T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 10. SINIF COĞRAFYA DERSİNDE BAŞARIYA, TUTUMA VE MOTİVASYONA ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
FATİH AYDIN

Ankara – 2009

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 10. SINIF COĞRAFYA DERSİNDE BAŞARIYA, TUTUMA VE MOTİVASYONA ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
FATİH AYDIN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Ankara – 2009

ÖNSÖZ

Öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenin kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ile ilgili karşılaşılan en büyük sorunlardan biri yöntem sorunudur. Günümüz eğitim ve öğretim anlayışı içerisinde çağdaş eğitim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerinin kullanımı artış göstermektedir. Öğretim süreçleri içerisindeki bu yeni uygulama biçimi öğrenci merkezlidir. Öğrenciye aktif öğrenme ortamı sağlayan, öğrenciyi araştırmaya, incelemeye teşvik eden, merak duygusunu uyandıran, problem çözmeyi öğreten, yaratıcı, üretken, işbirliği yapmasını sağlayan, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli sınıf ortamları dünyada ve ülkemizde son yıllarda araştırma konusu edilmiştir. Günümüzde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak onların başarılarını artıran yöntemlerden birisi de işbirlikli öğrenme yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme, dünyanın birçok ülkesinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayanılarak, etkin bir öğretim yöntemi olarak önerilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır. Ortaya çıkan birçok eğitim sorununa çözüm olarak öne sürülen işbirlikli öğrenme yöntemi, düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamaktadır. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrenciler sorun çözme, iletişim, karar verme, zaman yönetimi, başkalarına saygı duyma vb. sosyal becerilerini de geliştirirler.

Sonuç olarak eğitim-öğretim süreci; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini hedef almalıdır. Dolayısıyla bu çalışma, ülkemizdeki coğrafya eğitiminin niteliğinin arttırılması çalışmalarına katkı sağlaması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, pek çok kişi ile kurumun destek ve katkıları olmuştur.

Araştırma sürecinin her aşamasında bilimsel ve manevi açıdan beni destekleyen, yardımlarını esirgemeyen ve zor zamanlarımda hep yanımda olan değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI'ya,

Doktora dönemim süresince coğrafya eğitimi konusunda fikirlerinden yararlandığım, hocalarım Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜNGÖRDÜ'ye, Doç. Dr. Servet KARABAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a ve Yrd. Doç. Dr. Esin ÖZCAN'a,

Araştırma boyunca verdiği fikirlerle çalışmamın bitmesinde önemli yeri olan hocam Yrd. Doç. Dr. Mücahit COŞKUN'a,

Tezin yöntem ve bulgular kısmında verdiği fikirlerle çalışmanın bitmesine yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a,

Zor zamanlarımda yanımda olan, beni destekleyen, hakkını ödeyemeyeceğim hocam Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya,

Verilerin analizinde sabırla ve içtenlikle yardımcı olan, ölçme ve değerlendirme uzmanı sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA'ya,

Abidinpaşa Lisesi idaresi, öğretmenleri ve öğrencilerine,

Yabancı kaynakların çevirisinde desteğini gördüğüm İngilizce öğretmenleri Ayşegül KÜÇÜKAYDIN'a ve Emel AYDIN DOĞRUYOL'a,

Bugünlere gelmem için çok çalışan ve büyük emekler veren Annem ve Babam'a, her anımda yanımda olan, beni yüreklendiren, sabırla dinleyen sevgili eşime,

Sonsuz sevgi ve şükranlarımla…..

25. 01. 2009 Fatih AYDIN

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 10. SINIF COĞRAFYA DERSİNDE BAŞARIYA, TUTUMA VE MOTİVASYONA ETKİLERİ

AYDIN, Fatih
Doktora, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Bu araştırmada, ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya dersindeki "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümünün öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ve Öğretmen Merkezli Öğretimin; öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve motivasyonları üzerine etkileri incelenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

Bu araştırmaya, 2006 – 2007 öğretim yılının ikinci yarıyılında, Ankara Abidinpaşa Lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinden toplam 82 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest– sontest deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Öğretim uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Başarı Testi", "Tutum Ölçeği" ve "Motivasyon Ölçeği" öntest–sontest olarak uygulanmış, öğrenci görüşlerini belirlemek için ise açık uçlu sorular sorulmuştur. Verilerin analizi SPSS 15 paket programından yararlanılarak yapılmış ve analizlerde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 dikkate alınmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri belli başlıklar altında toplanarak frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünün sonucunda deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini, bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu ve bir takım sosyal beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Coğrafya Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon

ABSTRACT

EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON THE ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND MOTIVATION AT 10th GRADE GEOGRAPHY COURSE

AYDIN, Fatih

Doctorate, Department of Geography Teaching
Advisor: Assoc. Prof. Ülkü ESER ÜNALDI

In the current study, effects of cooperative learning and teacher – centered education on the students' academic achievement, attitude toward geography course and motivation of 10th grade geography class students were investigated on "Earth, water and plant reserves of Turkey" topic. Additionally, views of students participated at experimental condition on cooperative learning applications were examined.

Participants in this study were consisted of eighty-two 10th graders from Abidinpaşa High School at the second term of 2006 – 2007 academic year. In the study, pretest – posttest model with control group experimental design was used. In the research, cooperative learning method was conducted to the experimental condition and teacher – centered education was applied to the control condition. To collect data, "Achievement Scale", "Attitude Scale", and "Motivation Scale" were filled out at pretest and posttest conditions, and in order to assess views of students open – ended questions were asked. Data were analyzed by using SPSS 15 package program and 0.05 significance level was accepted at analyses. Furthermore, frequencies and percentile values were presented by clustering students' views about cooperative learning applications in certain groups.

Results revealed that participants in cooperative learning condition significantly outperformed participants in teacher – centered education on academic achievement, attitudes, and motivations. According to the results of the qualitative section of the study, participants reported that they liked cooperative learning more, they learned more with this approach, they had positive developments on peer relations, and they attained some social skills.

