uygun olduğu için bu derste jigsaw yönteminin kullanılmasını istediğini belirtmiştir.

Tablo 4.40.'daki olumsuz öğrenci görüşlerine baktığımızda ise öğrenciler matematik gibi sayısal derslerde öğretmene çok fazla iş düştüğünden ve ancak öğretmen anlatırsa konuları daha iyi anlayabileceklerini düşündüklerinden dolayı jigsawın bu tür derslerde kullanılmasını istememektedirler. Olumsuz düşünen öğrencilerin bir kısmı da matematik dersinde rapor ve materyal hazırlamanın çok zor olmasından dolayı bu derste jigsaw yönteminin kullanılmasını uygun görmemektedirler. Olumsuz görüş bildiren diğer öğrencilerin gerekçeleri ise matematik dersinin sayılarla ilgili olmasından, işlemlerin ön plana çıkmasından ve bunların anlaşılmasının güç olmasından dolayı grup çalışmasına uygun olmamasıdır. Yine matematik gibi derslerde farklı formüller ve çözüm yolları bulunması ve bu yüzden öğrenciler için anlaşılmasının güç olması, matematik dersinde işlemleri ezberlemenin zor olması, gruptaki başarısı düşük öğrencilerin matematik konularını gruba anlatamayacağının düşünülmesi, İngilizce dersinde sınıfın genelinin başarısız olması ve bu nedenle grup çalışmasının verimli olmayacağının düşünülmesi, bu yöntemin diğer derslerde kullanılmasına olumsuz bakan öğrencilerin gerekçeleri olarak sıralanabilir.

Aşağıda bu yöntem hakkında görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Şimdi benim bazı istediğim dersler var, bir de bazı istemediğim dersler var. Yani bu yöntemle ilgili istediğim derslerden biri fen ve teknoloji dersi olabilirdi. Mesela sosyalde materyaller hazırladık bir sürü. Ya da fen de bir konuyu üzerinde çalışsaydık onun maketleri deneyleri hepsini birleştirip yani sosyaldeki gibi başarımızın aynısının fende de olabileceğini düşünüyorum. Yani fen ve teknolojide olabilir. Ama olmayan bir dersi söyleyebilirim. Bana göre matematik dersi olmaz mesela. Çünkü matematik dersinde hep sayılarla yapıyoruz. Orada biraz materyaller konusunda sıkışabiliriz, rapor yapma konusunda sıkışabiliriz. Çünkü bununki gibi ne tarih var ne de coğrafya

var. O yüzden bu konular üzerinde matematikte pek durmak istemiyorum. Matematikte biraz öğretmene düşüyor görev. Ama öbür derslerde de yine jigsaw olması daha iyi olurdu. Özellikle de fen dersinde. Mesela bu sosyal dersine bakarsak yine notlarımız yükseldi geçen sorunuzdaki gibi. Yani bu sorunuzda da notlarımız yükselebilirdi öbür derslerimizde de. Hatta öğretmene fazla görev düşmez kendimize görev düşerdi ve daha rahat anlayabilirdik. Ben böyle düşünüyorum.” E-Ö1,

“Hocam bence sözel derslerde olması daha iyi. Mesela benim tarihim pek fazla iyi değil ama grupla çalışınca jigsaw yöntemiyle daha çok gelişti tarihim. Aynen Suinbek’in dediği gibi matematik gibi onları öğretmenlerin anlatması daha iyi yani, işlemleri falan ezberlemek zor olabiliyor. Sözel genellikle ezbere dayandığı için grupla daha çabuk anlayabiliyorsun. Ondan dolayı bence sözele dayalı diğer derslerde de bu yöntem uygulanabilir.” K-Ö3

“Bence sosyalde uygulanmalı evet güzel de oluyor. Başka fende uygulanabilir. Fizik hariç ama fizik konuları olmaz. Çünkü sözel değil yani sayısal bir ders. Sözel derslerde uygulanırsa daha iyi olur bence. Çünkü sayısal derslerde öğretmenin anlatması gerekiyor yani. Başka birinin anlatmasından iyi anlayamıyoruz. O yüzden bence sözel derslerde olması iyi oluyor.” E-Ö4

“Benim görüşümde sadece bu sözel derslerde uygulanmalı. Sayısal derslerde işlemler falan olacak. Rapor materyal gibi şeyleri hazırlaması zor olacak. Şimdi biz bazılarımız slayt hazırladık. Slaytlara göre bilgileri yazmak bence sayısalda birkaç bilgi olur. Ama sözelde daha fazla bilgi olması lazım. Ben bu kadar söylemek istiyorum. Yani diğer derslerde bazı sözel derslerde kullanılabilir. Sayısallarda olmaz.” E-Ö5

“Hocam ben kullanılmasını istemezdim (diğer derslerde). Çünkü örneğin hocam bir öğretmenin anlatmasıyla bir öğrencinin anlatması birbirini tutmuyor. Ne kadar çalışırsak bile. Yani matematikte bir öğrenci kalkıp cebirsel ifadeyi denklemi bana tam olarak açıklayacağını ben düşünmüyorum. Eğer böyle bir şey olsa da ben kendi grubumu kendim kurmak isterdim. Çünkü bence öğretmenim yani fende de istemezdim yani. Bir Tevhit hocanın anlattığı konuyu bir Eren arkadaşımız anlatamazdı yani bence. O yüzden diğer derslerde kullanılmasını istemezdim.” K-Ö2

Genel olarak bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde çoğunlukla öğrenciler sosyal bilgiler ve benzeri derslerde jigsaw yöntemi ile ders işlenmesine sıcak bakarken,

özellikle matematik gibi sınıf seviyesinin düşük olduğu derslerde grup çalışmasının verimli olmayacağı görüşünde birleşmektedirler.

4.5.5.2. OYU yönteminin farklı derslerde kullanılması

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine, OYU yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını isteyip istemedikleri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.41. ve Tablo 4.42.'de verilmiştir.

Tablo 4.41.

OYU Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Tüm derslerde kullanılsın	3	30
Bazı derslerde kullanılsın	6	60
Kullanılmasın	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.41.' de görüldüğü gibi "Farklı derslerinizde de OYU yönteminin kullanılmasını ister misiniz?" sorusunu öğrencilerin %30'u tüm derslerde kullanılsın şeklinde yanıtlarken, %60'ı bazı derslerde kullanılmalı şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin %10'u ise diğer derslerde bu yöntemin kullanılmasının uygun olmayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.42.

OYU Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Diğer derslerde de not ve başarının yükseleceği düşünme	5	41.6
Grupla birlikte yardımlaşma ve dayanışma içinde çalışmanın daha yararlı olduğunu düşünme	2	16.6
Sosyal dersinde grupla konuları daha kalıcı öğrenme	2	16.6
Sosyal bilgiler gibi derslerde birlikte çalışınca çok fazla bilgi öğrenme	1	8.3
İngilizce dersinde grupla kelimelerin daha iyi ezberleneceğini düşünme	1	8.3
Fen dersindeki konuların grup içinde anlatılabilecek özellikte olması	1	8.3
Toplam	12	100

Tablo 4.42. (Devamı)

Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Matematik gibi sayısal derslerin mantık gerektirmesi	4	36.3
Matematik dersinde öğretmen anlatınca daha etkili olacağının düşünülmesi	2	18.1
Diğer derslerde notların düşme ihtimali	1	9
Bireysel çalışmanın daha çok sevilmesi	1	9
Türkçe gibi derslerin çok fazla ezber gerektirmesi	1	9
Matematik gibi derslerin grup içinde anlaşılamayacağının düşünülmesi	1	9
Türkçede grupça çalışılacak kadar konu olmaması	1	9
Toplam	11	100

Tablo 4.42.'de görüldüğü gibi öğrencilerin %41.6'sı diğer derslerde de notlarının ve başarılarının artacağını düşündükleri için OYU yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istemektedirler. Öğrencilerin bir kısmı grupla birlikte yardımlaşma ve dayanışma içinde ders çalışmanın diğer derslerde de yararlı olacağını düşünürken bir kısım öğrenci de özellikle sosyal bilgiler ve benzeri derslerde bu yöntemle daha kalıcı öğrenme yaşantıları geçireceklerini bu yüzden OYU yönteminin diğer derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci bu yöntemle birlikte İngilizce dersleri işlendiği takdirde grup çalışması sayesinde kelimelerin daha iyi ezberleneceğini belirtirken başka bir öğrenci de fen ve teknoloji dersindeki konuların grup içinde anlatılabilecek özellikle konular olduğunu bu yüzden bu derste kullanılmasını istediğini söylemiştir.

Tablo 4.42.'deki olumsuz öğrenci görüşlerine baktığımızda ise öğrenciler özellikle matematik gibi sayısal derslerin ezberlenecek dersler olmaması ve mantık gerektiren dersler olmasından dolayı bu tarz derslerde OYU yönteminin kullanılmasına ve grup çalışmasıyla bu derslerin işlenmesine soğuk bakmaktadırlar. Bazı öğrenciler matematik dersinde grup çalışması yerine öğretmenin anlatımının çok daha etkili olacağını ve bu derste sürekli öğretmenin bilgisine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden birisi diğer derslerin, OYU yöntemiyle işlenmesi durumunda notlarının düşebileceğini düşündüğü için olumsuz görüş bildirirken, bir öğrenci de grupla çalışmaktan ziyade bireysel çalışmayı tercih ettiğini, bireysel çalışmayla daha başarılı

olduğunu ve daha iyi öğrendiğini dile getirmiştir. Matematik dersinde bu yöntemin kullanılmasına sıcak bakmayan bir öğrenci buna gerekçe olarak: Genelde herkesin matematiğinin zayıf olmasını ve bu yüzden dersin grup çalışmasıyla anlaşılamayacağını göstermiştir. Yine benzer bir şekilde bu yöntemin Türkçe dersinde kullanılmasını istemeyen farklı bir öğrenci de bunun sebebinin bu derste grupça çalışmaya uygun yeterli konunun olmamasından kaynaklandığını söylemiştir.

Aşağıda OYU yönteminin diğer derslerde kullanılmasıyla ilgili görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

“Hayır kullanılsın. Diğer soruda da söylediğim gibi bana göre notlarım düşer. Tek ezberlemeyi ve çalışmayı daha çok seviyorum.” E-Ö3

“Bence matematik filan gibi derslerde olmaması gerekiyor. Çünkü matematik dersinde olduğu zaman bir konuya çalışıyorsun, konunun yarısını ezberliyorsun diğer yarısını başka birisi ezberlediği için tamamını bilmiyorsun. O yüzden fazla hafızanda kalmıyor konunun sadece bir kısmı kalıyor. O yüzden fazla olması iyi değil diğer derslerde ama bazı derslerde olması iyi olabiliyor mesela bu derste olduğu gibi. Sosyal de olduğu zaman konunun yarısını ezberlesen bile o konuyla ilgili baya bir bilgin olabiliyor. Ama mesela az önce dediğim gibi matematikte ezberlediğin zaman yarım yarım hiç aklında kalmıyor sadece çok azı kalıyor o yüzden iyi olmuyor.” E-Ö1

“Ben de bu yöntemin kullanılmasını isterim öbür derslerde de. Çünkü sosyal bilgiler dersinde bu yöntem kullanıldığı için benim başarıım arttı, öbür derslerde de kullanılırsa benim başarıımın artacağını düşünüyorum bu yöntemin grup, dayanışma özelliklerinden dolayı.” K-Ö3

“Bütün derslerde kullanılmasını istemem tabi ki. Matematik ve Türkçeyi istemem. Onun dışında fen ve İngilizcede isterim. Çünkü biz bu yaptığımız grupta ezberliyoruz, yazıyoruz, materyal hazırlıyoruz ama matematik ezberlenecek bir ders değildir mantık gerektirir. O yüzden matematiği istemem. Türkçede de fazla bir konu yok yani otursan çalışabilirsin. Mesela Türkçe, sosyal ve İngilizce gibi karışık bir ders değil. Mesela büyük ünlü uyumu gibi. Onu hoca ilk anlattığında ben anlayabilirim. Eve gidince tekrar edersem aklımda kalır bir daha unutmuyabilirim. Çünkü unutulacak bir konu değil. O yüzden hoca bir kere anlattığında ben kendi başıma yapabilirim yardıma ihtiyacım olmadan. İngilizcede isteme sebepim bir dili konuşmanın temel sebebi kelime

ezberlemektir. Grupça İngilizce kelimeleri ezberleyebiliriz. Gruplar arasında İngilizce konuşabiliriz. O yüzden istedim. Sosyalde de uygun gördüğüm şey şu; bir sene boyunca mesela 1. Dönemi atlattık 2. Dönemi de bitiriyoruz. Mesela 1. Dönemde çalıştığım İpek Yolunda Türkler biraz aklımda hatta hiç aklımda değil. Çünkü sosyal çok karışık bir ders, hepsi aklımda kalmayabiliyor. Ama bu uyguladığımız yöntemle aklımda kaldığı için sosyal bilgilere uygun bir yöntem.” K-Ö4

“Ben de isterim ama matematik dersinde istemem. Çünkü matematik dersinde öğretmenin bilgisi çok lazım. Sosyal bilgiler dersinde de lazım da sosyal bilgiler ezber gerektiriyor. Fakat matematik dersinde o işin mantığını anlamamız lazım. Ben bir de fen ve teknoloji dersinde isterim. Çünkü fen ve teknoloji dersi de ezber isteyen bir ders. Mesela ben bir konuda iyi olmayabilirim ama arkadaşım iyi olabilir ve bana anlatabilir. Böylece o konuyu iyi anlayabilirim.” K-Ö5

Genel itibariyle bu soru için verilen ifadeler incelendiğinde, çoğunlukla öğrencilerin her derste olmasa bile özellikle sosyal bilgiler ve benzeri sözel derslerde OYU yönteminin kullanılmasına sıcak baktıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler özellikle matematik gibi sınıf seviyesinin düşük olduğu derslerde grup çalışmasının verimli olmayacağı görüşünde birleşmektedirler.

4.5.5.3. GA yönteminin farklı derslerde kullanılması

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine, GA yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını isteyip istemedikleri sorulmuş elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.43. ve Tablo 4.44.’de verilmiştir.

Tablo 4.43.

GA Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Frekans	%
Tüm derslerde kullanılsın	3	30
Bazı derslerde kullanılsın	6	60
Kullanılmasın	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.43.'de görüldüğü gibi “Farklı derslerinizde de bu yöntemin kullanılmasını ister misiniz?” sorusunu öğrencilerin %30’u tüm derslerde kullanılmasını, %60’ı bazı derslerde kullanılmasını, %20’si ise sosyal bilgiler dersi dışında kullanılmaması gerektiğini söylemişlerdir.

Tablo 4.44.

GA Yönteminin Diğer Derslerde Kullanılmasını İsteme-İstememe Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grup çalışması sayesinde ders notunun yükselmesi	2	20
Bu yöntemle işlenen derslerin eğlenceli/zevkli olması	2	20
Grup içindeki bilgi alışverişinin faydalı olması	1	10
Grup halinde daha iyi ve daha çok ders çalışılması	1	10
GA ile sosyal ve fen gibi derslerde bilgi seviyesinin yükselmesi	1	10
Sosyal gibi derslerin öğrencilerin kendileri tarafından çalışılabilir ve ezberlenebilir olması	1	10
Grupla İngilizce kelimelerin daha iyi ve daha kalıcı öğrenileceğinin düşünülmesi	1	10
Sosyal ve Türkçe gibi derslerde grupça çalışarak sunum yapmaya uygun konuların olması	1	10
Toplam	10	100
Olumsuz Öğrenci Görüşleri	f	%
Sosyal dışındaki derslerde öğretmenin bilgisine ihtiyaç duyulması	7	70
Matematikte araştırma yaparak konuları öğrenmenin zor olması	1	10
Matematik gibi derslerde bilgi seviyesinin düşme ihtimali	1	10
Matematik, bilgisayar, müzik, resim gibi derslerde grupça çalışılıp sunum yapılabilecek fazla konu bulunmaması	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.44.'de görüldüğü gibi öğrenciler grup çalışması sayesinde diğer derslerde de notlarının yükseleceğini düşünmelerinden ve bu yöntemle işlenen derslerin eğlenceli geçmesinden dolayı GA yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını

istemektedirler. Ayrıca öğrenciler, grup içindeki bilgi alış-verişinin faydalı olması, grupla daha iyi ve daha çok ders çalışma hevesinin gelmesi, fen ve sosyal bilgiler gibi derslerde grup çalışmasının bilgi seviyesini kolayca yükseltmesi, sosyal bilgiler benzeri derslerin öğrenciler tarafından çalışılabilir ve ezberlenebilir olması, grupla birlikte İngilizce kelimelerin daha iyi ve daha kalıcı öğrenileceğinin düşünülmesi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde grupça hazırlanarak sunum yapmaya uygun konuların fazla olması gibi nedenlerden dolayı diğer bazı derslerde de GA yönteminin kullanılması yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.44.'deki olumsuz öğrenci görüşlerine baktığımızda ise öğrencilerin %70'i ilk olarak sosyal bilgiler dersi dışındaki derslerde öğretmenin bilgisine çok fazla ihtiyaç duyulduğunu ve bu nedenle GA yönteminin diğer derslerde kullanılmasının çok verimli olmayacağını belirtmişlerdir. Bu gruptaki bazı öğrenciler diğer derslerde öğretmenin kendisi bizzat anlatmazsa öğrencilerin grup çalışması yaparak kendi aralarında konuları kavrayamayacaklarını düşünürken bir kısmı da özellikle matematik dersinde formüllerin ve işlemlerin öğretmen tarafından aktarılmadığı takdirde hiçbir şey öğrenemeyecekleri şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Olumsuz düşünen öğrencilerin bir kısmı da matematik dersinde rapor ve materyal hazırlamanın çok zor olmasından dolayı bu derste GA yönteminin kullanılmasını uygun görmemektedirler. Bir öğrenci, matematik dersi konularını grupla birlikte araştırmalar yaparak öğrenmenin zor olacağını düşündüğü için bu dersin GA yöntemiyle işlenmesine sıcak bakmamaktadır. Yine bir öğrenci olumsuz görüşme bildirme nedenini matematik gibi derslerde bilgi seviyesinin düşebileceği endişesine bağlarken farklı bir öğrenci de matematik, bilgisayar, müzik, resim gibi derslerde grupça çalışılıp sunum yapılabilecek fazla konu bulunmamasını gerekçe göstermiştir.

Aşağıda GA yönteminin diğer derslerde de kullanılmasına ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

“Ben GA yönteminin yorum gerektiren derslerde kullanılmasına taraftarım. Çünkü mesela sayısal derslerde bizim bildiğimiz konular olmadığı için öğreniyoruz. Çünkü, bizim bilmediğimiz konular olduğu için onunla ilgili değişik kaynaklardan değişik çözümler, değişik formüller olduğu için çözüm tekniklerinin öğretmenden direkt

olarak öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu da GA yöntemini biraz geri planda bırakıyor. Fakat sözel derslerde kullanılmasını yani teşvik edilmelidir.” E-Ö3

“Hocam bazı derslerde uygulanması iyi olabilir ama bazı derslerde uygulanması kötü olabilir. Örneğin matematik dersinde öğretmenin kendi bildiği formülleri bize aktarması hani daha iyi oluyor. Hani bizim araştırarak onu bulmamız biraz zor gibi. O yüzden bu matematik dersinde bizim seviyemizi düşürebilir ama mesela bir fen ve teknoloji dersinde bu sosyal bilgilerde olduğu gibi bizim notlarımızı, seviyemizi biraz daha yükseltebileceğine inanıyorum.” K-Ö2

“Hocam ben isterim. Çünkü diğer arkadaşlarımızın da dediği gibi sürekli bilgi alışverişi yapıyoruz. Bu her derste olsa olur. Mesela benim sosyalim 5 düştü bu grup çalışması sayesinde. Hocam her derste olmasını tabi ki de isterim yani. Ben o yüzden istiyorum. Çünkü hem bilgi alışverişi oluyor hem de güzel oluyor yani o yüzden istiyorum.” K-Ö3

“Ben de Aslı’ya katılıyorum aynı şekilde. Bazı derslerde uygulanmasını bazı derslerde ise uygulanmamasını isterdim. Çünkü mesela Türkçede uygulanabilir. Çünkü Türkçede noktalama işaretleri gibi konular var. Onları biz kalkıp tahtada anlatabiliriz. Ama öğretmenim matematik, fen gibi derslerde öğretmenin bilgisine ihtiyacımız var. O bize farklı yöntemlerle anlatması lazım tahtada. Hani bu nedenle bazı derslerde olmasını isterdim.” K-Ö6

“Hocam aslında GA (yönteminin) bence diğer derslerde kullanılması pek uygun olmaz. Çünkü hocam sosyal bilgiler dersi sözel bir ders. Türkçe dersi dersin sözel bir ders ama Türkçe dersinde hocanın anlatması gereken konular var, tek kişi olarak kavrayamayacağın konular var. Hocam bence diğer derslerde kullanılması şey yapmıyorum istemiyorum. Evet, olumlu bakmıyorum. Hocam bu başarımızı düşürür hocam.” E-Ö2

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde özellikle matematik gibi sayısal derslerin öğretmen odaklı olması gerektiği, sosyal bilgiler dersi gibi sözel derslerin ise grupça çalışılabileceği öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum onların geleneksel öğretim yöntemine alışkın olduklarını, yani daha önceki derslerde öğretmen merkezli öğrenim gördüklerini ve aktif öğrenme yöntemlerine yabancı olduklarını düşündürmektedir. GA yönteminin özellikle sayısal derslerde kullanılmasına tereddütle

yaklaşan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ise öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından faydalı olacağının düşünülmesi ve olumlu yaklaşılması önemli bir bulgudur. Aynı zamanda bu bulgu, jigsaw ve OYU grubundaki öğrencilerden elde edilen bulgularla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir.

4.5.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın 3 deney grubundan (JG, OYUG ve GAG) odak grup görüşmeleri için seçilen öğrencilere, kendi sınıflarında uygulanan işbirlikli yöntemin ders esnasında uygulamasına ilişkin herhangi bir önerileri olup olmadığı sorulmuş ve elde edilen nitel veriler aşağıda sunulmuştur.

4.5.6.1. Jigsaw yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri

Odak grup görüşmesi yapılan JG öğrencilerine jigsaw yönteminin sınıf ortamındaki uygulama sürecine yönelik önerilerinin ne olduğu sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.45. ve Tablo 4.46.'da verilmiştir.

Tablo 4.45.

Jigsaw Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler

Görüşler	Frekans	%
Önerisi Olanlar	9	90
Önerisi Olmayanlar	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.45.'de görüldüğü gibi “Jigsaw yönteminin derslerde uygulanmasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?” sorusu için öğrencilerin %90'ı bir öneride bulunurken, %10'u herhangi bir öneri sunmamıştır.

Tablo 4.46.

Jigsaw Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrencilerin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Öğretmen anlatımına ağırlık verilmeli	4	28.5
En başarılı öğrencilerden oluşan gruplarla sınıflar arası bir yarışma yapılmalı	3	21.4
Çalışmasını en sessiz şekilde yürüten gruba da bir ödül verilmeli	2	14.2
Herkesin uzman olduğu konuda sınav yapılmalı	1	7.1
Çalışma grupça, ödüller ise bireysel olmalı	1	7.1
Ödül gruba değil tüm sınıfa verilmeli	1	7.1
Soru-cevap kısmında sorular öğretmen tarafından sorulmalı	1	7.1
Jigsawın yararlarıyla ilgili öğrenci yorumları alınmalı	1	7.1
Toplam	14	100

Tablo 4.46.'da görüldüğü gibi jigsaw yönteminin diğer derslerde uygulanmasıyla ilgili öneride bulunan öğrenciler ilk sırada öğretmenin daha fazla aktif olması gerektiğini bu yüzden konuların ilk önce öğretmen tarafından anlatılması ve özetlenmesi gerektiğini, her hafta ders başında ise öğretmenin konuları tekrar etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Jigsaw yönteminin uygulamasına yönelik öneride bulunan bazı öğrenciler ise sınıfın en başarılı öğrencilerinin seçilerek birer grup oluşturulması ve bu seçimin aynı kademedeki diğer sınıflarda da yapıldıktan sonra sınıfı temsil eden jigsaw gruplarının yarışdırılması şeklinde bir öneride bulunmuşlardır. Bir kısım öğrenci ise grup çalışmalarının en çok şikâyet edilen yönlerinden birisi olan sınıftaki ses ve gürültüyü engellemeye yönelik son derece önemli bir öneri sunmuştur. Bu öneri, grup çalışmalarını en sessiz şekilde yürüten gruba da bir ödül verilmesini öngörmekte ve böylece sınıftaki rahatsız edici seviyedeki gürültünün azalabileceğini amaçlamaktadır. Bir öğrenci grupta hak etmeyenlerin olduğunu bu yüzden çalışmanın grupça olmasını ve ödülü hak edenlerin alması için ödüllerin ise bireysel olması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. Başka bir öğrenci de sunumdan sonraki soru-cevap bölümünde gruplar arası rekabetten dolayı rakip grubun puanını düşürmek için bilerek çok detaylı ve zor sorular sorulduğunu bunun da gruplar arası gerginlik yarattığını söylemiştir. Bunun

önüne geçmek için de soru-cevap kısmında soruların öğretmen tarafından sorulması önerisinde bulunmuştur. Başka bir öğrencide, herkesin uzman gruplara gidip çalışıp asıl grubuna tekrar döndükten sonra gerçekten konusunu iyi öğrenip öğrenmediğini tespit etmek için uzmanlık alanıyla ilgili bir sınava tabi tutulması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Son olarak bir öğrenci de ödülün bir gruba değil de tüm sınıfa verilmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Aşağıda jigsaw yönteminin sınıftaki uygulamasıyla ilgili öneri sunan bazı öğrencilerin ifadelerine alıntı yapılarak yer verilmiştir:

“Hocam var hani gruplaştık ya herkesin konusuyla ilgili ilk önce siz anlatsaydınız, ondan sonra herkesin kendi konusuyla (uzmanlık konusu) ilgili bir sınav yapsaydınız böylece kimin konusunda neyi anlayıp anlamadığını bilebilirdiniz. Veya hani bu jigsaw yönteminde size neler yararlı oldu diye bir yorum kâğıdı hazırlayabilirdiniz. Suinbek’in dediği gibi de diğer sınıflarla yarıştırsaydınız daha rekabet olurdu. Böylece daha çok çalışmış olurduk.” K-Ö3

“Bence gruplar böyle olmasaydı yani ödülü bir gruba değil de. Çünkü birisi alıyor bir grup ödülü orda hiç uğraşmayan hiç onu şey yapmayan hak etmeyen birisi de alıyor. Öbür kişi sinirleniyor. Bence onu bireysel yapsaydık 10 kişiye. Çünkü öyle olunca başka kişiler de alıyor hak etmeyen. Evet, çalışma grupça ödül bireysel olacak. Daha mantıklı. Başka da yok yani. ... Bence burada soru olmaması lazım. Olması lazımda öğretmenin soru sorması lazım. Çünkü arkadaşlar hep zayıf olan kişiye soruyor. O da bilemeyince grubun notu düşüyor. Bu sefer de haksızlık oluyor. E-Ö3

“Bence grubun en sonundaki sorularını siz sormalıydınız. Çünkü böyle herkes birbirine kötü sunsunlar diye zor sorular sordu. Siz sorsaydınız daha iyi olacaktı. Ama herkes kendi çıkarı için böyle soru sordu. Kimse gerçekten uğraşmadı.” K-Ö5

“... Bence sadece benim tek önerim keşke şey olmasaydı sınıflarda konuşma. Konuşma olduğu zaman şimdi ben arkadaşıma konuyu anlatıyorum. Kafam dağılıyor, fikrimi unutuyorum gidiyor şey nedir adı arkadaşlar konuşuyor ben tekrar anlatamıyorum. O benim için biraz kötü oldu. Şimdi diyelim bir önerim var şimdi mesela diyelim ödül verilmeliydi. En sessiz gruba da sadece bir gruba ödül verilmeliydi.” E-Ö5

“Bana göre de böyle öğretmenim. Ben de böyle düşünüyorum. Şimdi Suinbek demişti ya sınıflar arası şey olsa (yarışma), ben katılmıyorum. Zaten bizim sınıfımız rekabetçi baya diğer sınıflarla da olsa herhalde hepimiz hastanelik olurduk. Bir de bence ayriyeten hocam konulara başlamadan önce bir 10 dakika da olsa siz tekrar etseydiniz, her konunun başında. Ondan sonra biz arkadaşlarımızla birbirimize sorsaydık. Ben Ahmet’e de katılıyorum hocam. Yani o kadar ses oluyordu ki başım ağrıyordu hiçbir şey anlayamıyordum. Çok sessiz olan gruba da ödül verebilirdik. Bir de en başta ödülü söylemeseydiniz dediler ya katılmıyorum ben. En başta eğer söylenmeseydi bu kadar başarılı olmazdık yani. Çünkü işin sonucunda bir şey var yani onu düşünerek de çalışıyorduk.” K-Ö2

Bu soruda öğrencilerin ilk sırada öğretmenin daha aktif olmasına yönelik yaptıkları öneriler onların önceki derslerde alışkın olmadıkları öğrenci merkezli öğretime uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları ihtimalini düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemini uygularken ilk etapta bunu göz önünde bulundurarak rehberlik yapmaları daha faydalı sonuçlar sağlayabilir.

4.5.6.2. OYU yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri

Odak grup görüşmesi yapılan OYUG öğrencilerine OYU yönteminin sınıf ortamındaki uygulama sürecine yönelik önerilerinin ne olduğu sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.47. ve Tablo 4.48.’de verilmiştir.

Tablo 4.47.

OYU Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler

Görüşler	Frekans	%
Önerisi Olanlar	6	60
Önerisi Olmayanlar	4	40
Toplam	10	100

Tablo 4.47.’de görüldüğü gibi “OYU yönteminin derslerde uygulanmasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?” sorusu için öğrencilerin %60’ı bir öneride bulunurken, %40’ı herhangi bir öneri sunmamıştır.

Tablo 4.48.

OYU Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Önerileri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Grup çalışmalarından sonra öğretmen de konuları anlatmalı	2	28.5
Materyal hazırlama kalkmalı	2	28.5
Rapor kalkmalı	2	28.5
Rapora daha fazla ağırlık verilmeli	1	14.2
Toplam	7	100

Tablo 4.48.'de görüldüğü üzere OYU yönteminin sınıf ortamındaki uygulama süreciyle ilgili öneride bulunan bazı öğrenciler, grup çalışması yaptıktan sonra bir kez de aynı konuyu öğretmenin anlatması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece konuyu daha iyi ve eksiksiz bir şekilde öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Bir kısım öğrenci ise materyalin kaldırılması önerisinde bulunmuşlardır. Bir öğrenci materyal hazırlamanın konuyu öğrenmede pek etkili olmadığını ifade ederken diğer öğrenci faydalı bir şey olduğunu kabul etmekle birlikte materyal hazırlamayı sevmediğini ve bunun zor geldiğini söylemiştir. Bazı öğrenciler, raporun kaldırılması gerektiğini, buna gerekçe olarak da konusuna çalışmayanların rapor yazarken katkı sunmadıklarını böylece grubun rapordan aldığı puanı düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise bu önerinin tam aksi öneride bulunmuştur ve OYU yönteminin derslerde uygulanmasında rapora daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aşağıda OYU yönteminin sınıftaki uygulamasıyla ilgili öneri sunan bazı öğrencilerin ifadelerine alıntı yapılarak yer verilmiştir:

“OYU derslerde uygulansın ama rapor kalksın. Rapor çok... Gelmiyorlar sunuma 4 kişiyle yapabilirsin ama direkt onu 4 kişiyle yapamıyorsun. Düşebiliyor notumuz. Rapor başarıyı olumsuz etkilemiyor da bir kişi olmadan notu düşürüyor grubun.” E-Ö2

“Bence her şey tam da bir de öğretmenin biraz daha fazla anlatması daha iyi olurdu. Mesela daha fazla zamanımız olsaydı hani öğrenciler çalışıyor ama anlamadığı bir konu olduğunda öğretmenin anlatması daha iyi olurdu. Biz yine çalışıyorduk da ama öğretmenin anlatmasıyla birlikte daha fazla anlarız diye düşünüyorum.” K-Ö5

“Bence materyal kalkmalıydı. Raporun daha çok olmasını, çünkü yazarak daha çok anlardık ama materyalde yapıştırma olduğu için bir şey yapmıyorduk.” E-Ö4

“Benim de bir önem var. Grupça çalıştıktan sonra üstüne de sizin anlatmanız lazımdı. Öyle daha da sık öğrenmiş oluruz. Bazen bilemediğimiz şeyler de oluyor.” E-Ö5

“Bence de tam tersi Sefa’nın. Raporların kalkmasını isterdim. Biri ezberlemediği zaman kötü şeyler oluyor notlar düşüyor diye. O açıdan kötü oluyor. Rapor yazma bana göre kolay da ezberleyemeyen olduğu zaman kötü oluyor.” E-Ö3

Bu soruda en çok dikkat çeken öğrenci görüşlerinden birisi, öğrencilerin kendi etkinliklerini yapmanın yanında öğretmenden de konuyu anlatmasını beklemeleridir. Bu öneri, JG’de en fazla vurgulanan öneriyle büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu yüzden, OYU yöntemiyle ders işlenirken öğretmen, rehberlik rolünün ötesinde gerekirse daha aktif rol almalı ve ihtiyaç duyan öğrencilerle birebir ilgilenmelidir.

4.5.6.3. GA yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci önerileri

Odak grup görüşmesi yapılan GAG öğrencilerine GA yönteminin sınıf ortamındaki uygulama sürecine yönelik önerilerinin ne olduğu sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 4.49. ve Tablo 4.50.’de verilmiştir.

Tablo 4.49.

GA Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrenciler

Görüşler	Frekans	%
Önerisi Olanlar	6	60
Önerisi Olmayanlar	4	40
Toplam	10	100

Tablo 4.49.’da görüldüğü gibi “GA yönteminin derslerdeki uygulamasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?” sorusu için öğrencilerin %60’ı bir öneride bulunurken, %40’ı herhangi bir öneri sunmamıştır.

Tablo 4.50.

GA Yönteminin Uygulama Sürecine İlişkin Öneride Bulunan Öğrencilerin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Frekans	%
Herkes istediği grup arkadaşını seçebilmeli	3	33.3
Öğretmen tarafından seçilen grup başkanları kendi grup üyelerini seçmeli	2	22.2
İlk ders saati grupların hazırlanmasına ayrılmalı	1	11.1
Başarı belgesi sadece en başarılı gruba verilmeli	1	11.1
Sunumdan sonraki soruları öğretmen sormalı	1	11.1
Bu yöntemin uygulanması esnasında öğretmenin yanında yardımcısı olmalı	1	11.1
Toplam	9	100

Tablo 4.50.'de görüldüğü gibi GA yönteminin uygulamasıyla ilgili öneride bulunan öğrenciler, ilk sırada herkesin kendi grup üyelerini belirleme şansına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da ders dışında hazırlık yapmak için grubun bir araya gelme mecburiyetinde olduğunu ve eğer öğrenciler kendi grup üyelerini seçme şansına sahip olurlarsa evi yakın kişilerin aynı grupta toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu şekilde daha önceden anlaşmazlık yaşanan kişilerle aynı grupta yer alma şansının olmayacağını söylemişlerdir. Birkaç öğrenci ise daha önceki derslerde yaptıkları küme çalışmasının etkisinde kalarak; öğretmenin en çalışkanlar içinden grup başkanlarını seçmesini daha sonra grup başkanlarının da kendi grup üyelerini seçmeleri önerisinde bulunmuşlardır. Bunların dışında öğrencilerin birisi grupların son hazırlıklarını yapmaları için ilk ders saatinin grupların hazırlanması için ayrılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Başka bir öğrenci başarı sertifikasının sadece en başarılı gruba verilmesi gerektiğini ifade ederken, bir diğer öğrenci de soru-cevap kısmında rekabetten dolayı sorgulayıcı grubun, sunum yapan grubu sıkıştırmak için çok zor sorular sorduğunu, bu nedenle gruplar arasında oluşan gerginliğin önüne geçmek için öğretmenin sorular sorması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Son olarak bir öğrenci de ders esnasında tüm grupların sürekli öğretmene ihtiyaç duymasından dolayı öğretmenin aynı anda herkese yetemediğini bu yüzden grup sayılarının fazla olmaması ya da öğretmenin bir yardımcıya sahip olması gerektiği önerisini sunmuştur.