Keywords: Cooperative Learning Method, Geography Education, Academic Achievement, Attitude, Motivation.

İÇİNDEKİLER **SAYFA**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ……... II
ÖNSÖZ…… III
ÖZET…… V
ABSTRACT……. VI
İÇİNDEKİLER……... VII
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ…….. IX
BÖLÜM 1 GİRİŞ……... 1-18
1.1. Problem Durumu…….. 1
1.2. Araştırmanın Amacı……. 11
1.3. Araştırmanın Önemi……. 11
1.4. Problem Cümlesi…….. 15
1.5. Alt Problemler…….. 15
1.6. Varsayımlar…… 16
1.7. Sınırlılıklar…… 16
1.8. Tanımlar…… 16
1.9. Kısaltma ve semboller..…… 18
BÖLÜM 2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE…….. 19-68
2.1. İşbirlikli Öğrenme……. 19
2.1.1. İşbirlikli öğrenme nedir?..... 19
2.1.2. İşbirlikli öğrenmenin temel öğeleri…….. 20
2.1.3. İşbirlikli öğrenmede öğretmenin görevleri……... 26
2.1.4. İşbirlikli öğrenmenin etkililiği……. 27
2.1.5. İşbirlikli öğrenme teknikleri……. 31
2.2. Tutum…… 38
2.3. Motivasyon……... 40
2.4. İlgili Araştırmalar……. 43-68
BÖLÜM 3. YÖNTEM…… 69-89
3.1. Araştırmanın Modeli……. 69
3.2. Çalışma Grubu…….. 70
3.3. Deney Deseni…… 70

3.4. Veri Toplama Araçları…….. 71
3.5. Araştırmalarda İzlenen İşlemler……... 84
3.6. Denel İşlem……... 85
3.7. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması……. 88
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR…….. 89-110
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……. 90
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……..... 93
4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……... 94
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum…… 95
BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER…… 111-117
5.1. Sonuçlar…… 111
5.2. Öneriler……. 116
KAYNAKÇA…… 118-137
EKLER…….. 138-163

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO		SAYFA
Tablo 2.1	İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden bazılarının geliştirildiği tarih ve yöntemi yetiştiren araştırmacılar…….....	31
Tablo 2.2	Güdü Türlerinin Kaynağı ve Özellikleri…….....	42
Tablo 3.1	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı…….	70
Tablo 3.2	Deney Deseni……...	70
Tablo 3.3	Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları……...	72
Tablo 3.4	Güvenirlik Sonrası Başarı Ölçeği Belirtke Tablosu…….	74
Tablo 3.5	Coğrafya Dersi Başarı Testinin Ön Deneme Formunun Madde Analizleri……	75
Tablo 3.6	Tutum Ölçeğine İlişki Faktör Analizi Sonuçları……..	78
Tablo 3.7	Öğrencilerden Elde Edilen Veriler ile Dört Faktörlü Model Arasındaki Uyum ve X^2 İstatistikleri……	79
Tablo 3.8	Faktörlerin Faktörler Arası ve Faktör Toplam Puan Arası Korelasyonları……..	81
Tablo 3.9	Deney Grubuna Denel İşlemler Boyunca İşlenen Konular, Ders Sürelerine Dağılımı ve Uygulanan Teknikler……..	85
Tablo 4.1	Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubunda Bulunmalarına Göre Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri…..	90
Tablo 4.2	Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları……...	91
Tablo 4.3	Öğrenci Derse İlişkin Tutum Puanları Bulundukları Gruplara Göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları……	93
Tablo 4.4	Öğrenci Motivasyonlarının Bulundukları Gruplara Göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları……	95

Tablo 4.5 Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar:…….. 96

Tablo 4.6 Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar…….. 98

Tablo 4.7 Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevaplar…….. 100

Tablo 4.8 Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Verdiği Cevaplar…… 101

Tablo 4.9 Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Soruya Verdiği Cevaplar…… 103

Tablo 4.10 Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Soruya Verdiği Cevaplar……. 104

Tablo 4.11 Deney Grubu Öğrencilerinin Yedinci Soruya Verdiği Cevaplar…….. 106

Tablo 4.12 Deney Grubu Öğrencilerinin Sekizinci Soruya Verdiği Cevaplar……. 108

Tablo 4.13 Deney Grubu Öğrencilerinin Dokuzuncu Soruya Verdiği Cevaplar……. 108

Tablo 4.14 Deney Grubu Öğrencilerinin Onuncu Soruya Verdiği Cevaplar……. 109

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER **SAYFA**

Şekil 3.1	Coğrafya Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı…..	82
Şekil 4.1	Grupların Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamalarına Ait Grafik……	92
Şekil 4.2	Deney Grubu 1 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	96
Şekil 4.3	Deney Grubu 5 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	97
Şekil 4.4	Deney Grubu 7 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	97
Şekil 4.5	Deney Grubu 8 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	97
Şekil 4.6	Deney Grubu 13 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	97
Şekil 4.7	Deney Grubu 11 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	98
Şekil 4.8	Deney Grubu 2 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	99
Şekil 4.9	Deney Grubu 8 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	99
Şekil 4.10	Deney Grubu 8 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	99
Şekil 4.11	Deney Grubu 5 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	100
Şekil 4.12	Deney Grubu 3 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	100
Şekil 4.13	Deney Grubu 4 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	101
Şekil 4.14	Deney Grubu 1 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	102
Şekil 4.15	Deney Grubu 23 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	102
Şekil 4.16	Deney Grubu 33 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	102
Şekil 4.17	Deney Grubu 4 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……...	102
Şekil 4.18	Deney Grubu 34 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	103
Şekil 4.19	Deney Grubu 36 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…….	104

Şekil 4.20 Deney Grubu 40 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 104

Şekil 4.21 Deney Grubu 4 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……... 105

Şekil 4.22 Deney Grubu 7 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……... 105