Aşağıda GA yönteminin sınıftaki uygulamasıyla ilgili öneri sunan bazı öğrencilerin ifadelerine alıntı yapılarak yer verilmiştir:

“İlk olarak öğrencilerin fikirlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum. Mesela hani bu küme (grup) içindeki öğrencilerin kimler olduğunu hani birazcık da kendi durumlarımıza bağlı olarak öğrencilere bırakılmalı. Mesela deminde söylediler. Evlerimiz uzak işte hiçbir araya gelip toplanamıyoruz diye. Mesela evleri yakın olan arkadaşlarımız vardı. Bunun için de o arkadaşlarımızla mesela aynı kümeye gelirlerse daha iyi iş çıkaracağımızı düşünüyorum.” K-Ö2

“Mesela öğretmenim biz önceden sosyal bilgiler dersinde küme yaparken istediğimiz arkadaşlarımızı seçiyorduk. Mesela ben Aslı arkadaşımızla aynı kümedeydim. Hani beraber evlerimize gidiyorduk. Hani daha fazla etkileşim olduğu için materyalleri falan beraber hazırlıyorduk. Yani daha fazla bilgi sahibi oluyorduk. Hani bu şekilde değil de herkes kendi istediği arkadaşını seçme hakkına sahip olsa, aynı evde buluşup materyal falan hazırlamaları, konuya çalışmaları (açısından) daha faydalı olacak. Yani bir de öğretmen çok fazla grup olduğu için, gruplar öğretmenin yetebileceği seviyede olsa daha iyi olur. Hani (öğretmeni) bir grup çağırıyor diğer grup çağırıyor. Aynı anda öğretmen hepsine birden yetemiyor. Mesela hani stajyer öğretmen yanında olduğu gibi olsa iyi olur. Öyle değil de hani öğrenciler biraz daha kendi sorunlarını kendileri çözmeye çalışmalı, yapamadığı uğraşıp da yapamadığı konularda öğretmen yardım istemeli.” K-Ö1

“Öğretmenim benim önerimde grubumuzu kendimiz seçmemiz hani. Daha önceden seçilmesi değil de bizim kendimizin grupları oluşturması. Hangi arkadaşımızı istiyorsak onu seçmeliyiz. Hayır, mesela öğretmenim belli kişiler grup başkanı olacaklar. Hani o belirli kişiler aynı grupta toplanmamış olacak. Çalışkanlar grup başkanı olacaklar” K-Ö6

“Hocam benim bir önerim var. Herkes kendi istediği arkadaşlarıyla grup olsa ve de hocam mesela hoca bize bir grup verdi. Biz okulda öğretmen geldi mesela bir dersini bize verse çalışmamız için. Diğer dersinde biz anlatmamızı yapsak öyle daha iyi olurdu. 1. ders çalışıp 2. ders anlatmalıyız.” E-Ö1

“... hocam (başarı belgesi) herkese verildi. Oysaki sadece başarılı gruba verilmesi lazımdı. Soru-cevabı siz sorun hocam sadece yani. Siz sorsanız daha iyi.” K-Ö3

GAG'daki öğrenci önerilerinin, JG ve OYUG'dakilerden farklı olarak grup üyelerinin belirlenmesine yoğunlaştığı görülmektedir. GA yönteminde öğrenciler sınıf dışında da bir araya gelip çalışmak zorunda oldukları için diğer iki işbirlikli yöntemle göre öğrenciler birbirleriyle daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bu nedenle grup içinde büyük sorunlar yaşanmaması için grupların belirlenmesinde öğretmenin daha fazla özen göstermesi gerekebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına ve sonuçlar doğrultusunda yapılacak olan tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin ilk ve ortaokullarda verilen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, akademik başarılarını, demokratik tutumlarını, sosyal becerilerini ve bilgilerinin kalıcılığını ne düzeyde etkiledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca söz konusu değişkenlere yönelik öğrenci görüşleri analiz edilerek nitel veriler elde edilmiş ve bunların nicel sonuçlarla uyumuna bakılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini karşılayan nicel ve nitel bulgulara ait sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan grupların ABT'nin öntestinden almış oldukları puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu ve dolayısıyla gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öntest puanlarına göre yapılan istatistiksel analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın çıkmaması grupların çalışmaya başlamadan önce ilgili ünite üzerinde akademik başarı bakımından benzer özellikte olduklarını göstermiştir. Uygulamalara başlamadan önce öntestlerden elde edilen puanlara göre grupların benzerlik göstermesi ve aralarında akademik başarı açısından fark olmaması sonucu, onların eşit şartlarda uygulamaya başladıklarını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırma kapsamındaki gruplara söz konusu işbirlikli yöntemlerle yapılan uygulamalar tamamlandıktan sonra ABT'nin sontesti uygulanmış ve elde edilen verilerden gruplar arasında görülen anlamlı farkların GAG lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme modelinde kullanılan GA yönteminin, jigsaw ve OYU yöntemine göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak işbirlikli öğrenme modelinde yer alan her üç yöntemin de öğrenci merkezli

olması, aktif katılımı gerektirmesi; her üç yöntemde de öğrencilerin öğrenme sürecinde araştırmalar ve sunumlar yapması nedeniyle bunların birbirlerine benzer oldukları söylenebilir. Söz konusu yöntemlerin birbirlerine benzerlik göstermelerine rağmen GA yönteminde öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde daha fazla birlikte olmaları, bu yöntemin diğer iki yöntemden daha başarılı olmasına sebep olduğu söylenilebilir. GA yönteminde öğrencilerin konuyu ya da problemi kapsamlı şekilde araştırmaları, ulaştıkları bilgileri hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki toplantılarda tartışmaları ve son olarak özgün bir ürün ortaya koyup bunu sınıf önünde sunmaları gerekir. GA'nın özünde araştırma ve tartışma vardır. Bu nedenle jigsaw ve OYU'ya göre GA yönteminde öğrenciler görüşlerini daha fazla paylaşabilme olanağına sahiptirler. Bunun yanı sıra GA yönteminde öğrenciler sınıf dışında da bir araya gelip toplantılar yaparlar ve böylece daha uzun süreli ve detaylı araştırmalar yapma fırsatı bulurlar. Yine GA yönteminde sunum yapan gruba karşı sorgulayıcı grubun oluşturulması grupların ilgili konuya daha iyi hazırlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca sorgulayıcı grubun sorduğu sorular üzerinde yapılan tartışmalar, eksik bilgiye sahip öğrencilerin tam öğrenmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bütün bu nedenler, GA yönteminin jigsaw ve OYU'dan daha etkili olmasının nedenleri arasında sayılabilir. Sharan & Sharan'a (1990) göre diğer işbirlikli öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında GA yönteminde öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha çok kontrol etme imkânına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu yöntemde grup üyelerinin her biri ilgi duyduğu konuyu araştırır ve bu da grupların üst düzey öğrenmelerini sağlar. Efe vd.'ne (2008) göre işbirlikli öğrenme yöntemleri içerisinde, öğrencilerin yüksek bilişsel yeteneklerinin gelişmesine en fazla katkı yapan GA yöntemidir. Diğer işbirlikli yöntemler, öğrencilerin önceden belirlenen olgu ve becerilere ulaşmalarını sağlayacak şekilde planlanırken GA yöntemi öğrencilere geniş ve çeşitli öğrenme tecrübeleri sağlayacak şekilde tasarlanır (Efe vd., 2008). Bu nedenle GA'nın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada jigsaw ve OYU'ya göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç GA yönteminin akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonuçlarını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akçay & Doymuş, 2012; Aksoy & Doymuş, 2011; Aksoy & Gürbüz, 2012b; Aksoy & Gürbüz, 2013; Çetin, 2002; Gürol & Atıcı, 2002; Koç vd., 2010; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz, Baird & Bowlden, 1988; Özkılıç, 1997; Sancı, 2011; Sancı & Kılıç, 2011;

Şahin vd., 2011). Sherman (1989), işbirlikli GA'ya göre oluşturulan sınıf ortamıyla bireyselci ve yarışmaya dayalı oluşturulan sınıf ortamlarını karşılaştırmış ve her ikisini de başarı üzerinde etkili bulmuştur. Bununla birlikte GA ile diğer işbirlikli yöntemlerin akademik başarı açısından karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Örneğin, Koç (2009) ve Koç vd. (2010)'nin çalışmalarında, kimya konularının öğretiminde GA ile jigsaw yöntemleri karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık bulunamamıştır ancak bu yöntemlerin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yeşilyaprak (1995a) da araştırmasında akademik başarı ve hatırlama tutma açısından jigsaw ile GA arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Şimşek (2012) siyaset bilimi dersinde jigsaw, OYU ve GA'nın akademik başarı üzerindeki etkilerini karşılaştırmış fakat anlamlı farklılık bulamamıştır. Dellalbaş (2012), Dellalbaş & Soylu (2012) ve Akçay'ın (2012) yaptığı çalışmalar ise bu araştırmanın akademik başarı açısından ortaya koyduğu sonuçlarla çelişmektedir. Dellalbaş & Soylu (2012) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları üzerinde GA, jigsaw ve geleneksel yöntemin etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak her iki işbirlikli yöntemin geleneksel yöntemden, jigsawın ise GA'dan daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Akçay (2012) ise OYU, jigsaw, birlikte öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerini kuvvet ve hareket konusunda akademik başarı açısından karşılaştırmıştır ve en etkili yöntemin OYU olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney gruplarındaki (JG, OYUG ve GAG) öğrencilerin uygulamalara başlamadan önce demokratik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan DTÖ'nün öntest analiz sonuçlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle OYUG ve GAG'da öğrencilerin demokratik tutum öntest puanlarının birbirlerine oldukça yakın JG'deki öğrencilerin ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan grupların demokratik tutumları bakımından benzer özellikte olmadıkları söylenebilir. Gruplardaki öğrencilerin demokratik tutum açısından benzer özelliklerde olmamasının sebebi olarak; öğrencilerin farklı çevreden, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip ailelerden gelmiş olması gösterilebilir.

Araştırmada kullanılan ilgili yöntemlerin uygulamaları tamamlandıktan sonra yapılan DTÖ'nün son test analiz sonuçlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce özellikle JG'deki öğrencilerin demokratik tutum ön test puanları OYUG ve GAG'daki öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olmasına rağmen işbirlikli yöntemlerin uygulamaları sonucunda JG'deki öğrencilerin demokratik tutum son test puan ortalamalarının diğer iki gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucu görülmüştür. Bu durumun jigsaw yöntemindeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü jigsaw yönteminde öğrenciler asıl ve uzman olmak üzere iki farklı grupta yer alarak daha fazla demokratik davranış yaşantısı geçirirler. Bu yöntemde öğrenciler her iki grupta da farklı öğrencilerle birlikte çalıştıkları için daha fazla öğrenciyle etkileşimde bulunurlar, grup normları geliştirip bunlara uyarlar, birbirlerinin fikirlerini dinleyip saygı duymayı öğrenirler. JG'deki öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilere göre demokratik tutumlarının daha fazla gelişmesinde bahsedilen nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Demokratik tutumlar üzerinde jigsaw yönteminin GA ve OYU'ya göre daha etkili olduğu sonucu, Şimşek vd. (2006)'nin lise öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla uyumsuzdur. Şimşek vd. (2006)'nin işbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğretim yöntemini öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi bakımından karşılaştırdıkları araştırmalarında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Benzer şekilde Şimşek vd. (2009) jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerini, yine Şimşek (2012) ise siyaset bilimi dersinde jigsaw, OYU ve GA yöntemlerini demokratik tutumlar açısından karşılaştırmış fakat anlamlı farklılık bulamamıştır. Bu araştırmanın demokratik tutumla ilgili sonuçlarıyla literatürdeki söz konusu bu araştırmaların sonuçlarının benzerlik göstermemesinin nedeni araştırmaya katılan öğrenci gruplarının yaş bakımından farklı olmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Bu araştırmada bazı işbirlikli yöntemlerin ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumları üzerindeki etkisi incelenirken, diğer çalışmalarda ise lise ve özellikle üniversite öğrencilerinin demokratik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri artık yetişkin bireyler oldukları için demokratik tutumları, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarına göre değişime karşı daha fazla dirençlidir.

Araştırmada SBÖ'nün İşbirlikli Çalışma, Bağımsız Çalışma, Dinleme-Cesaretlendirme ve Yardımlaşma-Dayanışma alt boyutları incelenmiştir. Araştırmada uygulamalara başlamadan önce öğrencilere SBÖ öntestleri uygulanmış ve genel olarak tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamalarının GAG'a ait olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ise gruplar arasında İşbirlikli Çalışma ve Bağımsız Çalışma alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu iki alt boyuttan İşbirlikli Çalışma boyutunda; GAG ile OYUG arasında GAG lehine; GAG ile JG arasında ve JG ile OYUG arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir farkın görüldüğü Bağımsız Çalışma alt boyutunda ise GAG ve OYUG arasında anlamlı bir farkın olmadığı; bu iki grup ile JG arasında ise anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar olan Dinleme-Cesaretlendirme ve Yardımlaşma-Dayanışma alt boyutlarında gruplar arasında öntest puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

“Demokrasinin Serüveni” ünitesi ilgili işbirlikli yöntemler ile sınıf ortamında işlenerek uygulama aşaması tamamlanmıştır. Sonrasında ise SBÖ sontestleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda SBÖ'den elde edilen sontest puan ortalamaları bakımından İşbirlikli Çalışma, Bağımsız Çalışma, Dinleme-Cesaretlendirme ve Yardımlaşma-Dayanışma alt boyutlarının tamamında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın başlangıcında gruplar arasında İşbirlikli Çalışma ve Bağımsız Çalışma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu yüzden söz konusu iki alt boyuta ait öntest puanlarının etkisini ortadan kaldırmak için sontestlerde ANCOVA analizi yapılmış ve sonuçta farklılıkların olmadığı gözlenmiştir. Bunun sonucu olarak ilgili yöntemlerin uygulamasından sonra araştırmaya katılan tüm gruptaki öğrencilerin sosyal beceriler bakımından benzer seviyeye geldikleri tespit edilmiştir. Gruplar arasında sosyal beceriler öntest-sontest puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen JG, sosyal beceri puanlarında en fazla artış gösteren grup olmuştur. Başka bir ifadeyle JG'deki öğrencilerin araştırmaya başlamadan önceki sosyal becerileri araştırma sürecinde diğer gruplara göre daha fazla gelişme göstermiştir. Sonuç olarak her üç işbirlikli öğrenme yönteminin de öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, işbirlikli öğrenme uygulamalarında öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sürekli

yardımlaşmaları ve sürekli etkileşim halinde olmalarıdır. Böylece özgüven kazanan ve aralarındaki iletişimi güçlendiren öğrenciler bu süreçte sosyal becerilerini geliştirme fırsatı yakalarlar.

Bu araştırmanın sonuçları işbirlikli öğrenme modelinde uygulanan yöntemlerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçları gösteren çalışmalar ile uyum içerisindedir (Altınsoy, 2007; Arısoy, 2011; Avcıoğlu, 2012; Ebrahim, 2012; Gömleksiz, 1997; Goodwin, 1999; Gülay, 2008; Tunçel, 2006; Waiganjo vd., 2015).

Ayrıca araştırma kapsamında uygulamalar tamamlandıktan 4 ay sonra ABT kalıcılık testi olarak tüm gruplara tekrar uygulanmış ve elde edilen puanların analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın GAG ile OYUG arasında GAG'ın lehine olduğu tespit edilmiştir. JG ile GAG ve OYUG arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenilen bilgilerin kalıcılığında GA yönteminin daha etkili olduğu söylenilebilir. İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan yöntemlerin temelinde derslerin öğrenci merkezli işlenmesi mantığı yatar. İşbirlikli yöntemlerde öğrenciler öğrenme ilgi ve sorumluluğunun kendilerinde olması gerektiğini hissederler ve öğrenilen bilgileri kendi zihinlerinde yapılandırır. Öğrenme sürecine aktif katılan öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler ve gerçek anlamda öğrenmeler oluştururlar. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sunduğu bu avantajlardan dolayı öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada önemli rol ve etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar işbirlikli öğrenme modelinde kullanılan yöntemlerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmada etkili olduğunu ortaya koyan diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyum içerisindedir (Şahin vd., 2011).

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son alt problemi kapsamında ise deney gruplarındaki öğrencilerin jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmış ve içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Elde edilen nitel bulgular, genel olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme modelinin bu çalışmada kullanılan yöntemleri için olumlu görüşler bildirdiklerini göstermiştir. Bu sonuç literatürde işbirlikli öğrenme modeliyle ilgili olumlu yönde öğrenci görüşleri bulgusuna ulaşan birçok çalışmayı (Artut & Tarım, 2007; Aydın, 2009; Bayraktar, 2002; Çetin, 2010; Demir, 2008; Demirdağ & Kartal,

2011; Doğan, Uygur, Doymuş & Karaçöp, 2010; Doymuş vd. 2004; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Göçer, 2010; Gürbüz vd., 2012; Lo, 2013; Maden, 2011; Özbuğutu & Hasenekoğlu, 2013b; Şengören, 2006; Şimşek, 2007; Şimşek, Örtten, Topkaya & Yılar, 2014; Tanel & Erol, 2008; Tanel, R., 2006; Tanel, Z., 2006; Tonbul, 2001; Uysal, 2010; Yeşilyurt, 2009) desteklemektedir.

Odak grup görüşmesinin işbirlikli yöntemin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin birinci sorusunda OYUG öğrencileri özellikle özgüven kazanma, sorumluluk duygusu geliştirme ve yardımlaşma-dayanışma davranışlarını yöntemin olumlu yönleri olarak düşünürken görevini yapmayanlar yüzünden grup başarısının düşmesini ve çalışmayan öğrencilerin grupla haksız yere aynı notu almalarını yöntemin olumsuz yönleri olarak ifade etmişlerdir. JG öğrencileri de OYUG gibi özgüven kazanmayı ve araştırma becerilerini geliştirmeyi işbirlikli yöntemin en önemli olumlu yönleri olarak vurgularken uygulama esnasında sınıfta ses ve gürültü oluşmasını jigsaw yönteminin olumsuz yönü olarak ifade etmişlerdir. GAG'daki öğrenciler ise en çok birlikte çalışarak başarıyı arttırmayı ve yine özgüven kazanmayı GA yönteminin olumlu yönleri olarak grup içinde yaşanan problemleri ve sınıf dışında toplanabilmede yaşanan zorlukları da olumsuz yönler olarak belirtmişlerdir. Bu olumsuz ifadeler Turaçoğlu'nun (2011) araştırmasında ortaya konan bulgularla paralellik göstermektedir. GA yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini alan Turaçoğlu (2011), öğrencilerin sınıf dışında grup arkadaşlarıyla bir araya gelme, farklı kaynaklardan araştırma yapma ve her derse hazırlıklı gelme konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bütün bunlara rağmen verilerden anlaşılacağı gibi tüm deney grupları işbirlikli öğretim yönteminin özgüven kazandırmada etkili olduğu konusunda uzlaşmaktadırlar. Jigsaw, OYU ve GA yöntemleri hakkındaki öğrenci görüşlerini inceleyen Şimşek vd. (2014) her üç grupta öğrenim gören öğrencilerden de özgüven kazanma konusunda benzer bulgular elde etmişlerdir. Ayrıca bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme modelinin özgüven ve sorumluluk duygusu kazandırma ve araştırma becerilerini geliştirme konularında etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışmayla (Doymuş vd., 2004; Doymuş & Şimşek, 2007; Santos Rego & Del Mar, 2005; Şimşek, 2007; Yağcı vd., 2012) paralellik göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinin ikinci sorusunda öğrencilere işbirlikli yöntemin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Bu soruya OYUG ve JG'de görüşmelere katılan tüm öğrenciler, GAG'da ise çoğunlukla olumlu yönde cevaplar

vermişlerdir. Bu soruda öğrencilerin en çok üzerinde durdukları temalar şöyledir: OYUG öğrencileri arkadaşlık ilişkilerinin olumlu etkilendiğini böylece aralarında güven duygusu ve samimiyet oluştuğunu ifade etmişlerdir. JG öğrencileri de yöntemin gruptaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilemesi sonucunda kaynaştıklarını, aralarında samimiyetin doğduğunu ve böylece sosyal ilişkilerinde bir uyum yakaladıklarını ifade etmişlerdir. GAG öğrencileri ise bu yöntem sayesinde arkadaşlık bağlarının güçlendiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu bulgular işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin iletişim kurma, yardımlaşma, işbirliği içinde çalışabilme gibi sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade eden çalışmalarla (Demir, 2012; Erdem, 2009; Gürbüz vd., 2012; Lo, 2013; Özgiresun, 2005; Yıldız, 1998) benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu soruda GAG ve JG öğrencileri kendi gruplarındaki arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra gruplar arası ilişkilere de değinmişler ve genel olarak aşırı rekabet yüzünden gruplar arası ilişkilerin olumsuz etkilendiğinden söz etmişlerdir.

Odak grup görüşmelerinin üçüncü sorusunda öğrencilere kendilerine uygulanan işbirlikli yöntemin gruptaki ve sınıftaki demokratik ilişkileri nasıl etkilediği sorulmuştur. Her üç grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğu gruplarında demokratik ilişkilerin olumlu etkilendiğini belirtirken sınıftaki demokratik ilişkiler konusunda ise olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz bazı durumları da ifade etmişlerdir. Genel olarak demokratik ilişkiler konusunda OYUG'daki öğrenciler birbirlerine saygı gösterme, karşısındakini dinleme ve farklı görüşlere önem verme davranışlarını öğrendiklerini vurgulamışlardır. JG'deki öğrenciler, bazı konularda seçim yaparak çoğunluğa göre karar verme ve fikirlerini özgürce ifade edebilme davranışlarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. GAG'daki öğrenciler ise OYUG'daki öğrencilerin ifadelerine benzer olarak herkesin görüşüne önem verme ve saygı gösterme davranışları ile bir konuda ortak karar alabilme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu bulgular işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin demokratik tutumlar kazanmaları açısından etkili bir yaklaşım olduğunu belirten çalışmalarla (Gömleksiz, 1993; Şimşek vd., 2004; Yeşilyurt, 2009) uyum göstermektedir. Sınıftaki demokratik ilişkilerin sorulduğu bu sorunun ikinci bölümünde JG ve GAG'daki öğrencilerin benzer cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Her iki grup da sınıftaki öğrencilerin demokrasi konusunu iyi öğrendiğini ancak bunları gerçek hayattaki davranışlarına yansıtmadığını ifade etmişlerdir.

Odak grup görüşmelerinin dördüncü sorusunda öğrencilere kendilerine uygulanan işbirlikli yöntemin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerindeki etkileri sorulmuştur. Bu soruda başta GAG'daki öğrenciler olmak üzere tüm gruplar çoğunlukla olumlu görüşler bildirmişlerdir. Nicel verilerin analizinde akademik başarı değişkeni üzerinde en etkili işbirlikli yöntem GA bulunmuştur. Bu kısımda elde edilen nitel veriler araştırmanın nicel verilerini desteklemektedir. Bu soruda akademik başarılarının arttığını düşünen OYUG'daki öğrenciler bunun nedenlerini en çok OYU yöntemiyle birlikte eğlenerek ders çalışmalarına, grupla daha kalıcı ve kolay öğrenmelerine bağlamışlardır. JG öğrencileri ise grupla birlikte çalışmaya, grup başarısı için motive olmaya ve konuyla ilgili materyal hazırlarken iyi öğrenmeye bağlamışlardır. Benzer şekilde GAG'daki öğrenciler de grupla çalışarak konuları daha iyi öğrendiklerini ve yine grup sayesinde daha kalıcı öğrenme fırsatı yakaladıkları için akademik başarılarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Verilerden anlaşıldığı gibi gruplardaki öğrenciler genel olarak akademik başarılarının pozitif yönde etkilenmesini grupla birlikte çalışmanın avantajlarına bağlamışlardır. Bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu nitel verilerle ortaya koyan çalışmaların (Öcal, 1996; Armstrong, 1997; Yıldız, 1998; Perkins & Saris, 2001; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Artut & Tarım, 2007; Doymuş & Şimşek, 2007; Şimşek, 2007; Koç, 2009; Doğan vd., 2010; Göçer, 2010; Maden, 2011; Gürbüz vd., 2012; Şimşek vd., 2014) sonuçlarıyla uyumludur. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu savunan öğrenciler ise farklı ve ilgi çekici gerekçeler sunmuşlardır. OYUG'daki bir öğrenci OYU yönteminin konuları öğrenme ve ders başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu, çünkü kendisinin grup çalışmasından ziyade bireysel çalışmayla daha iyi öğrenebildiğini ifade etmiştir. Bu durum her sınıfta farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olabileceğini ve bunların da dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir. JG'deki bazı öğrenciler ise konusuna iyi çalışmayan grup arkadaşlarından ya da çalıştığı halde iyi aktaramamasından kaynaklı sorunlar nedeniyle konuları bazen iyi öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Jigsaw yöntemi hem asıl gruplarda hem de uzman gruplarda sürekli öğrencilerin konuları birbirine anlatmasını gerektirdiği için öğretmenlerin bu yöntemi uygulamadan önce sınıftaki öğrencilerin sözel becerileri hakkında bilgi sahibi olmasını gerekli kılmaktadır. GAG'daki bir öğrenci de gruptaki diğer üyeler nasıl olsa çalışıyor düşüncesiyle

bazıların hazır konma isteğini GA'nın akademik başarı üzerindeki olumsuz bir yönü olarak ifade etmiştir. İşbirlikli yöntemlere ilişkin bu olumsuz görüşler Turaçoğlu (2011) ile Aksoy & Doymuş'un (2011) çalışmalarında tespit edilen olumsuz ifadelerle benzerlik göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinin beşinci sorusunda öğrencilere kendilerine uygulanan işbirlikli yöntemin diğer derslerde uygulanmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. İşbirlikli modelin ilgili yönteminin diğer derslerde de uygulanmasında en fazla olumlu görüş bildiren grup OYUG olmuştur. Bununla birlikte genel olarak öğrenci görüşleri derslerin özelliklerine göre bazı derslerde kullanılması bazı derslerde ise kullanılmaması şeklinde belirginlik kazanmıştır. OYUG'da söz konusu işbirlikli yöntemin farklı derslerde de kullanılmasını isteyen öğrencilerin gerekçeleri diğer derslerde de notlarının yükseleceğine inanmalarıdır. JG'deki öğrenciler ise jigsaw yönteminin sözel derslere uygun olduğunu bu yüzden bu yöntemle birlikte grup içinde kolayca konuların öğrenilebildiğini ifade etmişlerdir. GAG'daki öğrenciler de OYUG'dakilere benzer şekilde ders notlarının grup çalışmalarıyla birlikte arttığını bu yüzden diğer derslerde de işbirlikli yöntemin kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Tonbul'un (2001) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tonbul (2001) da araştırmasında öğrencilerin işbirlikli öğrenme modelinin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Deney gruplarında olumsuz görüş bildiren öğrencilerin gerekçeleri ise birbirine çok yakındır. Öğrenciler genel olarak sözel derslerde işbirlikli öğrenme modelinin kullanılmasının uygun olduğunu ancak matematik gibi sayısal derslerde öğretmene çok ihtiyaç duyacaklarını ve öğretmen anlatmadan konuları anlayamayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu değerlendirmeleri incelendiğinde, onların genel olarak öğretmen merkezli öğretim yöntemine alışkın oldukları, dersleri öğretmen güdümlü olarak işledikleri ve aktif öğrenme yöntemlerine yabancı oldukları yorumu yapılabilir.

Odak grup görüşmelerinin altıncı ve son sorusunda ise öğrencilere öğrenim gördükleri işbirlikli yöntemin uygulama sürecine ilişkin herhangi bir önerileri olup olmadığı sorulmuştur. OYUG'daki öğrencilerin en fazla sundukları öneri, grup çalışmalarından sonra konuları bir kez de öğretmenin anlatmasının faydalı olacağı yönündeki ifadelerdir. Benzer şekilde JG'deki öğrenciler de grup çalışmalarında öğretmen anlatımına ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. GAG'daki

öğrencilerin ise en sık ifade ettikleri öneri, herkesin kendi grubundaki arkadaşını seçebilmesiyle ilgilidir. Bu bulgu Şimşek vd.'nin (2014) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Şimşek vd. (2014) işbirlikli yöntemlere ilişkin nitel veriler topladıkları çalışmalarında, jigsaw grubundaki öğrencilerden bazıları; grup üyelerinin öğretmen tarafından değil kendileri tarafından belirlenmesi önerisini sunmuşlardır. Bunların dışında bir öğrenci ilgi çekici bir öneri sunmuştur. Bu öneri çalışmalarını en sessiz şekilde yürüten gruba da ayrıca ödül verilmesini öngörmektedir. Böylece grup çalışmaları sırasında sınıfta oluşan aşırı ses ve gürültünün önüne geçilmiş olacaktır.

Genel olarak analizi yapılan nitel veriler sonucunda öğrencilerin jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal becerileri pozitif yönde etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen nitel verilerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkililiklerine ilişkin tespit edilen nicel veri analizlerini de desteklediği söylenilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde kullanılan yöntemlerle ilgili olarak daha sonraki çalışmalara ışık tutabilecek bazı öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde, GA yönteminin jigsaw ve OYU yöntemine göre **akademik başarı** açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun genelleştirilebilmesi için farklı çalışmalarda GA'nın akademik başarı üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.

2. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için uygun görülen sosyal bilgiler ders konularında GA yöntemiyle öğretim yapılması teşvik edilmelidir.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilere **demokratik tutumların** kazandırılmasında jigsaw yöntemi, GA ve OYU yöntemlerine göre daha etkili bulunmuştur. Bu sonucun genelleştirilebilmesi için farklı çalışmalarda jigsawın demokratik tutum üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.

4. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakılarak demokratik tutumların kazandırılması hedeflerinde jigsaw yöntemiyle öğretim yapılması teşvik edilmelidir.

3. Araştırmada öğrencilerin **sosyal becerilerinin** gelişmesi üzerinde jigsaw, OYU ve GA yöntemlerinin üçünün de etkili olduğu belirlenmiştir ancak hangisinin daha

etkili olduğu konusunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte JG'deki öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamalarındaki artışın diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın uygulama süresi 5 hafta gibi kısa bir süreyi kapsamıştır. Dolayısıyla bu yöntemlerin sosyal beceriler üzerindeki etkilerini mukayese etmek için daha uzun soluklu çalışmalar yapılabilir.

4. Sosyal bilgiler eğitimi alanında işbirlikli öğrenme yöntemleri ve bunların uygulamasına yönelik olarak yapılan çalışmalar nitelik ve nicelik yönünden artırılmalıdır.

5. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal becerilerin kazandırılması açısından işbirlikli öğrenme yöntemlerinin olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde bu modeli uygulamaları teşvik edilmelidir.

6. Bu araştırma bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip bölgelerdeki okullarda, özel okullarda, meslek okullarında ve lise ya da üniversite gibi farklı kademelerde de yapılabilir. Böylece işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkililik düzeyleri daha geniş bir yelpazede ele alınıp değerlendirilebilir.

7. Sosyal bilgiler dersi demokrasi konularında işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw, OYU ve GA dışındaki diğer yöntemleri de karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.

8. Sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemleri ile diğer aktif öğrenme yöntemlerinin etkililikleri karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.

9. Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri akademik başarı, demokratik tutum, sosyal beceriler ve kalıcılık ile sınırlıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin özgüven, motivasyon, iletişim becerileri, öğrenme stilleri gibi birçok farklı değişken üzerindeki etkileri farklı çalışmalarda karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2006). *İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ortaöğretim coğrafya dersi yerleşme konusunun öğretilmesinde başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1993). İşbirliğine dayalı geleneksel öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (25-28 Eylül 1990), Bildiriler-1 (s.187-201). Ankara: MEB Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi.
- Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ahmadpanah, M., Soheili, S., Jahangard, L., Bajoghli, H., Haghighi, M., Trachsler, E.H., Conrad, D., Brand, S. & Sattar Keikhavand (2014). Cooperative learning improves social skills and knowledge of science topics in pre-adolescent children in Iran. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 4(8): 1029-1037.
- Akbaşlı, S., Yanpar-Yelken, T. & Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen adayı demokratik eğilim ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Akçay, N.O. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Akçay, N.O. & Doymuş, K. (2014). The effect of different methods of cooperative learning model on academic achievement in physics. *Journal of Turkish Science Education*, 11(4), 17-30.
- Akçay, N.O., Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Okumuş, S. (2012). The effect of cooperative learning model on academic achievement in physics. *Energy Education Science and Technology Part B*, 4(4), 1915-1924.
- Akdemir, E. & Arslan, A. (2012). From past to present: Trend analysis of cooperative learning studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 212-217.
- Akfırat-Önalan, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. (4. Basım), İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Akkuş, A. (2013). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Muş İl Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 43-59.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2011). Fen ve Teknoloji dersinin laboratuvar öğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 107-122.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2012a). İşbirlikli okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 47-59.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2012b). İşbirlikli okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yönteminin öğrencilerin deney becerilerini kazanma düzeyine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 61-69.

- Aksoy, G. & Gürbüz, F. (2012b). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 24-31.
- Aksoy, G. (2013). The effects of learning together and reading-writing- application techniques on increasing 6th grade students' ability of graphic and academic achievement. *Energy Education Science and Technology, Part B*, 5(1) 61-68.
- Aksoy G. & Gürbüz, F. (2013a). The effects of reading-writing-application technique and learning together technique on increasing 6th grade students' academic achievement and students' opinions about these techniques. *Energy Education Science and Technology Part B*, 5(1) 19-26.
- Aksoy, G. & Gürbüz, F. (2013b). The effect of group research and cooperative reading-writing-application techniques in the unit of “what is the earth’s crustmade of?” on the academic achievements of the students and the permanent. *Balkan Physics Letters*, 21, 132-139.
- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Alireza, J. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *Science Direct*, 38, 96-108.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Al-Tamimi, N. O. M., & Attamimi, R. A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27-45.
- Altınsoy, B. (2007). Takım-oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları, kalıcılık ve

- matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altıparmak, M. & Nakiboğlu, M. (2002). Lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 16-18 Eylül 2002-Bildiri Kitapçığı I* (s.40-45). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Altıparmak, M. & Nakiboğlu, M. (2005). Lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1),105-123.
- Altun, M. (2005), *Matematik Öğretimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aluko, K.O. & Olorundare, A.S. (2007). Effects of Cooperative and Individualistic Instructional Strategies On Students Problem Solving Abilities In Secondary School Chemistry In Ilesa, Nigeria. *African Research Review*, 1(1), 100-107.
- Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18(6), 894-897.
- Amiranzadeh, M. (2012). Hexagon theory - student leardship development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 333-339.
- Anderson, J. R. (2006). On cooperative and competitive learning in the management classroom. *Mountain Plains Journal of Business and Economics, Pedagogy*, 7, 1-10.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi 'İstatistik ve Olasılık' konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arısoy, B. & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceriye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-14.

- Armstrong, D.S. (1997). The effect of student team achievement divisions cooperative learning technique on upper secondary social studies students' academic achievement and attitude towards social studies class, Unpublished PhD thesis, The Graduate School of the University of Southern Mississippi, Hattiesburg-Mississippi, USA.
- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 279-304.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printer & Martin Limited.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişkiye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. & Yanpar-Şahin, T. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: 6-9 Temmuz 2004*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Arslan, A. & Yanpar-Şahin, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 6(24), 22-32.
- Arslan, O., Bora-Doğan, N. & Keskin, N.S. (2006). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin onuncu sınıf öğrencilerinin sinir sistemi konusunu öğrenmelerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23(1), 1-9.
- Artut, P. & Tarım, K. (2002). Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin matematik öğretimi dersine ilişkin

akademik başarılarına etkisi. *ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.

- Artut, P. & Tarım, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Asan, A., & Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Aslan, O. (2004). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aslan, O. & Afyon, A. (2005). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 137-155.
- Aşılıoğlu, B. (2012). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. M. Arslan (Ed.). *Öğretim ilke ve Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara.
- Atar, S. K. (2003). *Sosyal bilgiler derslerinde deprem konusunun işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretimin etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2007). Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişmeler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 12-21.
- Avcı, S. & Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61-74.
- Avcıoğlu, H. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, ss.490-505, Ankara.

- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Avşar, Z. & Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Aydın, F. (2004). *Ortaöğretim I. sınıf coğrafya dersinde işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya öğretiminde işbirlikli öğrenme. M. Coşkun (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı coğrafya öğretimi*, (s.81-121). Bursa: MKM Yayıncılık.
- Aydın, S. & Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Aykaç, N. (2005). Aktif öğretim yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2004), *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bacanlı, H. (2012), *Sosyal beceri eğitimi*, (4. Baskı.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baghcheghi, N., Koohestani, H. R. & Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 31(8), 877-882.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Grup çalışmasının değerlendirilmesinde grup değerlendirme formu uygulaması ve tecrübeler. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 7-8 Eylül 2001, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Baleghizadeh, S. (2012). Comparing traditional with cooperative pairs: The case of Iranian EGAP students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 330-336
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1987). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 1-2.
- Batdı, V. (2014). A meta-analysis study comparing problem based learning with traditional instruction. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 346-364.
- Battistich, V., Solomon, D. & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94, 19-32.
- Baykara, K. (1999). *İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Bayrakçıken, S., Doymuş, K. & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bayraktar, O. (2002). *Ortaöğretim matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bean, J. (2011). *Engaging ideas, the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, Second Edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F.F. (2011). Delaware school climate survey-student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Bearison, D.J., Mmagzomes, S. & Filardo, E.K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Polmer Quarterly*, 32(1), 51-72.
- Beersma, B., Hollenbeck, J.R., Humphrey, S.E., Moon, H., Conlon, D.E. & Ilgen, D.R. (2003). Cooperation, competition, and team performance: Toward a contingency approach. *Academy of Management Journal*, 46(5), 572-590.
- Berger, R. & Hanze, M. (2005). The jigsaw method in the upper secondary school physics-its impact on motivation, learning and achievement. *Proceeding of the Fifth International Conference of ESERA: 28 August-1 September 2005* (pp. 1581-1583). Barcelona: SPAIN.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilen, S. (2010). The effect of cooperative learning on the ability of prospect of music teachers to apply Orff-Schulwerk activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 4872-4877.
- Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi-I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.