Şekil 4.23 Deney Grubu 17 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 105

Şekil 4.24 Deney Grubu 7 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……... 106

Şekil 4.25 Deney Grubu 14 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 107

Şekil 4.26 Deney Grubu 19 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 107

Şekil 4.27 Deney Grubu 14 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 107

Şekil 4.28 Deney Grubu 7 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……... 109

Şekil 4.29 Deney Grubu 12 Nolu Öğrencinin Düşüncesi……. 110

Şekil 4.30 Deney Grubu 18 Nolu Öğrencinin Düşüncesi…… 110

BÖLÜM

I

GİRİŞ

Bu bölümde; "Problem Durumu", "Araştırmanın Amacı", "Araştırmanın Önemi", "Problem Cümlesi", "Alt Problemler", "Varsayımlar", "Sınırlılıklar", "Tanımlar" ve "Kısaltmalar" alt başlıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Her alanda büyük değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve içinde bulundukları çağın yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeleri ancak nitelikli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Ülkeler arasındaki rekabetin en üst seviyelere vardığı dünyamızda, asıl ilerlemenin bilimde olduğunu bilen toplumlar, yatırımlarının çoğunu eğitime yapmaktadırlar. Çünkü eğitime yapılan yatırım aslında o toplumun geleceğine yapılmış bir yatırımdır. O halde bir devletin, milletin, toplumun ve bireyin bugünü ve geleceği üzerinde bu kadar önemli bir role sahip olan eğitim nedir?

Eğitimle ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda bazen eğitimin bütün yönleri ele alınırken, bazen de daha özel yönleri ele alınmıştır. Aşağıda bugüne kadar yapılmış eğitim tanımlarından bazılarına yer verilmiştir.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998).

Eğitim, insanın doğumuyla başlayan ve hayatının sonuna kadar devam ede gelen bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan olumlu veya olumsuz, amaçlı veya amaçsız tüm olaylar, insanın hem olgunlaşmasına hem de gelişmesine yardım eder. Bu durum kişinin bulunduğu sosyal çevrenin de özelliğine göre kişiliğinde farklı yansımalara neden olmaktadır. Eğitimin en genel amacı o toplumun bireylerini faydalı hale getirmektir (Küçükahmet, 1999).

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1994).

Varış (1996) eğitimi, "bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı" şeklinde tanımlamıştır.

Fidan (1996) eğitimin sadece okulda yapılmadığını, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve yaşama uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla açılan kısa süreli eğitim kurumları olduğunu belirterek eğitimin ailede, işyerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer aldığını söylemiş ve en geniş anlamı ile eğitimin toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir öğesi olduğunun altını çizmiştir.

Yapılan tanımlarda da görüldüğü gibi eğitim, yaşam boyu devam eden ve bireyde davranış değişikliği meydana getiren bir süreçtir. Her toplumun gelişmesinde ve diğer ülkeler arasındaki yerini almasında eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Okulların öğrenciyi "toplumun yararlı bir üyesi haline getirme" amacına ulaşabilmeleri için öncelikle içerisinde bulundukları toplumu iyi analiz etmeleri ve okulun toplum içerisindeki yerini belirlemeleri gerekmektedir.

Aşağıda “öğrenme” ve “öğretim” kavramlarıyla ilgili bugüne kadar yapılmış tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Gagne (1984) öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlamıştır.

McCarthy (2000) öğrenmeyi, bireyin yeni bilgileri kavraması ve bu yeniliklere karşı gösterdiği tepki olarak tanımladıktan sonra, öğrenmeyi aktif olarak yapmak, problem çözmek, hipotezler oluşturmak, bilgilerini kullanarak bir şeyler yapmak ve sonuçlara ulaşmak şeklinde açıklamıştır.

Woolfolk (1998) öğrenmeyi, genel anlamda bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesi şeklinde tanımlamıştır.

Senemoğlu (2001) öğrenmeyi, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlamıştır ve çocuğun yeterli olarak gelişebilmesi için çevre tarafından öğrenme fırsatlarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Bacanlı (1999) öğrenmeyi, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişmeler olarak tanımlamıştır.

Eğitimci ve psikologların öğrenme için yaptıkları tanımlara göre öğrenmenin üç temel özelliği ortaya çıkmaktadır: Birincisi, öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. İkincisi, öğrenme yaşantı ürünüdür. Üçüncüsü, öğrenme kalıcı iz bırakır.

Bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği olan öğrenmenin meydana geliş şekli ile ilgili farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan bu kuramlardan bazıları şunlardır. *(1) Davranışçı kuramlar*, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişikliğinin gerçekleştiğini savunur. *(2) Bilişsel kuramlar*, öğrenmeyi doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alırlar. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar. *(3) Duyuşsal kuramlar*, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini ele alırlar. *(4) Nörofizyolojik kuramlarda* ise beyine dayalı öğrenme ön plana çıkar (Özden, 1999; aktaran: Demirkaya, 2003).

Erden ve Akman (1998) öğretimi, "öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği" olarak ifade etmiştir.

Küçükahmet (1997), bireyin eğitim sürecinin doğduğu andan ölümüne kadar sürdüğünü belirterek, bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmının okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülmesine öğretim dendiğini belirtmiştir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yaşam boyu süren eğitimin okullarımızda planlı ve programlı yürütülmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi ancak etkili bir öğretimle mümkündür. Peki, coğrafya da öğretimin önemi nedir? Bu soruya yanıt bulmadan önce coğrafya'nın tanımına, amaçlarına ve kapsamında neler olduğuna bir göz atmamız lazımdır.

Literatür incelendiğinde coğrafya kavramına ilişkin çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Yapılan tanımlarda ortaya konulan yaklaşımların, coğrafya dersleri yoluyla ulaşılması düşünülen hedeflere, dersin içeriğinin belirlenmesine ve bu derslerde yapılacak etkinliklere yansıdığı görülmektedir.