- Bilgin, İ. & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4(2), 32-45.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde (Çokgenler Konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 19-28.
- Bilgin, T. & Akbayır, K. (2002). İşbirlikli öğrenmenin dizi ve serilerin öğretimindeki etkililiği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Blair, H. (2003). Jump-starting democracy: Adult civic education and democratic participation in three countries. *Democratization*, 10(1), 53-76.
- Blank, D., Fogarty ,B., Wierzba, K. & Yore, N. (2000). *Improving social skills through cooperative learning and instructional strategies*. Saint Xavier University, Field Based Master Program, Dissertations/Thesis.
- Bloxham, S. & West, A. (2004). Understanding the Rules of the game: making peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Bolling, A. L. (1994). Using group journals to improve writing and comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 47-55.
- Bosfield, F. (2004). *A comparison of traditional mathematical learning and cooperative mathematical learning*. Unpublished Master thesis, Faculty of California State University Dominguez Hills, Masters of Arts in Education.
- Box, J.A. & Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 285-287.
- Bourner, J., Hughes, M. & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), 19-39.

- Buhs, E., Ludd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan özürlü öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 19(1), 83-103.
- Bülbül, N.E. (2008). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, Y. (2007). Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara ve erişkiye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Büyükkaragöz, S.S (1994). Demokrasi Eğitimi ve Okul", Demokrasi Gündemi. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Sayı: 19.
- Büyükkaragöz, S.S. & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Büyükkaragöz, S.S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyükkaragöz, S.S. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079.
- Campbell, P. & Siperstein, G.N. (1994). *Improving social competence: A resource for elementary school teachers*. Needham heights, MA: Allyn & Bacon, Education Group. 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310.

- Caparos, J., Cetera, C., Ogden, L., & Rossett, K. (2002). Improving students' social skills and achievement through cooperative learning. 1-62. ERIC: ED 468873.
- Carpenter, S.R. & McMillan, T. (2003). Incorporation of a cooperative learning technique in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80(3), 330-332.
- Carr, J.M. (2013). Using a collaborative critiquing technique to develop chemistry students' technical writing skills. *Journal of Chemical Education*, 90, 751-754.
- Caviglia-Harris, J.L. (2010). Using cooperative learning to understand exam assessment. *perspectives on economic education research*, 6(1), 90-104.
- Cebula, R. & M. Toma (2002). The effect of classroom games on student learning and instructor evaluations. *Journal of Economics and Finance Education*, 1(2), 1-20.
- Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, K. W. (2006). Portfolio assessment of cooperative learning groups in small classes. Paper presented at the 32nd Annual Conference of International Association for Educational Assessment: Assessment in an Era of Rapid Change: Innovations and Best Practices, Singapore.
- Chang, T.Y. & Chen, Y.T. (2009). Cooperative learning in E-learning: A peer assessment of student-centered using consistent fuzzy preference. *Expert Systems with Applications*, 36(4), 8342-8349.
- Chang, C.Y. & Mao, S.L. (1999). The effects on Students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. *School Science & Mathematics*. 99(7), 374-379.

- Cheng, Y.C. & Ku, H.Y. (2009). An investigation of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, 25, 40-49.
- Chiu, M. M. (2000). Group problem solving processes: Social interactions and individual actions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(1), 27-50.
- Christison, M.A. 1990. Cooperative learning in the EFL classroom. In: Kral, T. (Ed.). *Teacher Development Making the Right Move*. U.S. Information Agency, Washington, DC, pp. 139-147.
- Cin, M. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler. A. Tanrıöğen, (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 120-164, İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Clarke, J. (1999). *Pieces of the puzzle: The jigsaw method*. In *Handbook of cooperative learning methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Coelho, E. (1994). *Learning together in the multicultural classroom*. Pippin Publish.
- Colosi, J. C. & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Cohen, E. G. (1986). *Desining Groupwork: Strategies For Heterogeneoas Classroom*. New York: Colombia University Teacher College.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom (Third Edition)*. Teachers College Press.
- Conrad, L. M. (1994). *Student Motivation and Cooperative Learning*. ERIC: ED 407 128.
- Conroy, M.A. & Brown, W.H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29, 224-236.
- Conway, R., Kember, D., Sivan, A. & Wu, M. (1993). Peer assessment of an individual's contribution to a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 45-56.

- Cooper, J. (1984). Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams. *Cooperative Learning*. Los Angeles, CA: California State University Foundation.
- Cooper, J. & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 68-76.
- Cooper, M. M. (2005). An introduction to small-group learning. *Chemists' guide to effective teaching*, 117-128.
- Corina, B.C. (2012). Independent-interdependent self-construal's and values' appreciation in competitive and cooperative conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1632-1637.
- Coşkun, N. & Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41.
- Cotton, K. (1997). School-based Management. School Improvement Research Series (SIRS). 1997, Creighton, Theodore B. Teacher as leaders: Is the principal really needed. In *Annual National Conference on Creating the Quality School, Oklahoma City*.
- Creswell, J.W. & Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Crone, T.S. & Portillo, M.C. (2013). Jigsaw variations and attitudes about learning and the self in cognitive psychology. *Teaching of Psychology*, 40(3), 246-251.
- Cross, K.P. & Angelo, T.A. (1993). Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. Ann Arbor: National Center for the Improvement of Postsecondary Teaching and Learning.

- Çakır, N.K., Ballhel, B. & Sarıkaya, M. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkisinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Çalışkan, H.(2000). *Kubaşık öğrenme*. (1. basım). Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Çalışkan, H. (2000). Kubaşık öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*, (s.78-111). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Çaycı, B., Demir, M.K., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çeçen, A. R. (2000). Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(19), 21-25.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, A. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çetin, B. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel erişimi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. & Kaymak, D. A. (2003). *Çocuklarda sosyal beceri*. İstanbul: Epsilon.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

- Çubukçu, Z. & Gültekin M. (2000). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, (27-30 Eylül) Bildiriler-1*, ss.277-289, Erzurum.
- Dahley, A. M. (1994). *Cooperative learning classroom research: Economic benefits*. http://alumni.media.mit.edu/~andyd/mindset/design/clc_rsch.html adresinden 13.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Dansereau, D.F.(1985). Learning Strategy Research, in Chipman and Glaser (Eds.) *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Basic Research*, vol. i, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Davis, O.L. (2003). Does democracy in education still live. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 1-4.
- Dees, R.L. (1991). The role of cooperative learning in increasing problem-solving ability in a college remedial course. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 409-421.
- Dellalbaş, O. (2012). *Jigsaw ve grup araştırması yöntemlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dellalbaş, O. & Soylu, Y. (2012). Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarılarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 229-245.
- Delen, H. (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. (2012). An evaluation of the combined use of creative drama and JigsawII techniques according to the student views: case of a measurement andevaluation course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 455-459.

- Demiral, S. (2007). *İlköğretim fen Bilgisi dersi maddenin içyapısına yolculuk ünitesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirdağ, B., & Kartal, M. (2011). Anorganik kimya dersinde web destekli işbirlikli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 36-49.
- Demirel, F.G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (2007). Okullarımızda demokrasi eğitimi neden ve nasıl. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(339), 10-12.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 years old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 262-268.
- DeRosier, M.E. ve Lloyd, S.W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 25-47.
- Dikel, S. 2012. *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Dilek, C. & Gürdal, A. (2004). Fizik eēitiminde parçalı ğretim tekniēinin ērenci başarsına etkisi. *VI. Fen Bilimleri ve Matematik Eēitimi Kongresi*. (9-11 Eylül 2004). Bildiriler-I (s.330-336). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Dingel, M. J., Wei, W. & Huq, A. (2013). Cooperative learning and peer evaluation: The effect of free riders on team performance and the relationship between course performance and peer evaluation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 45-56.
- Divaharan, S. & Atputhasamy, L. (2002). An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquio*, 3(2), 72-83.
- Doēan, A., Uygur, E., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2010). The use of jigsaw technique in 7th grade primary science and technology course and students' views on this technique. *Journal of Education Faculty*, 12(1), 75-90.
- Doēanay, A. (2000). Yaratıcı ērenme. A. şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi*. (171-207). Ankara: Eēitim-Sen Yayınları.
- Doēanay, A. (2005). Sosyal bilgiler ğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ēretimi* (ss. 15-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doēanay, A., uhadar, A. & Sarı, M. (2004). Sosyal bilgiler ve sınıf ēretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının deēerlendirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eēitimi Sempozyumu*, 20 - 21 Mayıs 2004 Bildiriler. anakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını. 362 – 373.
- Doēru, M. & nl, S. (2012). Jigsaw IV tekniēi kullanımının fen ēretiminde ērencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Doolittle P. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.
- Dori, Y. J., Yaroslavsky, O. & Lazarowitz, R. (1995). The effect of teaching the cell topic using the jigsaw method on students' achievement and learning

- activity, ERIC clearinghouse for science. *Mathematics and Environmental Education. Columbus, Ohio. ED, 387, 336.*
- Dowell, L. J. (1975). The effects of a competitive and cooperative environment on the comprehension of a cognitive task. *The Journal of Educational Research, 68*(7), 274–276.
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education, 84*(11), 1857-1860.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning, *Research in Science & Technological Education, 26*(1) , 47-57.
- Doymuş, K., Karaçöp, A. & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry, *Educational Technology Research and Development, 58*, 671-691.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü. & Doğan, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin elektrokimya konusundaki kavramları anlamalarına jigsaw ve bilgisayar animasyonları tekniklerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 431-448.
- Doymuş, K., Şimşek Ü. & Bayrakçeken S. (2004). The effect of cooperative learning method on attitude and academic achievement of science lessons. *Journal of Turkish Science Education, 1*(2), 103-115.
- Doymuş, K. & Şimşek Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 173*(1), 231-243.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 59-83.
- Dull, L. J. (2004). Democracy and discipline in Ghanaian education. *International Journal of Educational Development, 24*(3), 303-314.

- Earley, C.B. (1999). *A descriptive study of Interpersonal interaction in cooperative learning groups in 9th-11th grade social studies students*. Doctoral Dissertation, Central Missouri State University.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10(2), 293-314.
- Edwards, M. (2008). Just another emperor? The myths and realities of philanthrocapitalism. New York: Demos and the Young Foundation. Available from <http://www.justanotheremperor.org/>
- Efe, R., Havedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s.93-109.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1993), Social skills interventions for children, *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Emre, M. (2005). *Küme araştırması tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 267-285.
- Er, M. (2012). Boosting foreign language self-concept in language classrooms through cooperative learning activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 535-544.
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1, 1668-1672.

- Erdem, E. & Morgil, İ. (2002). Kimya dersinde küçük grupta öğrenme konusunda öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Eğitim Kongresi*. (16-18 Eylül 2002). Bildiri Kitapçığı-I (s.759-763). ODTÜ, Ankara.
- Erden, M. (1988). Grup etkinliği öğretim tekniğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 79-86.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erenoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve diğ. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Evcim, H. & İpek, Ö.F. (2013). Effects of Jigsaw II on academic achievement in English prep classes. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659.
- Faust, J.L. & Paulson, D.R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Felder, R.M. (1997). e-mail Communication from Felder@eos.ncsu.edu www page <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/felder/public/rmf.html>.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning in active learning: Models from the analytical sciences, *ACS Symposium Series*, 970, (pp. 34-53), Washington, DC: American Chemical Society.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Fidan, S. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, E.N. (2005). *How to Design and Emulated Research in Education*. 6th edition McGraw-Hill.

- Gallardo, J. R., Cirugeda, I.L. & Rubio, C.M. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: A case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48.
- Gardener, B. S. & Korth, S. D. (1996). Using reflection in cooperative learning groups to integrate theory and practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(1), 17-30.
- Garfield, J. (1993). Teaching statistics using small group cooperative learning. *Journal of Statistics Education*, 1(1), 1-9. <http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/Garfield.html> adresinden 2 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Gelici, Ö. & Bilgin, G. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- George, P.G. (1994). The effectiveness of cooperative learning strategies in multicultural university classrooms. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 21-30.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Ghaith, G. & Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(1), 105-121.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.

- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940
- Girmen, J. (2006), *İşbirlikli (birlikte) öğrenme ve istatistiksel eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldberg, K., Foster, K., Maki, B., Emde, J. & O'Kelly, M. (2001). Improving Student Motivation through Cooperative Learning and Other Strategies. ED 455 464
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative Learning and Social Skills What Skills to Teach and How to Teach Them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-33.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learningmodel and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Researchand Reviews*, 5(8), 439-445.
- Gök, T. (2006). *Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193-209.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Kemal Matbaası.
- Gömlüksiz, M. & Özyürek, D. (1994). Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişkiye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama- Araştırma: Bildiriler*, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. & Temel, A. (1994). Genel öğretim yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişkiye etkisi. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler*, 440-450.
- Gömlüksiz, M. & Tümkeya, S. (1997). Kubaşık öğrenme yönteminin sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 42- 50.
- Gömlüksiz, M. (2001). *Kubaşık öğrenme, öğrenmenin oluşumu, öğretme model ve teknikleri*. T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.

- Gresham, F. (1997). Social skills. In G. Bear, K. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs* (pp. 39-50). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344.
- Gupta, M. & Ahuja, J. (2014). Effect of co-operative learning strategy (Circ) on English reading comprehension achievement of seventh graders in relation to their gender. *International Educational E-Journal*, 3(1), 14-27.
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Günay, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., & Güneş, O. (2011). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- Güngör, A. & Açıkgöz, K.Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 354-378.
- Güngör, A. & Açıkgöz, K.Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.

- Gürbüz, F., Aksoy, G & Töman, U. (2013). Effects of reading-writing-application and learning together techniques on 6th grade students' academic achievements on the subject of "Matter and Temperature". *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* 3(2), 139-150.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2012). Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 27-30 Haziran 2012, Bildiri Özetleri* (s.54), Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gürbüz, H., Çakmak, M., & Derman, M. (2004). Çevre Eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-13.
- Gürol, M. & Atıcı, B. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 3-12.
- Gürşimşek, I. & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu: 20-21 Mayıs 2004*, (s.77-85.), Çanakkale.
- Güven, A. (2005). *Tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 3-13.
- Hand, B., Lawrence, C. & Yore, L. D. (1999). A writing-in-science framework designed to improve science literacy. *International Journal of Science Education*, 21, 1021–1035.
- Hanze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and

- direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41.
- Harber, C. (2002) Education, democracy and poverty reduction in Africa. *Comparative Education*, 38(3), 267-276.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Hendrix J.C. (1999). *Connecting cooperative learning and social studies*. Clearing House.
- Hennessy, D. & Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.
- Hevedanlı, M. & Akbayın, H. (2005). Biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 326, 38-46.
- Hevedanlı, M., Oral, B. & Akbayın, H. (2005). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 235-247.
- Hilk, C. L. (2013). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses*. Doctoral Dissertation, The University of Minnesota, Minnesota.
- Holliday, D.C. (1995). *The effects of the cooperative learning strategy jigsaw II on academic achievement and cross-race relationships in a secondary social studies classroom*. Ph.D., The University of Southern Mississippi.
- Holliday, D.C. (2000). *The Development of jigsaw IV in a secondary social studies classroom*. ERIC: ED 447 045.
- Holliday, D.C. (2001). *Using Cooperative Learning in a Middle School Computer Lab*. ERIC: ED 452265.
- Holliday, D.C. (2002). *Using Cooperative Learning To Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students*. ERIC: ED464136.

- Hollingsworth, P. M. & Hoover, K.H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri* (T. Gürkan, E. Gökçe, D.S. Güler, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hooper, S. & Hannafin, M. J. (1988). Cooperative CBI: the effects of heterogeneous versus homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 413–424.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- Huang, T.C., Huang, Y.M. & Yu, F.Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: Its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 14(1), 95-106.
- Iyamu, E.O. & Ukadike, J.O. (2007). Perception of self-directed cooperative learning among undergraduate students in selected Nigerian universities. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 3(4), 13-20.
- İbrahimoglu, Z. (2009). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makaleler üzerine nitel bir değerlendirme. IV. *Sosyal bilimler eğitimi kongresi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=106096 adresinden 09 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- İflazoğlu, A. (1999). *Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jacobs, G. M. (2006). Issues in implementing cooperative learning. *Cooperative learning and second language teaching*, 30-46.
- Jacobs, G.M. & Hall, S. (1994). Implementing Cooperative Learning. *Forum*, 32 (4), 2-5.

- Jacobs, G.M. & Hall, S. (2002). Implementing cooperative learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 52-58.
- Jacobs, G.M & Hannah, D. (2004). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. *IJES, International Journal of English Studies*, 4(1), 97-118.
- Jacobs, G.M., McCafferty, S.G. & Iddings, A.C.D. (2006). Roots of cooperative learning in general education. *Cooperative learning and second language teaching*, 9-17.
- Jacobs, G.M. & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3(1). 1-15.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on collage students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of educational research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1984). *Structuring cooperative learning: The 1984 handbook of lesson plans for teachers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1987). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational leadership*, 47(4), 29-33.
- Johnson D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone*, Allyn & Bacon, Sydney, Australia, 3rd edition.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study. In R.J., Stahl & R.L. Vansicle

- (Eds), *National Council for the Social Studies*. Bulletin No: 87, 44-51, Washington.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. (Second edition), Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1998). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (fifth edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999b). What makes cooperative learning work. ERIC:ED 437 841.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on academic achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (372-374). New York: Routledge.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales De Psicologia*, 30, 841-851.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. & Bryant, B. (1973). Cooperation and competition in the classroom. *The Elementary School Journal*, 74(3), 172-181.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1993). *Cooperative in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994a). *Cooperation in the classroom and school*, ASCD Publications, U.S.A.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994b). *The nuts & bolts of cooperative learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
- Johnston, L. & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 751-768.
- Jordan, D.W. & Métais, J.L. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kagan, S. D. (1992). *Cooperative Learning*. Printing and Reprographics University of California.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Cordillera: Kagan.
- Kagan, L., Kagan, M., & Kagan, S. (1997). *Cooperative learning structures for teambuilding*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S., Kagan, M., & Kagan, L. (2000). *Reaching Standards Through Cooperative Learning: Providing for All Learners in General Education Classrooms: English/language Arts*. National Professional Resources.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kagan, S., Zahn, G.L., Widaman, K.F., Schwarzwald, J. & Tyrrell, G. (1985). Classroom structural bias. In *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 277-312). Springer US.

- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapani, M. (1981). *Kamu Hürriyetleri*. (6. Baskı), Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, No:453.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırmalar ve istatistik teknikleri* (11. Basım). Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretimi. Bildiriler*, 2, 494-507. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Tıp ve Teknik Kitapçılık.
- Karaca, Ş. (2005). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yaklaşımının, lise 1. sınıf öğrencilerinin maddenin sınıflandırılması konusunu anlamalarına ve bilimsel başarılarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Iğdır il örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakaya, Ş. (1999). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Karaoğlu, İ.B. (1998). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (1985). *Bugünden yarına ortaöğretimimiz*. Ankara: TED Bilim, No:8.
- Kardaş, M.N. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 1781-1799.
- Kargı, E. (2011). Okul öncesi ve kişilerarası sorun çözme. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Eds.), *Okul öncesi çocuk ve...* (1. Basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikçi öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikçi öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Katılmış, A. (2002). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D. (1993). The wisdom of teams: Creating the high performance team. *Boston: Harvard Business School Press*, 175.
- Kennedy, G.J. (2005). Peer-assessment in group projects: Is it worth it? *The 7th Australasian Computing Education Conference. Volume 42* (pp. 59-65). Australian Computer Society, Inc. Newcastle, Australia.
- Kennedy, P., Linwick, M. & Vercell, J. (2000). *Improving social and emotional skills through cooperative learning*. Saint Xavier University, Field Based Master Program, Dissertations/Thesis. Chicago, Illinois. ED 444 703
- Kılıç, A.G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kılıç, D. (2008). The effect of the jigsaw technique on learning the concepts of the principles and methods of teaching. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 109-114.
- Kılıç, H. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel küme çalışması yöntemine göre benlik saygısına ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kıncal, R. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıncal, R. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 3(11), 54-58.
- King, L. H. (1993). High and low achievers' perceptions and cooperative learning in two small groups. *The Elementary School Journal*, 93(49), 399-416.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 38-41.
- Koç, Y. (2009). *Termokimya ve kimyasal kinetik konularının öğretiminde jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koç, Y. (2014a). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modeli Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Ağrı İl Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koç, Y. (2014b). Okuma-yazma-uygulama ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi: Madde ve ısı ünitesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 191-210.

- Koç, Y., Doymuş, K., Karaçöp, A. & Şimşek, Ü. (2010). The effects of two cooperative learning strategies on the teaching and learning of the topics of chemical kinetics. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 52-65.
- Koç, Y., Okumuş, S. & Öztürk, B. (2013). Effect of cooperative learning model on science and technology laboratory practices lesson. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 42-57.
- Koç, Y., Şimşek, Ü. & Fırat, M. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 204-225.
- Koçak, R. (2008). The Effects of Cooperative Learning on Psychological and Social Traits among Undergraduate Students. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 771-782.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Köseoğlu, P. (2010). The influence of jigsaw technique-based teaching on academic achievement, self-efficacy and attitudes in biology education. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 244-254.
- Lai, C.Y. & Wu, C.C. (2006). Using handhelds in a jigsaw cooperative learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 284-297.
- Lampe, J. R. & Roze, G. E. (1996). Effects of cooperative learning among hispanics students in elementary social studies. *Journal of Educational Research in Science Teaching*. 89(3), 187-201.
- Lavasani, M.G., Afzali, L., Borhanzadeh, S., Afzali, F. and Davoodi, M. (2011). The effect of cooperative learning on the social skills of first grade elementary

- school girls. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 15, 1802-1805.
- Lazarowitz, R., Baird, J.H., Hertz-Lazarowitz, R. & Jenkins, J. (1985). The effects of modified Jigsaw on achievement, classroom social climate, and self-esteem in high-school science classes. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 231-253). New York: Plenum Press Springer US.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., Baird, J.H., & Bowlden, V. (1988). Academic achievement and on-task behavior of high school biology students instructed in a co-operative small investigative group. *Science Education*, 72(4), 475-487.
- Leung, C.H. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 181(4), 535-548.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W. & Johnson, R. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23(3), 476-488.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*, 73(5), 34-39.
- Lo, H.C. (2013). Design of online report writing based on constructive and cooperative learning for a course on traditional general physics experiments. *Educational Technology & Society*, 16(1), 380-391.
- Lucas, C. A. (1999). *A study of effects of cooperative learning on the academic achievement and self-efficacy of college algebra students*. Doctoral Dissertation, University of Kansas, Faculty of the Graduate School, Department of Teaching and Leadership, Kansas.

- Maceiras, R., Sánchez, A., Cancela, M.A., & Urréjola, S. (2009). Application of Active Learning in Engineering. *In Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 1-4). Madrid, Spain.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *Journal of Special Education*, 17, 171-182.
- Mallinger, M. (1998). Collaborative learning across borders: Dealing with student resistance. *Journal on Excellence in College Teaching*; 9(1), 53-68.
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50(2), 48-50.
- Mattingly, R.M. & VanSickle R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128(1), 345-352. ED 348 267
- Mayordomo, M.E.C.S. (2014). Cooperative Learning Style Develops Social Skills in Mathematics of College Freshmen Students. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 18(1).
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*.
- Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roeper Review*, 21(4), 315-315.
- Mercendetti, D. (2010). *Connecting Social Skills and Cooperative Learning*. Education and Human Development Master's Thesis, State University of New York. Paper 74.
- Miles, S.B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child development*, 77(1), 103-117.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008), *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009), *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Yazar.
- Morgan, B.M. (2004). Cooperative learning in higher education: hispanic and nonhispanic undergraduates' reflections on group grades. *Journal of Latinos and Education*, 3, 39-52.
- Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A. & Schaps, E. (1983). Evaluation of a cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal*, 20(4), 687-696.
- Moura, I. C. & Hattum-Janssen, N. V. (2011). Teaching a CS introductory course: An active approach. *Computers & Education*, 56(2), 475-483.
- Nakiboğlu, C. & Benlikaya, R. (2001). Maddenin oluşumu ünitesinin tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğretme-öğrenme sürecine katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 48-56.
- Nas, R. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nath, L.R., Ross, S., & Smith, L. (1996). A case study of implementing a cooperative learning program in an inner-city school. *The Journal of experimental education*, 64(2), 117-136.
- Nhu, L. T. S. (1999). *A case study of cooperative learning in inorganic chemistry tutorials at the Vietnam National University*. Master Thesis, Ho Chi Minh Comprehensive University, Ho Chi Minh City.

- Nelson-Legall, S. (1992): Children's Instrumental Help-Seeking. H's Role In The Social Acquisition and Construction of Knowledge, In Lazarowitz Ed. Interaction in Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning, 120-141, NY, NY: Cambridge University Press.
- Nichols, J.D. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. *Contemporary Educational Psychology*, 2(1), 467-476.
- Nichols, J.D. & Miller, R.B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 167-178.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. & Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115.
- Oğuz, A. (2004). Demokratik değerlerin kazandırılması. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 44, 32-34.
- Oh, P.S. & Shin, M.K. (2005). Students' reflections on implementation of group investigation in Korean secondary science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 327-349.
- Oktar, İ. & Demirel, Ö. (1996). Geleneksel, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişisi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 20(100), 6-14.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-945.
- Oloyede, E.O., Adebawale O.F. & Ojo, A.A. (2012). The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Network*, 1-8.
- Oludipe, D. & Awokoy, J.O. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. *The Journal of Turkish Science Education*, (7)1, 30-36.

- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M. & Brown, A. (2012). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Houghton Mifflin.Cengage Learning.
- Öcal, G. M. (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirilmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ömeroğlu, E., vd. (...) (2014). Sosyal beceri eğitici eğitim programının etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Öner, S. (1999). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163–179.
- Özbaş, A. (2006). Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbuğutu, E. & Hasenekoğlu, İ. (2013a). Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1013-1025.
- Özbuğutu, E. & Hasenekoğlu, İ. (2013b). Bitkisel dokular konusunda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 963-977.

- Özçelik, A. (2007). İşbirlikli öğrenmenin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. (7.basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgiresun, A. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenmenin, ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersindeki öğrencilerin başarılarına, sosyal etkileşimlerine ve derse karşı tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, H. (1999). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru cevap yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özkılıç, R. (1997). Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarıları ve hatırd tutması üzerindeki etkileri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1, (s.253-274), 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özmen, F. (2000). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde demokratik bir lider olarak öğretmen. II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs 2000. Çanakkale, ss.443-448.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyurt, D.A. (2013). *Fen ve teknoloji dersinin uygulamalarında işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özyürek, A. & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.
- Pan, C.Y. & Wu, H.Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Panitz, T. (1996). Getting Students Ready for Learning. Cooperative Learning and College Teaching, Winter. V:6.
- Panitz, T. (1998).Benefits of collaborative Learning. Posting to the Listerve of Professional and Organizational Development Network (pod@iastate.edu), April 22.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. in M.Theall (eds.) Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel, no. 78, Summer 1999 San Francisco, CA: Jossey Bass Publisher.
- Panitz, T. (2000). Using Cooperative Learning 100% of the Time in Mathematics Classes Establishes a Student-Centered Interactive Learning Environment.
- Panitz, T. & Panitz, P. (1996). Assessing students and yourself by observing students working cooperatively and using the One Minute Paper. *Cooperative Learning and College Teaching*, 6(3), 21-7.
- Parr, D.T. (1995). *Increasing social awareness and geographical skills of fourth grade students with technology, on-line communication, and cooperative activities*. ERIC: ED 389 270.
- Parveen, Q., Mahmood, S.T., Azhar Mahmood, A. & Arif, M. (2011). Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement of 8th Grade Students in the Subject of Social Studies, *International Journal of Academic Research*, 3(1), 950-954.
- Perkins, D.V. & Saris, R.N. (2001). A "Jigsaw Classroom" technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology*, 28(2), 117-121.

- Peterson, P.L., & Swing, S.R. (1985). Students' cognitions as mediators of the effectiveness of small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 299-312.
- Posluoğlu, Z.Y. (2002). *İlköğretim matematik dersinde problem çözme becerilerinin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pozzi, F. (2010). Using jigsaw and case study for supporting online collaborative learning. *Computers & Education*, 55, 67-75.
- Putnam, J.W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Raban, R. & Litchfield, A. J. (2009). Supporting the learning of self and peer assessment in groupwork. ATN Assessment Conference, RMIT University, Melbourne, Australia.
- Rainer, J. & Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom, *Teaching and Teacher Education*, 15, 121-132.
- Reed, M. & Mitchell, B. (2001). Using information technologies for collaborative learning in geography: A case study from Canada. *Journal of Geography in Higher Education*, 25, 321-339.
- Rego, M.A.S. & Moledo, M.D.M.L. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the jigsaw classroom method. *Intercultural education*, 16(3), 293-301.
- Rich, D.C., Robinson, G. & Bednarz, R.S. (2000). Collaboration and the successful use of information and communications technologies in teaching and learning geography in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 263-270.
- Rubin, C. (1999). *Self-esteem in the classroom*. Dissertation, ERIC: ED434 753
- Rutherford Jr, R. B., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-369.

- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. (7. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Salend, S.J, Gordon J. & Lopez-Vona, K. (2002). Evaluating cooperative teaching teams. *Intervention in School and Clinic*, 37, 195-201.
- Salman, G. (2005). *İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler, Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sancı, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sancı, M. & Kılıç, D. (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 80-92.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2005). Promoting interculturality in Spain: Assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural education*, 16(3), 293-301.
- Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, M. & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Sarıbay, Y.A. (1991). Yurttaşlık ve Katılımcı Demokrasi. *Birikim Dergisi*, 32, 17-24.

- Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 188-196.
- Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitim dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 44-52.
- Savaş, E. (2003). Matematik eğitimi ile demokrasi arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 59-63.
- Schroeder, P. A., Basken, A., Engstrom, L. & Heald, L. (2000). Using cooperative learning strategies to improve social skills. ERIC: ED 443 555.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and teacher education: negotiating practice in the Gambia. *Comparative Education*, 38(3), 303-314.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezer, A. & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27, 377-403.
- Shachar, H. & Fisher, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14, 69-87.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. Praeger Publishers.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.

- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1999). *Group investigation in the cooperative classroom*. In *Handbook of cooperative learning methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- She, H. C. (1999). Students' knowledge construction in small groups in the seventh grade biology laboratory: Verbal communication and physical engagement. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1051-1066.
- Shekarey, A. (2012). Effects of cooperative learning on the development of students' social skills. *Education Strategies in Medical Sciences*, 5(1), 31-37.
- Sherman, L. W. (1989). A comparative study of cooperative and competitive achievement in two secondary biology classrooms: The group investigation model versus an individually competitive goal structure. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(1), 55-64.
- Sherman, L. W. (1991). Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning Experiences. ED 330 262
- Shih, J.L., Chuang, C.W. & Hwang, G.J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science Learning Effectiveness. *Educational Technology & Society*, 13(4), 50-62.
- Slavin, R. E. (1980a). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R.E. (1980b). *Cooperative learning: Theory research and practice*. Englewood Cliffs, NJ Rentice Hall.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

- Slavin, R.E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 5-15). New York: Plenum Press Springer US.
- Slavin, R.E. (1987). *Cooperative learning in student teams: What research says to the teacher*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Slavin, R.E. (1988). *Small Group Methods*. The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford: Pergamon pres.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (Vol. 14). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991). Group rewards make groupwork work, *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.
- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. 145-173 in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.) *Interaction in Cooperative Groups*, NY: Cambridge University Press.
- Slavin, R.E. (1994). *Students Teams-Achievement Divisions* (Handbook of Cooperative Learning Methods). The Greenwood Educator's Reference Collection.
- Slavin, R.E. (1995). *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice*. (2nd edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74.
- Slavin, R.E. & Karweit, N.L. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *The Journal of Experimental Educational*, 50(1), 29-35.

- Sligh, D. F. (2005). Assessment of the use of the jigsaw method and active learning in non-majors, introductory biology. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 31(4), 4-10.
- Sluijsmas, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. Doctoral Dissertation, Heerlen: Open University, Netherlands.
- Smith, K., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1981). Can conflict be constructive: Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Smith, B.L. & MacGregor, J.T. (1992). What is collaborative learning? In *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, edited by A. Goodsell, M. Maher, and V. Tinto, 9-22. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment.
- So, W.M.W. & Ching, N.Y.F. (2011). Creating a Collaborative Science Learning Environment for Science Inquiry at the Primary Level. *The Asia Pacific Education Researcher*, 20 (3), 559-569.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 9.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spuler, F. B. (1993). *A meta-analysis of the relative effectiveness of two cooperative learning models in increasing mathematics achievement*. Doctoral Dissertation, Old Dominion University, Virginia, USA.

- Stahl, R. (1994). The essential elements of cooperative learning in the classroom. *ERIC Clearinghouse for Social Studies*, ERIC Identifier: ED370 881.
- Stamovlasis, D., Dimos, A. & Tsaparlis, G. (2006). A study of group interaction processes in learning lower secondary physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(6), 556-576.
- Statkevičienė, S. & Klimovienė, G. (2006). Using cooperative learning to develop language competence and social skills. *Kalbu studijos*, (8), 77-83.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433-454.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on handicapped and non-handicapped students. *Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Suwantharathip, O. & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 51-58.
- Swing, S. R. & Peterson, P. L. (1982). The relationship of student ability and small-group interaction to student achievement. *American Educational Research Journal*, 19(2), 259-274.
- Şahbaz, Ö. & Hamurcu, H. (2012). Probleme dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 734-754.

- Şahin, E. (2013). *Kimyasal denge ünitesinin öğretiminde uygulanan okuma-yazma-uygulama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, E.Y., Maden, S., Kardaş, M.N., & Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268.
- Şengören, S.K. (2006). *Optik dersi ışıktaki girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: İşbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. (1994). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımı için kubaşık öğrenme. I. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı-II*, 451-459, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, U. (2013). The effects of cooperative learning model on students' epistemological beliefs in civics lesson. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 29-46.
- Şimşek, U. (2012). The effects of reading-writing-presentation and group investigation methods on students' academic achievements in citizenship lessons. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 189-201.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., & Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III. İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 414-430.
- Şimşek, U., Yılar, B. & Küçük, B. (2013). The effects of cooperative learning methods on students' academic achievements in social psychological lessons. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 5-9.

- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü. (2012). Effects of two cooperative learning strategies on achievement in chemistry in undergraduate classes. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(2), 901-912.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Özdemir, Y. (2004). Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupta öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 387-396.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 165-172.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A. & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 763-791.
- Şimşek, U., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Şimşek, U., Örtten, H., Topkaya, Y. & Yılar, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 231-257.
- Şimşek, U. & Topkaya, Y. (2013). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgi düzeyleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(1), 101-113.

- Şirin, H. (2007). Okul ve özellikleri. S. Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (ss.60-80), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taçman, M. (2007). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerine etkisi. *In the Proceedings of 7th International Educational Technology Conference, Near East University, North Cyprus*.
- Talebi, F. & Sobhani, A. (2012). The impacts of cooperative learning on oral proficiency. *Mediterranean journal of social sciences*, 3, 75-79.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendireme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, I.G.C., Sharan, S. & Lee, C.K.E. (2007). Group investigation effects on achievement, motivation, and perceptions of students in Singapore. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 142-154.
- Tanel, R. (2006). *Termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının öğrenimine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanel, Z. & Erol, M. (2008). Effects of cooperative learning on instructing magnetism: Analysis of an experimental teaching sequence. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2(2), 124-136.
- Tanilli, S. (1985). *Devlet ve demokrasi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Tao, P. K. (2004), Developing Understanding of Image Formation by Lenses Through Collaborative Learning Mediated by Multimedia Computer-Assisted Learning Programs. *International Journal of Science Education*, 26(10), 1171–1197.

- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ögünç, A. & Şeşen, B.A. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: Physical and chemical change. *Research in Science & Technological Education*, 31(2), 184- 203.
- Tarhan, L. & Şeşen, B.A. (2012). Jigsaw cooperative learning: Acid-base theories. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 307-313.
- Tavakoli, Y. & Soltani, A. (2014). The effect of cooperative learning on students' social skills in the experimental science course. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 36-44.
- Temizbaş, S. (2005). *Coğrafya eğitiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temperly, D. S. (1994). Cooperative learning in the community college classroom. *Journal of College Science Teaching*, 24(2), 94-97.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü. & Babaoğlu, M. (2005). Radyoaktivite öğretiminde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemin başarıya etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 55-67.
- Thanh, P.T.H. (2011). An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning (CL). *International Education Studies*, 4(1), 3-12.
- Tinto, V. (1997). Enhancing learning via community, thought and action. *The NEA Higher Education Journal*, 6(1), 53-54.
- Tolmie, A.K., Topping, K.J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C. J., Jessiman, E., Livingston, K. & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning Instruction*, 20(3), 177-191.

- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırda tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki demokrasi eğitimi: İkinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Tran, V.D. & Lewis, R. (2012). The effects of jigsaw learning on students' attitudes in a Vietnamese higher education Classroom. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 9-20.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turaçoğlu, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grup araştırması tekniğine yönelik öz değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 39-47.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik öz yeterlilik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, S.N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerine sosyal bilgiler dersinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uygur, E. (2009). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli öğretim yönteminin 8. sınıf permütasyon ve olasılık konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, M. & Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Ünlüsoy, M. (2006). *Orta öğretim fizik müfredat konularından "İmpuls ve Momentum" konularındaki kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde işbirlikli yaklaşımın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme "Teori ve teknikleri"*, 7. baskı, Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *English Journal*, 91(2), 61-67.
- Waiganjo, M.M., Mwangi, M.W., Ngesa, F.U. & Kirui, V.C. (2015). Impact of cooperative learning approach on acquisition of social skills by secondary school agriculture students in Bahati division, Nakuru sub-county, Kenya. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 4(1), 173-185.
- Wang, C.H., Ke, Y.T., Wu, J.T. & Hsu, W.H. (2012). Collaborative action research on technology integration for science learning. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 125-132.

- Wang, T.P. (2007). The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college English teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(2), 23-30.
- Webb, N.M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 266-276.
- Webb, N.M. (1982). Student interaction and learning in small groups. Review of Educational Research, 52(3), 421-445.
- Webb, N.M., Sydney, H. & Farivor, A.M. (2002). Theory in to practice. *College of Education*, 41(1), 13-20.
- Weigel, R.H., Wiser, P.L. & Cook, S.W. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31(1), 219-244.
- Westwood, P. (2007). Commonsense methods for with special needs strategies for the regular classroom. Newyork: Taylor&Francis e-Library.
- White, R.T. & Gustone, R.F. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal Science Education*, 7, 577-586.
- Wills, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle School Journal*. 34(4), 4-13.
- Wolford, P.L., Heward, W.L. & Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 161-173.
- Woods, D.M. & Chen, K.C. (2010). Evaluation techniques for cooperative learning. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(1), 1-5.
- Yager, S., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1985). Oral Discussion Groups-to-individual Transfer, and Achivement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psycholog*, 77, 60-66.

- Yağcı, E., Kaptı, S.B. & Beyaztaş, D.İ. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 59-77.
- Yeşil, R. (2001). İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.
- Yeşil, R. (2010). Demokratik öğretmen kararlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 2615-2642.
- Yeşilyaprak, B. (1995a). A study concerning the effects of cooperative learning in the education of teacher candidates. *World Conference on Teacher Education*. Çeşme.
- Yeşilyaprak, B. (1995b). *İşbirliğiyle öğrenme yönteminin bazı öğrenci niteliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu Raporu). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım, B. & Girgin, S. (2012). The effects of cooperative learning method on the achievements and permanence of knowledge on genetics unit learned by the 8th grade students. *İlköğretim Online*, 11(4), 958-965.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin.

- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikçi öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yıldız, A. & Büyükkasap, E. (2011a). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1643-1665.
- Yıldız, A. & Büyükkasap, E. (2011b). Prospective teachers' levels of understanding Compton effect and the impact of writing activities for learning purposes on academic success. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1643-1664.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 46-50.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s.39-65). 5. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yüksel, A., Avcı, S., Alpan, M. & Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 961-984.
- Yüzer, B. (2005). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zarei, A.A. (2012). The effects of STAD and CIRC on L2 reading comprehension and vocabulary learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 161-173.
- Zentall, S.S., Kuester, D.A. ve Craig B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 28-41.

- Zoghi, M. (2013). Let's Cross the Rubicon: strengthening reading comprehension instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 537-543.
- Zuheer, K.M. (2008). *The effect of using a program based on cooperative learning strategy on developing some oral communication skills of students*. Sana'a University, A Thesis Submitted for the Fulfillment of the M. A. Degree in (TEFL).

İnternet Kaynakları

URL-1: <http://www.co-operation.org/>

URL-2: <http://www.kaganonline.com/index.php>

URL-3: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli80084.pdf>

URL-4: http://go.hrw.com/resources/go_sc/gen/HSTPR010.PDF

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

EKLER

EK-1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ (ABT)

Adı-Soyadı :
 Sınıfı :
 Süre : 30 dakika
 Ünite : Demokrasinin Serüveni

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “**Demokrasinin Serüveni**” adlı üniteadaki konuları kapsayan 45 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soruları cevaplarken seçeneklerden sadece bir tanesini işaretleyiniz. Her soru eşit puan değerindedir. Puanların hesaplanmasında yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecektir.

Başarılar dilerim.

Arş. Gör. Bayram YILAR
 A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SORULAR

1-) Okullarda demokrasi kültürünün oluşturulması ve hayata geçirilmesinde en etkili yöntem, öğrencilerin eğitim süreçlerinde aktif rol almalarını sağlamaktır. Bu durumun gerçekleşmesi ise öğrencilerin karar alma süreçlerinde etkin olabilmeleriyle mümkündür.

Bu açıklamaya göre demokrasi kültürünün oluşmasında aşağıdakilerden hangisinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır?

- A) Katılımcılık B) Eşitlik C) Uzlaşma D) Özgürlük

2-) Aşağıdakilerden hangisi Türk eğitim sisteminin özgürlükler açısından daha demokratik olması için geliştirilebilecek bir öneri olabilir?

- A) Eğitimin kesintisiz devam etmesi
 B) Okul meclislerinin oluşturulması ve öğrenci sorunlarına etkin çözümler aranması
 C) Okulların fiziki yapısının eğitim-öğretime uygun düzenlenmesi
 D) Derslere zamanında girilmesi ve devamsızlığın engellenmesi

3-) Aşağıdakilerden hangisi Türk ve dünya tarihinde eşitlik, özgürlük, adalet düşüncesinin ve demokrasi anlayışının gelişmesine katkı sağlayan belgeler arasında yer almaz?

- A) Sevr Barış Antlaşması B) 1215 Magna Carta Libertatum
 C) Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi D) Kanun-i Esasi

4-) -Seçim -Kral -Milletvekili -İmparator

Yukarıda verilen kavramlardan kaç tanesi monarşi yönetimi ile ilgilidir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

5-) Demokrasi anlayışının egemen olduğu toplumlarda, bireylerin düşünce ve ifade özgürlüğüne sahip olması beklenir.

İstenilen bu durumun gerçekleşmesinde izlenecek en etkili yol, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşama hakkının herkese verilmesi
- B) Geleneklerin sonraki kuşaklara aktarılması
- C) Bireylere, çevreyi koruma bilincinin kazandırılması
- D) Farklı görüşlerin dile getirilmesinin sağlanması

6-) I- Krallar tanrının yeryüzündeki temsilcileridir
II- Toplumda herkesin seçme-seçilme hakkı vardır
III- Yönetim yetkisi asiller sınıfının elindedir

Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri oligarşik yönetimlerin özelliklerindendir?

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

7-) Aşağıdakilerden hangisi Avrupa’da demokratik yönetimlerin kurulmasında etkili olan en önemli gelişmedir?

- A) Kavimler Göçü B) 2. Dünya Savaşı
- C) Berlin Duvarı’nın yıkılması D) Fransız İhtilali

8-) Veda Hutbesi’nde yer alan aşağıdaki maddelerden hangisi günümüz demokratik devletlerinde önemli bir yere sahip olan “yasalar karşısında eşitlik” ilkesi ile doğrudan ilgilidir?

- A) Hiç kimse bir diğerinden üstün değildir
- B) Kadınların da erkekler üzerinde hakları vardır
- C) Faizin her türlü yasaklanmıştır
- D) Toplumda yaşayan herkesin görevleri vardır

9-) Günümüzde, devletlerarasında barışı sağlamak ve insan haklarını korumak amacıyla kurulan örgüt, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Birleşmiş Milletler
B) Avrupa Birliği
C) Dünya Ticaret Örgütü
D) İslam Konferansı Örgütü

10-) Aşağıdakilerden hangisi demokratik insanın özelliklerinden biri olamaz?

- A) Hoşgörülüdür
B) Adildir
C) Önyargılıdır
D) Eşitlikçidir

11-) I.Yönetim: Egemenlik tek bir kişiye aittir.

II.Yönetim: Devlet dini kurallara göre yönetilir.

III.Yönetim: Egemenliğin millete ait olduğu yönetim sistemidir.

Yukarıda açıklamaları yapılan yönetim şekilleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	<u>I. Yönetim</u>	<u>II. Yönetim</u>	<u>III. Yönetim</u>
A)	demokrasi	monarşi	oligarşi
B)	monarşi	teokrasi	demokrasi
C)	teokrasi	demokrasi	monarşi
D)	monarşi	oligarşi	demokrasi

12-) Türk tarihinde;

I-Anadolu'da cami, medrese ve hastanelere kadın isimleri verilmesi

II-Ev işlerinde genelde kadınların ön planda olması

III-Kadınlara seçme seçilme hakkı tanınması

Uygulamalarından hangileri kadına önem verildiğine kanıt olarak gösterilebilir?

- A)I-II
B) I-III
C)II-III
D)I-II-III

13-) I- Tanzimat Fermanı

II- İstanbul'un Fethi

III- Kanun-i Esasi

Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri Osmanlı Devleti'nde yaşanan demokratikleşme çabalarına örnek olarak gösterilemez?

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

14-) “Vatikan’da devlet din kurallarına göre yönetilir ve devletin başında da Hristiyanların ruhani lideri Papa bulunur.”

Bu bilgidten hareketle aşağıdakilerden hangisi Vatikan’ın yönetim şeklidir?

- A) Oligarşi B) Monarşi C) Demokrasi D) Teokrasi

15-) Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’ de düşünce özgürlüğü olduğunu gösteren bir uygulamadır?

- A) Siyasi partilerin varlığı B) Sağlık sisteminin varlığı
C) Güçlü bir ordunun varlığı D) Cumhurbaşkanı’nın varlığı

16-) I- Tek parti

II- Sivil toplum örgütleri

III- Ayrımcılık

Yukarıdaki özelliklerden hangisi veya hangileri demokrasilerde bulunmaz?

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

17-) Aşağıdakilerden hangisi görüşleriyle ve eserleriyle Avrupa’da demokrasinin gelişimine katkıda bulunan düşünürlerden birisi olarak nitelendirilemez?

- A) J. J. Rousseau (Ruso) B) John Locke (Luk)
C) N. Copernicus (Kopernik) D) Montesquieu (Monteskü)

18-) İnsan haklarının korunması konusunda birçok ülke tarafından imzalanmış olan en kapsamlı belge aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1948-İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
B) 1950-Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
C) 1789-Fransız İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirisi
D) 1215-Magna Carta Libertatum

19-) Anayasamıza göre kimseye işkence yapılamaz ve kimsenin yaşamına herhangi bir sebeple son verilemez.

Bu bilgiye göre;

I-Düşünce özgürlüğü,

II-Yaşama hakkı,

III-Kişi dokunulmazlığı

hak ve özgürlüklerinden hangisi veya hangileri ile ilgili bilgi verilmiştir?

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

20-) Aşağıdakilerden hangisi “Okul Meclisleri Projesi”nin temel amaçlarından birisi değildir?

- A) Demokrasi kültürünü özümsemiş nesillerin yetiştirilmesi
B) Eğitimde katı bir disiplin sisteminin yaygınlaştırılması
C) Yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması
D) Seçme, seçilme ve oy kullanma bilincinin kazandırılması

- 21-) I-Kimse ibadet, dini ayin ve törenlere katılmaya zorlanamaz**
II-İnançlar konusunda devlet herkese eşit mesafede olmalıdır
III- Herkes, yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir
IV-Herkes kendi istediği dine inanabilir

Yukarıdaki numaralı cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir hak ve özgürlükten söz edilmiştir?

- A) I B) II C) III D) IV

22-) Türk tarihinde kadının toplumdaki rolü sürekli bir değişim göstermiştir.

Aşağıdaki Türk devletlerinin hangisinde kadınlar toplumsal hayatta daha aktif olmuştur?

- A) Asya Hun Devleti B) Karahanlılar Devleti
C) Osmanlı Devleti D) Türkiye Cumhuriyeti

23-) Demokrasi, en kısa tanımıyla halkın kendisini yönettiği ve birçok hak ve özgürlüklere sahip olduğu yönetim şeklidir. Demokratik toplumlarda bireyler değerlidir. Bu nedenle artık günümüzde ülkelerin çoğu demokrasi ile yönetilmektedir.

Aşağıdaki ülkelerden hangisinin demokrasi ile yönetildiği söylenemez?

- A) Almanya B) Libya C) Türkiye D) İtalya

24-) Bir ülkede suç işleyen bir kişi aşağıdakilerden hangisine göre yargılanırsa, o ülkenin teokratik yapıda bir devlet olduğu anlaşılır?

- A) Cezasını hükümdar verirse
B) Cezasını yasalar çerçevesinde mahkemeler verirse
C) Cezası o toplumun kutsal kitabına göre verilirse
D) Cezasını o toplumun ayrıcalıklı bir sınıfı verirse

25-) I- Türkler

II- İngilizler

III- Yunanlar

Geçmişten günümüze demokrasinin serüvenine bakıldığında yukarıdaki uluslardan hangisinin veya hangilerinin demokrasinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir?

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

Cevap Anahtarı

	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>		<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>
1	O	O	O	O	16	O	O	O	O
2	O	O	O	O	17	O	O	O	O
3	O	O	O	O	18	O	O	O	O
4	O	O	O	O	19	O	O	O	O
5	O	O	O	O	20	O	O	O	O
6	O	O	O	O	21	O	O	O	O
7	O	O	O	O	22	O	O	O	O
8	O	O	O	O	23	O	O	O	O
9	O	O	O	O	24	O	O	O	O
10	O	O	O	O	25	O	O	O	O
11	O	O	O	O	26				
12	O	O	O	O	27				
13	O	O	O	O	28				
14	O	O	O	O	29				
15	O	O	O	O	30				

EK 2. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ (DTÖ)

Değerli Öğrenciler, aşağıda Sosyal Bilgiler dersinde “**demokratik değerlerle**” ilgili öğrendiklerinize ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır. Size en uygun olan görüşü **kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak** belirtiniz.

Arş. Gör. Bayram YILAR

A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adı-soyadı:

Sınıfı:

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ülke yönetiminde seçme-seçilme hakkı kullanılarak söz sahibi olunur.	0	0	0	0	0
2	Sınıf başkanını seçimle belirlemek sınıf yönetimine ortak olmaktır.	0	0	0	0	0
3	Demokrasi ile ilgili öğrendiklerimi sosyal kulüp çalışmalarında uygulayım.	0	0	0	0	0
4	Sınıf kurallarını birlikte belirlemek demokratik bir davranıştır.	0	0	0	0	0
5	Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesidir.	0	0	0	0	0
6	Milli egemenlik için demokrasi önemlidir.	0	0	0	0	0
7	Demokrasi ile yönetilen ülkelerde millet yönetiminde söz sahibidir.	0	0	0	0	0

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Demokrasi uygulanması gereken bir yaşam biçimidir.	0	0	0	0	0
9	Demokrasi ile özgürlük ayrılmaz bir bütündür.	0	0	0	0	0
10	Demokrasi hak ve özgürlüklerimizin güvencesidir.	0	0	0	0	0
11	Demokrasi hayatımızı kolaylaştıran kurallar bütünüdür.	0	0	0	0	0
12	İnsanlar düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmelidirler.	0	0	0	0	0
13	Demokrasi insan hak ve özgürlüklerini koruyan bir yönetim biçimidir.	0	0	0	0	0
14	Demokrasi hoşgörülü insanlara ihtiyaç duyar.	0	0	0	0	0
15	Eleştiriye açık olmak demokratik bir davranıştır.	0	0	0	0	0
16	Toplumda huzur içinde yaşamak için karşılıklı hoşgörüye ihtiyaç vardır.	0	0	0	0	0
17	Hoşgörülü olmak birlikte yaşamın vazgeçilmezidir.	0	0	0	0	0
18	Demokrasi hoşgörülü insanlar sayesinde gelişir.	0	0	0	0	0
19	Hoşa gitmeyen düşünceleri bile söz kesmeden hoşgörü ile dinlemek demokratik bir davranıştır.	0	0	0	0	0
20	Kadın erkek ayrımı olmaksızın herkes yasalar karşısında eşittir.	0	0	0	0	0

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
21	Dil, din ırk ayrımı olmaksızın herkes yasalar önünde eşittir.	0	0	0	0	0
22	Zengin, fakir ayrımı olmaksızın herkes yasalar önünde eşittir.	0	0	0	0	0
23	Kadın erkek ayrımı olmaksızın herkes eşit eğitim hakkına sahiptir.	0	0	0	0	0
24	Dil, din, ırk ayrımı olmaksızın herkes eşit eğitim hakkına sahiptir.	0	0	0	0	0
25	Vergi vermek bir vatandaşlık görevidir.	0	0	0	0	0
26	Oy kullanmak bir vatandaşlık görevidir.	0	0	0	0	0
27	Askerlik yapmak bir vatandaşlık görevidir.	0	0	0	0	0
28	Demokratik yaşamın kurallarına uymak vatandaşlık görevlerini yerine getirmek anlamındadır.	0	0	0	0	0
29	Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek topluma hizmet etmek demektir.	0	0	0	0	0
30	İnsan haklarına saygı duymak insan olmanın gereğidir.	0	0	0	0	0
31	Yaşama hakkı, insanın en temel hakkıdır.	0	0	0	0	0
32	Demokrasi insan haklarına dayanan bir yönetim biçimidir.	0	0	0	0	0
33	İnsan hakları evrenseldir.	0	0	0	0	0
34	Demokrasi ve insan hakları evrensel bir bütündür.	0	0	0	0	0

EK 3. SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ (SBÖ)

Sevgili Öğrenciler; bu çalışma, sizin birlikte çalışma, dinleme, paylaşma, problem çözme vb. sosyal becerilerinizi ölçmek için düzenlenmiştir. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun olanını **kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak** belirtiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bayram YILAR

A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adı-soyadı:

Sınıfı:

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Herhangi bir problemle karşılaştığımda arkadaşıma sorarım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Arkadaşımla öğrenmesine yardımcı olmak hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Arkadaşımla birlikte sorunlara daha çok çözüm yolu bulabiliriz.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Kendi düşüncelerimi kendime saklarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Grupla çalışmak çok eğlencelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Grupla çalışırken daha geç öğrenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Arkadaşımla bilgisine güvenmem.	☐	☐	☐	☐	☐

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
8	Arkadaşımanın bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam.	0	0	0	0	0
9	Grupla daha iyi öğrenebilirim.	0	0	0	0	0
10	Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur.	0	0	0	0	0
11	Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim.	0	0	0	0	0
12	Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır.	0	0	0	0	0
13	Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım.	0	0	0	0	0
14	Arkadaşlarımanın başarılı olmaları beni huzursuz eder.	0	0	0	0	0
15	Birlikten kuvvet doğar.	0	0	0	0	0
16	Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim.	0	0	0	0	0
17	Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissederim.	0	0	0	0	0
18	Farklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım.	0	0	0	0	0
19	Tek başıma çalışırken daha iyi öğrenirim.	0	0	0	0	0
20	Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim.	0	0	0	0	0
21	Grupla çalışmak beni sıkar.	0	0	0	0	0
22	Arkadaşlarımanın fikirleri benim için değerlidir.	0	0	0	0	0

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
23	Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum.	0	0	0	0	0
24	Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım.	0	0	0	0	0
25	Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam.	0	0	0	0	0
26	Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder.	0	0	0	0	0
27	Arkadaşlarıma güvenirim.	0	0	0	0	0
28	Tek başıma çalıştığımda daha uzun süre çalışırım.	0	0	0	0	0
29	Başarılı arkadaşımı tebrik ederim.	0	0	0	0	0
30	Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona “haydi yapabilirsin” derim.	0	0	0	0	0
31	Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam.	0	0	0	0	0

EK 4. OKUMA-YAZMA-UYGULAMA ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Tarihi:
Odak Grup Yeri:
Katılımcıların Sayısı:
Odak Grup Ana Konusu:
Giriş: Sevgili Öğrenciler, 5 hafta boyunca sizinle birlikte “Demokrasinin Serüveni” adlı üniteyi İşbirlikli Öğrenme Modelinin Okuma-Yazma-Uygulama yöntemine göre işledik. Yaptığımız bu uygulamada Okuma-Yazma-Uygulama yöntemi ile ilgili olarak sunacağınız görüşler çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. İsimleriniz çalışmamızda kesinlikle kullanılmayacak ve kayıtlar gizli tutulacaktır. Burada konuştuklarımız daha sonra yazılı hale getirileceği için kaydedilecektir. İzninizle sorulara geçelim.
Sorular: S.1. Sizce Okuma-Yazma-Uygulama yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklar mısınız? S.2. Sizce derslerin Okuma-Yazma-Uygulama yöntemi ile işlenmesi grup arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.3. Sizce dersin Okuma-Yazma-Uygulama yöntemi ile işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.4. Derslerin Okuma-Yazma-Uygulama yöntemi ile işlenmesinin konuları öğrenmenizde ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.5. Farklı derslerinizde de bu yöntemin kullanılmasını ister misiniz? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.6. Okuma-Yazma-Uygulama yönteminin derslerde uygulanmasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?