Şahin (2003a) coğrafyayı, "insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri dağılış, nedensellik ve bağlılık prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilim" şeklinde tarif etmiştir.

Doğanay (1993a) coğrafyayı "coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları, insanla ilişkiler kurarak inceleyen bir bilimdir" şeklinde tarif etmiştir.

Eski Yunan'da arzın tasviri anlamına gelen coğrafya bugünkü manada; yeryüzü olayları ile insan arasındaki ilişkileri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışların nedenlerin inceleyen bir bilimdir (Güngördü, 2006).

Coğrafya, insanla tabii ortam arasındaki etkileşimi dağılış, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştıran ve sonuçlarını sentez olarak veren bir bilim dalıdır (Akkuş, 1998).

Atalay (1992) coğrafyayı, "yeryüzünün şekillenmesini, şekillenmede etkili olan amilleri ve yeryüzünde canlı hayatı oluşturan insan, bitki ve hayvan toplulukları ile doğal ortam arasındaki ilişkileri ve bunların dağılışını inceleyen bir bilim dalıdır" şeklinde tarif etmiştir.

Ardel (1966) coğrafyayı, "tabii ve beşeri hadiseleri bir mekân içinde toplu olarak ve bunların birbirleri üzerine olan tesirini göz önünde bulundurarak inceleyen bilimdir" şeklinde tarif etmiştir.

Tanoğlu (1964) coğrafyayı, "yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini inceleyen bilimdir" şeklinde tarif etmiştir.

Görüldüğü gibi coğrafya; insanla yeryüzü arasındaki ilişkileri inceleyerek, insanın bu ilişkiler sonucu neler yaptığını ve neler yapabileceğini inceleyen bir bilim özelliğindedir. Bu yönüyle coğrafya aslında insanlara yaşadıkları yer ile arasındaki ilişkinin boyutlarını kavratarak, tüm dünyada meydana gelen siyasi ve sosyal problemler ile ilgili çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yüzden öğrencilere öğretimin her kademesinde coğrafya konuları en iyi şekilde öğretilmeli ve onlarda yaşadıkları yer ve dünyada gelişen fiziki ve sosyal olaylar hakkında soru sorma ve yorum yapabilme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Coğrafya eğitimi ilk olarak rüştiye mekteplerinde, daha sonra sıbyan mekteplerinde verilmeye başlandı. Coğrafya eğitimi 1869 yılında Saffet Paşa'nın Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan okullarına girmiştir. Cumhuriyet Devri'nin ilk programı olan ilk mekteplerin müfredat programında (1924) coğrafya dersleri üçüncü sınıfta başlamaktadır. Konuları yakın yurtla ilgilidir. Dördüncü sınıfta Türkiye, beşinci sınıfta ise dünyanın bütününü gözden geçirdikten sonra kıtalar ve özellikle Türkiye ile ilgisi olan ülkeler üzerinde durulurdu. 1926 programında ilk üç sınıfta coğrafya konularını yakın yurt konuları halinde "Hayat Bilgisi" dersine mâl etmiş, müstakil coğrafya derslerine ise dördüncü sınıftan itibaren yer verilmiştir. Orta öğretimde coğrafya öğretimi ile ilgili ilk öğretim programı 1942 yılında yapılmış ve 1942-1943 eğitim öğretim yılının başından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1957 yılında diğer derslerin öğretim programlarıyla birlikte tekrar gözden geçirilen program yeniden düzenlenmiştir. Sekizinci Milli Eğitim Şura Toplantısı'nda orta öğretim sisteminde yapılacak değişiklik ve üniversiteye geçişin yeniden ele alınması gerekçesiyle Lise 1. sınıf Genel Coğrafya Dersi ile ilgili bir taslak program hazırlanmış ve uygulamasına da 1971-1972 eğitim-öğretim yılında geçilmiştir. 1982 yılında geçici olarak coğrafya öğretim programı ele alınmış ve amaçlar yeniden düzenlenmiştir. 1992 yılında ders geçme ve kredili sistem esasına göre dönemlik olarak hazırlanan coğrafya 1-2 öğretim programları, tekrardan sınıf geçme esasına göre düzenlenerek uygulamaya konulmuştur. 1998 yılından günümüze kadar uygulanan program 07.06.2005 tarihinde alınan karar gereği yeniden yapılandırılmıştır (Güngördü, 2002; Karakuş, 2006).

Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda konular; öğrencilerde coğrafî bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmıştır. Program sadece sınıf içi değil sınıf dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından ***yapılandırmacılığı*** önemsemektedir (MEB, 2005).

2005 yılında hazırlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda şu ilkeler benimsenmiştir:

1. Program öğrenci merkezli yaklaşımları temel alır.
2. Öğrenci bilgiyi ezber yoluyla edilgen bir şekilde değil, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılarak öğrenir. Bilgiyi anlamlandırarak yapılandırır ve yorumlar.
3. Programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerler, öğrencilerin günlük ve meslek yaşantıları yoluyla hayata taşınabilir niteliktedir.
4. Program öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirir.
5. Program doğa ve insan etkileşimine duyarlı, doğaya uyumlu gelişmeyi hedef alan ve tasarruf yapmaya özendiren bir içeriğe sahiptir.
6. Program olay ve olguların yaşanılan alan, bölge, ülke ve dünya ölçeğinde algılanmasına yönelik ve küresel etkileşimi yansıtabilen bir içeriği öngörür.
7. Program Türkiye'nin konumsal önemine, vatan bütünlüğüne ve millî değerlere duyarlıdır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarına baktığımızda, Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafî bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafî sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafî açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafî bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafî değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümser (MEB, 2005).

Yapılan araştırmalara baktığımızda ülkemizde olduğu kadar diğer ülkelerde de coğrafya eğitiminin sorunlarının başında coğrafya eğitimi ve öğretimi üzerinde yeterince durulmaması ve coğrafya'da ***"neyin", "nerede"*** *ve* ***"nasıl"*** öğretileceği sorularına cevap verilememesinin oluşturduğunu görmekteyiz.