EK 5. JIGSAW ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Tarihi:
Odak Grup Yeri:
Katılımcıların Sayısı:
Odak Grup Ana Konusu:
Giriş: Sevgili Öğrenciler, 5 hafta boyunca sizinle birlikte “Demokrasinin Serüveni” adlı üniteyi İşbirlikli Öğrenme Modelinin Jigsaw yöntemine göre işledik. Yaptığımız bu uygulamada Jigsaw yöntemi ile ilgili olarak sunacağınız görüşler çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. İsimleriniz çalışmamızda kesinlikle kullanılmayacak ve kayıtlar gizli tutulacaktır. Burada konuştuklarımız daha sonra yazılı hale getirileceği için kaydedilecektir.
Sorular: S.1. Sizce Jigsaw yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklar mısınız? S.2. Sizce derslerin Jigsaw yöntemi ile işlenmesi grup arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.3. Sizce dersin Jigsaw yöntemi ile işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.4. Derslerin Jigsaw yöntemi ile işlenmesinin konuları öğrenmenizde ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.5. Farklı derslerinizde de bu tekniğin kullanılmasını ister misiniz? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.6. Jigsaw yönteminin derslerde uygulanmasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?

EK 6. GRUP ARAŞTIRMASI ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Tarihi:
Odak Grup Yeri:
Katılımcıların Sayısı:
Odak Grup Ana Konusu:
Giriş: Sevgili Öğrenciler, 5 hafta boyunca sizinle birlikte “Demokrasinin Serüveni” adlı üniteyi İşbirlikli Öğrenme Modelinin Grup Araştırması yöntemine göre işledik. Yaptığımız bu uygulamada Grup Araştırması yöntemi ile ilgili olarak sunacağınız görüşler çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. İsimleriniz çalışmamızda kesinlikle kullanılmayacak ve kayıtlar gizli tutulacaktır. Burada konuştuğlarımız daha sonra yazılı hale getirileceği için kaydedilecektir.
Sorular: S.1. Sizce Grup Araştırması yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklar mısınız? S.2. Sizce derslerin Grup Araştırması yöntemi ile işlenmesi grup arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.3. Sizce dersin Grup Araştırması yöntemi ile işlenmesi sınıftaki ve kendi grubunuzdaki demokratik ilişkileri nasıl etkiledi? Açıklar mısınız? S.4. Derslerin Grup Araştırması yöntemi ile işlenmesinin konuları öğrenmenizde ve ders başarınızda herhangi bir etkisi oldu mu? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.5. Farklı derslerinizde de bu tekniğin kullanılmasını ister misiniz? Cevabınızın sebeplerini açıkla mısınız? S.6. Grup Araştırması yönteminin derslerde uygulanmasıyla ilgili herhangi bir öneriniz var mı? Bu önerileriniz nelerdir?

EK 7. İZİN YAZILARI



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/44/385986

29/03/2013

Konu: Tez Çalışması

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/03/2013 tarihli ve 6351 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Bayram YILAR'ın " 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğreniminde İşbirlikçi Öğrenme Modellerinin Öğrencilerin Sosyal Becerilerine, Demokratik Tutuma, Akademik Başarıya ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeyine Etkisi " tez çalışması ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yıldırım AKKUŞ

Vali a.

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ

1- Onay (1 adet)

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne	
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
KAYIT	Tarih: 01.04.2013
	Sayı: 811
	Gözetim:
HAVALİ	Gözetim:
	İmza:

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır

29.03.2013

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

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032



**T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 36648235/44/366155
Konu: Tez Çalışması

28/03/2013

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Milli Eğitim Bakanlığı' nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 21/02/2013 tarihli ve 88179374/-401/3964 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Bayram YILAR' ın "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Akademik Başarıya Demokratik Tutuma Sosyal Becerilere ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeyine Etkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edilecek anket çalışmasının başvuru ekinde yer alan okullarda yapma isteği ilgi (a) Genelge çerçevesine Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
28/03/2013

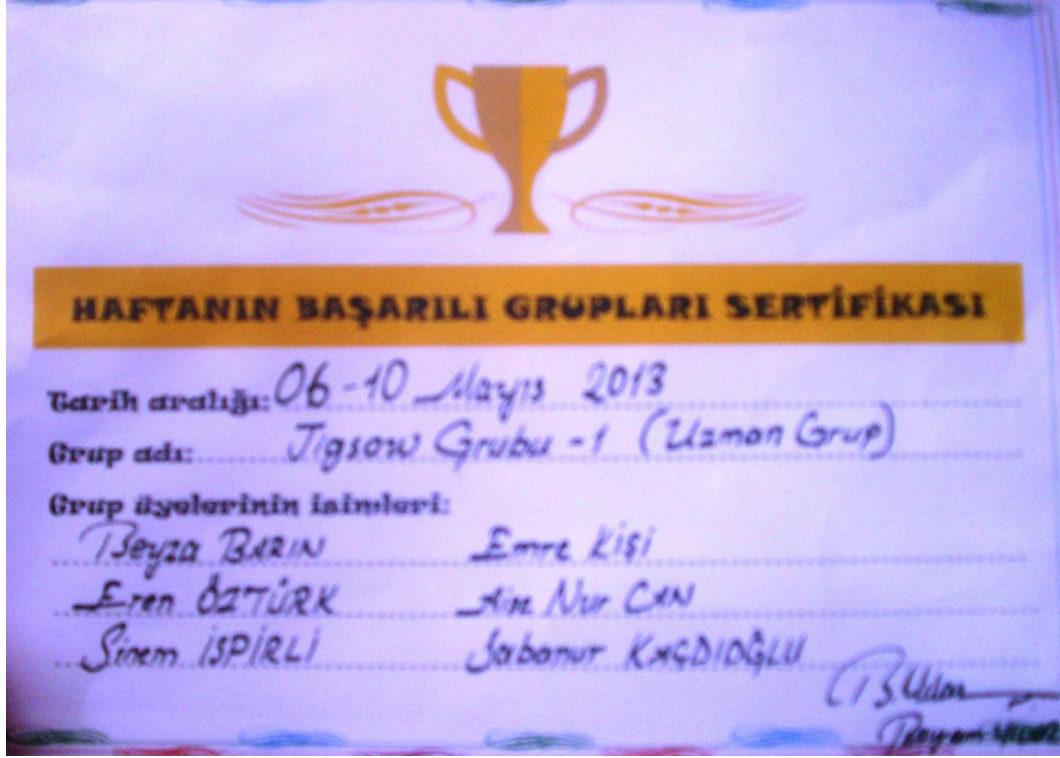
Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
28.03.2013

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

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şh.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK-8**İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Ait Bazı Resimler***Haftanın başarılı grupları sertifikası**Grup başarı sertifikası*

OYU sınıfında bir grup okuma aşamasındayken



GA sınıfında öğrenciler sunum öncesi son hazırlıklarını yaparken



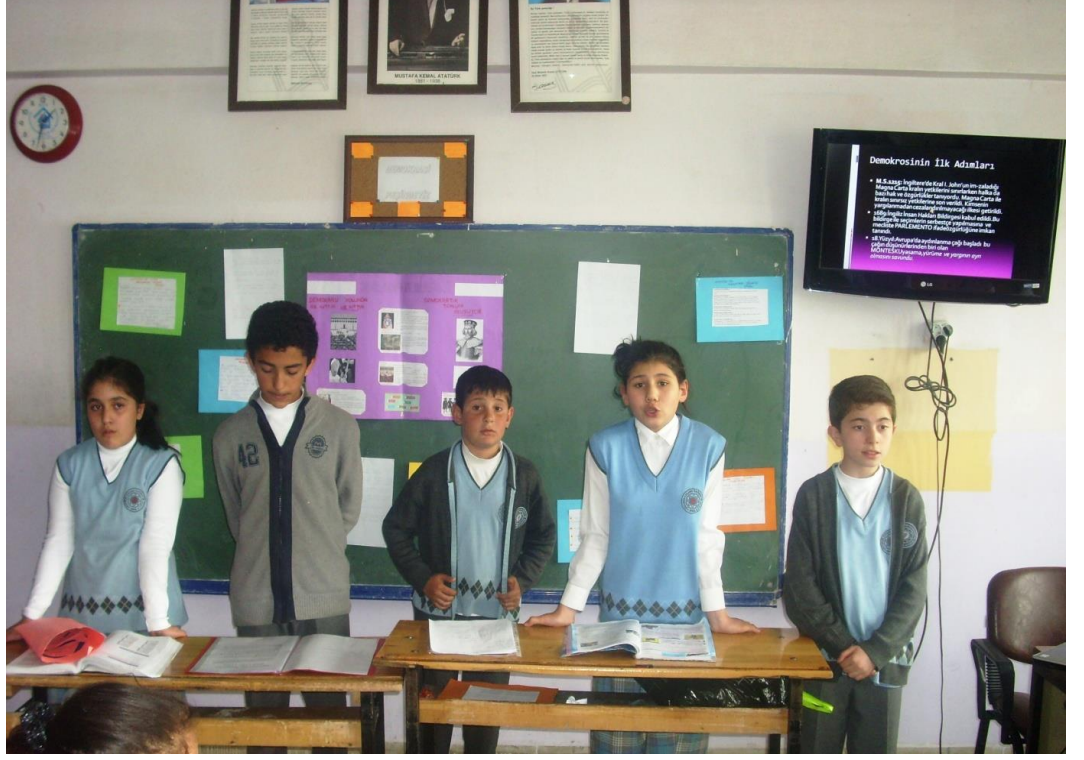
GA sınıfında bir grup sunum yaparken



Jigsaw sınıfında bir grup sunum yaparken



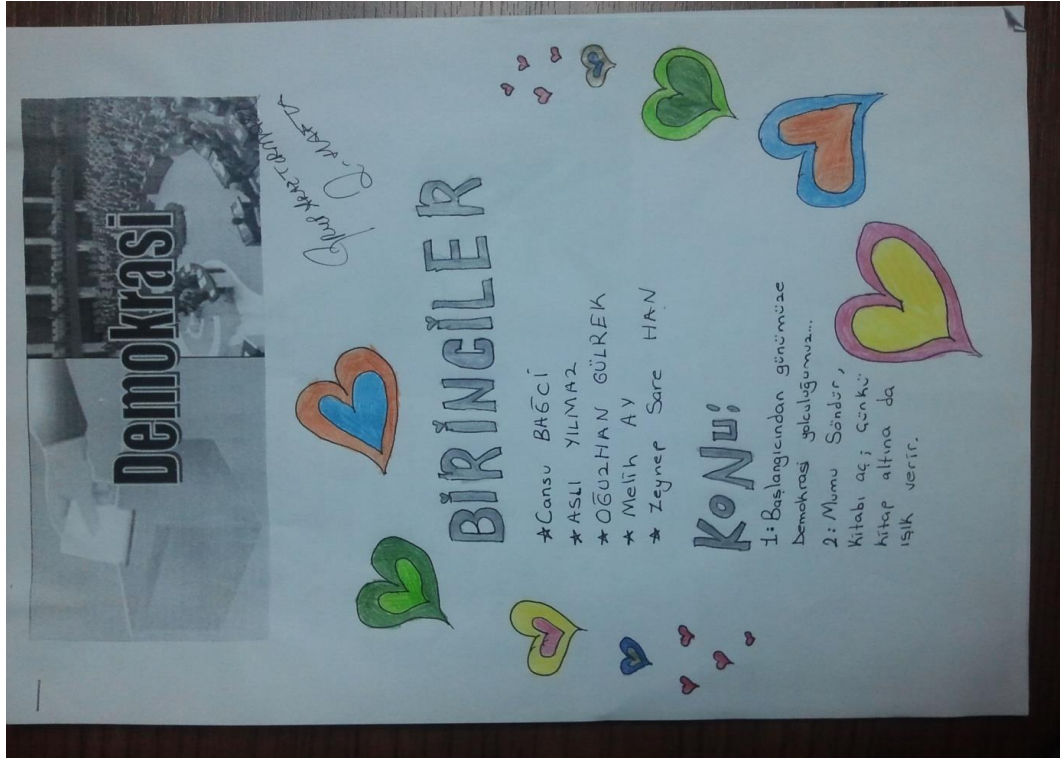
OYU sınıfında bir grup sunum yaparken



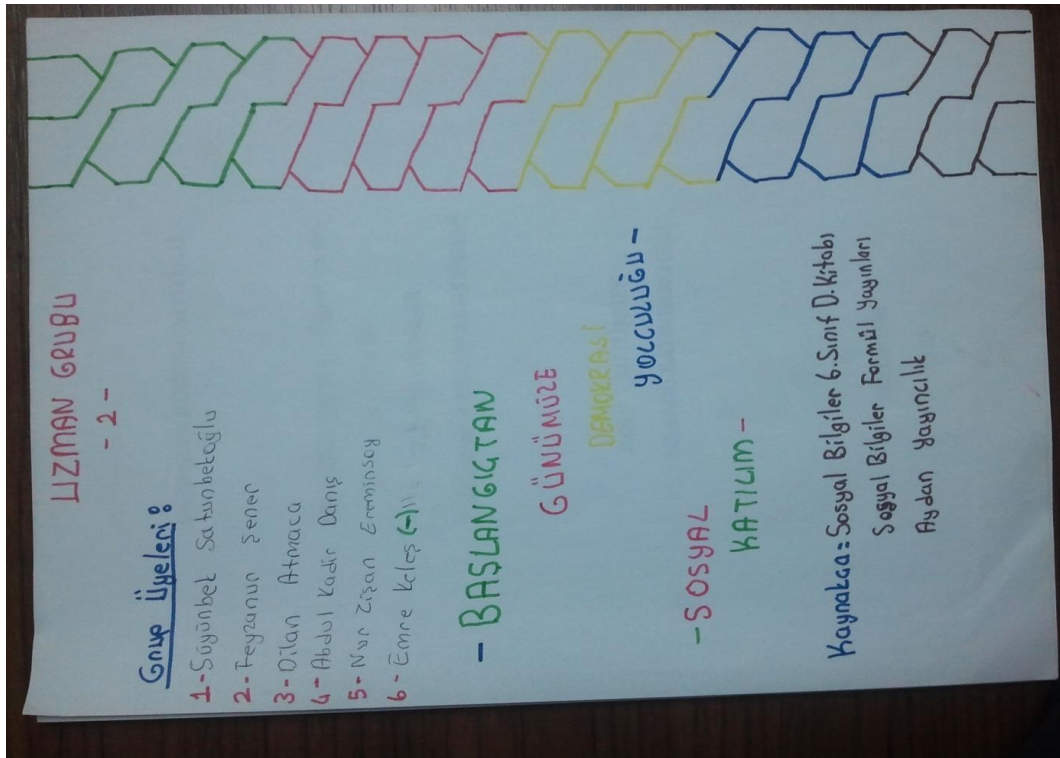
OYU sınıfında bir grubun hazırladığı rapor



GA sınıfında bir grubun hazırladığı rapor



Jigsaw sınıfında uzman gruplardan birinin hazırladığı rapor



Jigsaw sınıfında öğrenciler sunum hazırlığı yaparken



Jigsaw sınıfı uzman gruplarda öğrenciler çalışırken



GA sınıfı ders dışında yaptıkları araştırmaları ve ulaştıkları kaynakları organize ederken



Grup başarı sertifikasıyla ödüllendirilen öğrenciler



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Murat Bayram YILAR
 Doğum Yeri ve Tarihi : Erzurum/10.04.1982
 Medeni Hali : Bekâr
 Askerlik Durumu : Yaptı-2009

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 2003
 Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007
 Doktora : Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015
 Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2006-2008 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Başdurak İlköğretim Okulu, Arsin/TRABZON
 2008-2009 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Büyükdere İlköğretim Okulu, Pasinler/ERZ.
 2009-2010 : Okul Müdürü, Büyükdere İlköğretim Okulu, Pasinler/ERZURUM
 2010-2011 : Okul Müdürü Yrd., Büyükdere İlköğretim Okulu, Pasinler/ERZURUM
 2011-2012 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Dumlu İlköğretim Okulu, Yakutiye/ERZURUM
 2012-2012 : Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SAMSUN
 2012-2015 : Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, ERZURUM

İletişim

Adres : Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Yakutiye/ERZURUM
 Elektronik Posta : bayram.yilar@atauni.edu.tr, bayram.yilar@omu.edu.tr