Şahin (2003a) "Türkiye'de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri)" adlı eserlerinde Türkiye'deki coğrafya anlayışını, nasıl olması gerektiğini, coğrafya öğretiminde yapılan yanlışlıkları ve bunların sebeplerinin neler olduğunu, yapılan yanlışlara uygun çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Ona göre coğrafya; bazılarının anladığı ve anlattığı gibi, istatistiksel ve kuru bilgiler yığını değildir. Yani coğrafya bir bilgi koleksiyonu değildir. Aksine, insan yaşamı açısından mekânsal bir inceleme-araştırma alanıdır. Coğrafya, izole edilmiş kuru ve yalın bilgilerin ezberletilmesinden çok, soru sorma ve sorun çözme üzerinde duran bir bilimdir. Coğrafya öğretim ve eğitiminin önemli sorunlarından birinin de bu kavramların ülkemizde öneminin geç kavrandığını ifade ederek şimdiye kadar, "biliyorum öyleyse öğretirim" mantığı ile hareket edildiğini belirtmiştir.

Doğanay (2002), akademik coğrafya bilgilerini çok iyi bilmenin aynı zamanda bu müfredat programlarının eğitim ve öğretim sanatını bilmek anlamına gelmediğini, söz konusu yöntem eksikliğinin yıllar boyu tekrarlanması ve orta öğretimde hep akademik bilgi yüklemeye kalkışması, aydınların zihninde bile coğrafyanın, tasvire dayanan ezbere bir ilim şeklinde yerleşmesi gibi, gerçek dışı algılamaları birlikte getirdiğinin göze çarptığını ifade ederek, coğrafya öğretmenlerinin sadece ayrıntılı bilgiler ve üniversitelerdeki metodik araştırma ilke ve yöntemleri ile donatılmakla kalmayıp, üniversitede öğrendiklerinin ne kadarını, nasıl, hangi ilke ve yöntemler dahilinde, ne tür araç ve gereçler kullanarak orta öğretimde öğretmeleri gereği konusunda da, bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiğini söylemektedir.

Stoltman (1991), coğrafya programı üzerine yapılan araştırmaların yetersiz olduğunu ileri sürerek coğrafya programı ile ilgili yapılan araştırmalarda şu üç soruya cevap bulunmasının önemi üzerinde durmuştur: (1) Ne öğretilmelidir?, (2) Hangi sınıfta öğretilmelidir?, (3) Nasıl Öğretilmelidir? Stoltman coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmalarda bu sorulara yanıt bulunamamasının üzücü bir durum olduğunu belirtmiştir.

Corney (1985), modern coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalarda geçerli - güncel bilgi ve düşünceler üzerinde gittikçe artan bir şekilde durulmaya başlanıldığını ifade etmektedir. Bireysel beceri ve kapasitelerin geliştirilmesi gibi daha geniş eğitim amaçlarına yönelik çalışmalara öncelik verilmeye başlanıldığını belirtmektedir. Coğrafya öğreniminde aktif öğrenci katılımının önemini vurgulayarak, çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Problem çözme becerilerinin kullanılması gerektiği durumlarda bilgi ve beceriler açısından uygun teknikleri uygulayarak değerlendirmeler yapılabileceğini iddia etmektedir.

Günümüz eğitim anlayışı artık öğretmen merkezli değil; yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin konuları günlük yaşamla ilişkilendirdiği, öğretmenin dersi hazırlayıp sunan değil öğrenciye yol gösterici olduğu, kısaca öğrenci merkezli bir anlayışa dönüşmüştür. Öğrenci merkezli öğretim, bir öğrenciyi öğrenme yaşantısının içine götürür, sonra aktif yaşantı fırsatlarına katılmalarının yanında onların gözlem becerilerini geliştirme, kavramlaştırma kapasitelerini artırma fırsatlarını da sağlar. Çağdaş eğitim anlayışı öğretmeni, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bilindiği üzere öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları artmaktadır. Günümüzde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak onların başarılarını artıran yöntemlerden birisi de **işbirlikli öğrenme yöntemidir**.

Öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturularak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olan işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine, son yıllarda yurt içinde ve dışında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların birçoğunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerini incelediklerini görmekteyiz. Oysa işbirlikli öğrenme yöntemi; öğrencilerin akademik başarılarının yanında, derse ve okula karşı ilgiyi arttırmakta, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte, okula ve derse karşı tutumlarını arttırmakta, öz saygı ve akademik performansını arttıran destekleyici sınıf toplulukları oluşturmakta, bilgilerin kalıcılığını arttırmakta, ergenlerin gelişimsel kriz dönemlerinde akademik başarılarını engellemeye neden olabilecek başarısızlık korkusunu azaltarak öğrencilere fırsatlar sağlamakta, benlik duygusunu geliştirmekte ve öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumlu etkileri vardır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersindeki *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümünün öğretilmesinde, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Öğretmen Merkezli Öğretimlerin (Düz Anlatım - Soru Cevap) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmada ayrıca, deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Coğrafya, bugüne kadar coğrafyacılar tarafından yanlış kavranıldığı ve bu nedenle yanlış anlatıldığı için önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Çünkü coğrafya bilimi "en"ler bilimi, kuru bilgiler yığını, ezberlenecek ansiklopedik bilgiler, belirli alanlara ait coğrafi bilgilerin sıralanarak öğretilmesi veya ezberlenmesi değildir. Bu

şekilde coğrafya bilgimi sevimsiz hale gelmektedir. Oysa coğrafya bir sentez ve yorum bilimidir. Coğrafyanın amaçlarına ulaşabilmesi için, öğretiminin uygun yöntemlerle verilmesi gereklidir. Aksi halde gerçek coğrafya; olduğundan farklı, yanlış, yararsız ve gereksiz bir bilim gibi tanıtılmış olur (Şahin 2003a; 2003b).

Gardner (1996) tarafından yayına hazırlanan YÖK – Dünya Bankası işbirliğiyle Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılımlarının sağlanması başarılı öğretimin anahtarı olarak görülmektedir. Coğrafya eğitiminde başarının %100 garanti edildiği belli kurallar olmadığı belirtilerek, iyi bir öğretim için öğretmenlerin kendi öğretim tekniklerini geliştirerek kullanmaları önerilmektedir. Burada coğrafya öğretiminde kullanılabilecek bazı yöntem ve stratejilere kısaca değinilmiştir:

1. Yüksek düzeyde düşünme beceri ve stratejilerinin öğretimi vurgulanmalıdır.
2. Çeşitli öğretim ve değerlendirme stratejileri kullanılmalıdır.
3. Okul içinde ya da dışında bir coğrafya laboratuarı kurulmalıdır.
4. Coğrafya konusunda bilgi veren televizyon programı, gazete ve dergiler kullanılmalı ve öğrencilerin takip etmeleri sağlanmalıdır.
5. Yeryüzündeki geniş alanlara yönelik bölgesel ve küresel ölçekli çalışmalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Bu tür çalışmalarda, fizikî ve beşeri ortamlar arasındaki ilişkilerin ele alınması önemlidir.

Coğrafya derslerinde uygulanan öğretim teknikleri, öğrencilerin konuları öğrenmesinde ve öğrendiklerini kullanmalarında genellikle yetersiz kalmaktadır. Bunun en önemli nedeni öğretmen merkezli olan ve öğrencilerin bir kısmının veya tamamının pasif olduğu öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır Bu öğretim yöntemlerinin yerine öğrencinin aktif olduğu öğretmenin rehberlik ettiği öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Öğrencinin aktif olduğu öğretim yöntemlerden biri olan işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin küçük gruplar halinde ortak amaç doğrultusunda çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmenin gerçekleştiği bir yaklaşımdır. Bu anlayışla, özellikle belli bir yaş grubunda olan ortaöğretim öğrencileri, öğrenme ve öğrendiklerini paylaşma çabalarıyla, hem kendini ifade etme yeteneğini arttıracak, hem de grup içerisinde birbirine yakın öğrenme gerçekleşecektir. Eğitimin sorunu yalnızca bilgi öğretmek değildir. Öğrencilere aynı zamanda bir takım sosyal becerilerinde kazandırılması gerekir. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrenciler sorun çözme, iletişim becerileri, karar verme, zaman yönetimi… vb. sosyal beceriler de kazanır.

Son yıllarda ülkemizde önemi giderek artan ve çeşitli alanlarda etkileri araştırılmış olan işbirlikli öğrenme yönteminin, coğrafya öğretimine etkisini araştıran çalışmalara baktığımızda oldukça yetersiz ve sınırlı olduğunu görmekteyiz. Ülkemizde yapılan bu araştırmalara baktığımızda (Sezer ve Tokcan, 2003; Aydın, 2004; Coşkun, 2004b; Temizbaş, 2005; Yüzer, 2005; Özbaş, 2006; Acar, 2006; Şimşek, 2007) işbirlikli öğrenme yöntemin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediklerini görmekteyiz. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre; işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin coğrafya dersinde başarılarını arttırmıştır.

Yurt dışında işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya öğretimine etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında (Tan vd., 2007; Le Heron vd., 2006; Holliday 1995, 2000, 2002; Reed ve Mitchel, 2001; Rich vd., 2000; Chang ve Mao, 1999; Hertzog ve Lieble 1994, 1996; Parr, 1995; Vanderstelt, 1995; Bonnie, 1994; Angry, 1992; Lyman ve Foyle, 1991; Mattingly ve Van Sickle, 1991) işbirlikli öğrenmenin coğrafya dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisinin yanı sıra, coğrafya dersine yönelik tutum, motivasyon, derse katılım, coğrafi beceriler, kalıcılık ve sosyal beceriler üzerine etkilerini de araştırdıklarını görmekteyiz.

Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir. Öğrencilerin derse yönelik tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar belirli bir derse yönelik duyuşsal özellikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat yurt dışında, işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma ülkemizde işbirlikli öğrenmenin ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersinde öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumu üzerine etkisini araştıran ilk çalışma olması bakımdan önemlidir.

Yapılan araştırmalar motivasyonun, başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıflarda öğrencilerin motivasyonlarını arttıran etkinliklere yer verilmelidir. Bunu sağlamanın bir yolu da, sınıfta etkili bir öğretim yöntemi olan işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini araştıran yurt dışında yapılmış çalışmalara (Slavin 1983, 1984, 1991, 1995b; Nicholas ve Miller, 1993; Klein vd., 1993; Goldberg vd., 2001; Panitz 1996, 1999; Lyman ve Foyle, 1991; Conrad, 1994; Vanderstelt, 1995; Johnson ve Johnson, 1985; Langford ve Cleary, 1995; Tan vd., 2007) rastlamaktayız.

Eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinin hedefi öğrenciye öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlı hale getirecek ortamlar yaratmaktır. Bu nedenle uygulanan yönteme ilişkin öğrencilerinde görüşlerinin alınması, bu yöntemin geliştirilmesinde ve işlerliğinin kontrolünde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmaları hakkında öğrenci görüşlerini inceleyen araştırmalar (Tan vd., 2007; Şengören, 2006; Tanel, 2006; Tonbul, 2001) bulunmaktadır. Ancak coğrafya öğretiminde böyle bir nitel araştırmaya rastlamamaktayız. Bu çalışma, etkili bir yöntem olan işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini nasıl etkilediğini göstermesi bakımdan önemlidir.

Ayrıca bu araştırmayla;

- Coğrafya dersi öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerin seçilmesinde bilimsel veri sağlaması,
- Verimli ve işlevsel bir coğrafya öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunması,
- Öğretmenlere coğrafya derslerinde rahatlıkla kullanabilecekleri bir yaklaşım olarak rehberlik etmesi,
- Bundan sonra işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı konusunda yapılacak deneysel çalışmalara kaynak olması bakımından önemlidir.

1. 4. Problem cümlesi

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ve Öğretmen Merkezli Öğretimin, ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersindeki *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümünün öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları, motivasyonları üzerine etkileri ve deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yönteminin uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1. 5. Alt problemler:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümündeki **başarı testi puanları** arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **coğrafya dersi tutum ölçeği** puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **motivasyon ölçeği** puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yönteminin uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1. 6. Varsayımlar

1. Ölçme araçlarının geçerliliği hususunda uzman görüşleri yeterlidir.
2. Öğrenciler araştırmada ölçme araçlarını uygun şekilde ve yeterli motivasyonla yanıtlamıştır.
3. Deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri eşittir.

1. 7. Sınırlılıklar

1. Araştırma ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya ders programındaki *"Mekansal Bir Sentez: Türkiye"* öğrenme alanındaki kazanımlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Ankara ili, Mamak ilçesi, Abidinpaşa Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerden toplam 82 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği; kontrol grubu ise Öğretmen Merkezli Öğretim (Anlatım ve Soru-Cevap yöntemi) ile sınırlıdır.
4. Araştırma ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersindeki *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümündeki başarı düzeyleri, coğrafya dersine karşı tutumları, motivasyonları ve öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

1. 8. Tanımlar

Coğrafya: İnsanın yaşadığı ortamın özelliklerini ve bunlarla insan arasındaki etkileşimin nedenlerini, dağılışını, aralarındaki ilişkiyi ve bunların sonuçlarını araştıran bilimdir (Şahin, 2003b).

Coğrafya Eğitimi: Öğrencilerin öğretim faaliyetleri sonunda hedeflenen davranışları sergilemesidir (Coşkun, 2000).

Coğrafya Öğretimi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredat (ders) programı çerçevesinde öğrencileri coğrafya alanı ile ilgili belirlenen hedef davranışlara ulaştırmada yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Coşkun, 2000).

Program: Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirmek için planlanmış faaliyetlerin tamamına verilen addır (Fidan, 1996).

Yöntem: Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme çabalarını; ele alınacak konunun gereklerine, duyulan ihtiyaca, belirlenen amaca ve türlü psiko-fizik koşullarına uygun olacak tarzda örgütlendirmenin, en sağlam ve uygun araçlarla çalışarak başarılı sonuçlar elde etmenin tekniğidir (Hesapçıoğlu, 1994).

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının farklı yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemidir (Açıkgöz, 1992).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

Motivasyon: Öğrencilerin öğrenme hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için katıldıkları aktiviteleri ve bu aktivitelere katılımı için itici bir güç olarak tanımlamıştır. Bu anlamda motivasyon, bir şeyler yapmak için birini harekete geçiren duygudur (Glasser, 1998).

1. 9. Kısaltma ve Semboller

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

f : Frekans

% : Yüzde

$\overline{X}$: Aritmetik Ortalama

KO : Kareler Ortalaması

KT : Kareler Toplamı

N : Veri Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

S : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

t : t değeri

F : F değeri (Anova için)

P : Güçlük İndeksi

ÖKSD : Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen

vd. : ve diğerleri

vb. : ve benzeri

BÖLÜM

II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. İşbirlikli Öğrenme

2. 1. 1. İşbirlikli öğrenme nedir?

Öğrencilerin öğrenirken birbiri ile iletişim kurabilecekleri üç temel yol vardır. Kimin "en iyi" olduğunu görmek için yarışabilirler; diğer öğrencilere aldırmadan kendi başlarına bireysel olarak çalışabilirler ya da kendilerinin öğrenmelerine olduğu kadar, birbirlerinin öğrenmelerine de işbirlikli bir çıkar ile çalışabilirler. Bu üç etkileşim tarzı (yarışmalı öğrenme-bireysel öğrenme-işbirlikli öğrenme) öğrencilerin kavram ve becerileri öğrenmesine yardım etmede eşit derecede etkili değildir. **Yarışmalı öğrenme** durumu, bir kişinin kazanıp, diğerinin kaybettiği, birbirine bağımlı olumsuz hedef olarak tanımlanır. Yarışmalı da, hedef başarıları arasında negatif bir bağ vardır. Öğrenciler eğer sınıftaki diğer öğrenciler hedeflerine ulaşmada başarısız olurlarsa, kendi hedeflerini elde edebileceklerini düşünür. **Bireysel öğrenme** durumunda, öğrenciler birbirinden bağımsızdır. Hedeflere ulaşmak için yalnız çalışırlar. Bir öğrencinin öğrenmesi ya da başarısı ile diğer öğrencilerin öğrenmesi ya da başarısı arasında bir ilişki yoktur. **İşbirlikli öğrenme**, hedefleri başarmak için birlikte çalışmaktır. Öğrenciler kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmesini arttırmak için "birlikte çalışsınlar" diye küçük grupların, eğitimsel kullanımıdır (Johnson ve Johnson, 1988).

İşbirlikli öğrenme ile ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Aşağıda bugüne kadar yapılmış işbirlikli öğrenme tanımlarından bazılarına yer verilmiştir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır (Açıkgöz 1992, 1993, 2006).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, her bir grup üyesinin diğer üyelerin öğrenmelerinden kendisi kadar sorumlu olduğu ve değerlendirmede grubun ödüllendirildiği öğretme yöntemidir (Slavin, 1990a).

Kubaşık öğrenme (işbirlikli öğrenme), öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturularak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993).

Yukarıda yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere işbirlikli öğrenme, paylaşılmış hedefleri başarmak için birlikte çalışmaktır. İşbirlikli öğrenme aktivitelerinde bireyler kendilerine ve diğer bütün grup üyelerine faydalı olan sonuçları almaya çalışırlar. İşbirlikli öğrenmede; farklı özelliklerine, yeteneklerine ve öğrenme biçimlerine göre heterojen gruplar oluşturulur ve grup üyeleri birlikte çalışırlar. Gruptaki öğrenciler hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesi için çaba harcarlar. Başarı, her bireyin katkısıyla elde edilen grup başarısıdır. Değerlendirmede üyelerin katkısı hesaplanır ve grup başarısı ödüllendirilir.

2. 1. 2. İşbirlikli Öğrenmenin Temel Öğeleri

Bazı öğrenme grupları, öğrenicinin öğrenmesini kolaylaştırır ve yaşam kalitesini arttırırken; bazı öğrenme grupları öğrencinin öğrenmesini engeller ve sınıf ortamında uyumsuzluk meydana getirir. İşbirlikli öğrenmeyi etkili kullanmak için hangi grupların gerçek manada işbirlikli öğrenme grubu olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Johnson ve Johnson (1999), öğrenme gruplarını dört grupta incelemiştir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

1-) Sahte öğrenme grubu: Öğrenciler birlikte çalışmak için görevlendirilmişler, fakat birlikte çalışmakla ilgilenmezler. Öğrenciler performanslarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak değerlendirileceklerine inanırlar. Öğrenciler dış görünüşte birbirleriyle ilgileniyor gibi görünseler de aslında bildiklerini arkadaşlarından saklarlar, birbirlerine güvenmezler, arkadaşlarını bir rakip gibi görürler. Bu durumda öğrenciler yalnız çalışırlarsa daha başarılı olurlar.

2-) Geleneksel öğrenme grubu: Öğrenciler birlikte çalışmak için görevlendirilmişler, öyle yapmaları gerektiğini kabul ederler. Görevler düzenlenir, buna rağmen çok az ortak iş istenir. Öğrenciler, grup üyeleri olarak değil de, bireysel olarak değerlendirileceklerine ya da ödüllendirileceklerine inanırlar. Öğrenciler birbirlerinin bilgilerini araştırırlar, fakat bildiklerini grup arkadaşlarına öğretmeye çalışmazlar. Yardımlaşma ve paylaşma minimum düzeydedir. Bazı öğrenciler, grup arkadaşlarının çabaları üzerinden geçinirler (hazıra konma). Bu durum dikkatli çalışan grup üyesinin kendisini "kullanılmış" hissetmesine neden olur ve çabalarında azalma olur. Bu tip çalışkan ve dikkatli öğrenciler yalnız çalışsaydı daha iyi performans gösterirdi.

3-) İşbirlikli öğrenme grubu: Öğrenciler paylaşılmış hedefleri tamamlamak için birlikte çalışırlar. Öğrencilere iki sorumluluk verilir. Kendi öğrenmelerini maksimum düzeye getirmek ve diğer grup üyelerinin hepsinin öğrenmelerini maksimum düzeye getirmek. Öğrenciler, sadece ve sadece gruptaki diğer öğrenciler de hedefine ulaşırsa, kendilerinin öğrenme hedeflerine ulaşabileceklerinin farkındadır. Bu yüzden öğrenciler; materyalleri birbirleriyle tartışırlar, diğer öğrencilere anlamaları için yardımcı olurlar ve birbirlerini daha sıkı çalışmaya teşvik ederler. Bütün öğrencilerin katıldığında ve öğrendiğinden emin olmak için, düzenli olarak bireysel performans kontrol edilir. Kriter-temelli değerlendirme sistemi kullanılır. Sonuç olarak grupla çalışmak bireysel olarak çalışmaktan daha iyi performans gösterir.

4-) Yüksek edimli işbirlikli öğrenme grubu: İşbirlikli öğrenme grubunun bütün kriterlerini karşılar. Üyelerin birbirlerine karşı bağımlılığının ve grup başarısının yüksek oluşu, bu grubu işbirlikli öğrenme grubundan ayırır. Grup, birlikte çalışmaktan çok zevk alır. Bu tip grup çok az bulunur.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan işbirlikli öğrenmenin bir grup çalışması olduğu görülmektedir. Ancak bir grup çalışmasına işbirlikli öğrenme diyebilmemiz için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Açıkgöz (1992)'e göre grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarının kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Grup çalışması sırasında öğrenciler kendi kendilerine gerçekleştirmeyecekleri ancak başkalarıyla etkileşerek gerçekleştirebilecekleri soru sorma, açıklama yapma, örnek verme gibi öğrenme yaşantılarına geçme fırsatı bulmaktadır. Ülkemizde küme çalışması olarak bilinen çalışmaların ya da yetenek gruplaması şeklinde sürdürülen çalışmaların işbirlikli öğrenme olarak algılanmaması gerekir. Çünkü küme çalışmasında üyelerin konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde ayrı ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. İşbirlikli öğrenmede gruplarının oluşturulması, grup içinde rollerin dağılması gibi noktalarda küme çalışmasından ayrılmaktadır. Bu nedenle öğrencileri küçük gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını söylemek işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmeye yetmez. Bu tür uygulamalar şu sakıncaları doğurmaktadır (Açıkgöz, 1992):

a-) Bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olma **(*Hazıra konma).***

b-) Üyelerden bazılarının başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsızlık duyulması **(*Sömürülme).***

c-) Başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak fazla iş yapmaları, dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanması, düşük seviyeliler bunu yapmaması ve daha kötüye gitmesi **(*Zenginin daha da zenginleşmesi).***

d-) Başarılı öğrencilerin, başarısı düşük öğrencilere önem vermemesi **(*Sorumluluğun karışması).***

Bir grup çalışmasına işbirlikli öğrenme diyebilmemiz için, bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; *olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirmesi, eşit başarı fırsatı ve grup ödülüdür.* Bu koşulların açıklamaları şöyledir (Johnson ve Johnson 1989, 1995, 1999a, 1999b; Johnson, Johnson ve Holubec, 1993; Slavin 1995a, 1996; Açıkgöz 1990, 1992, 1993, 2006; Gömleksiz 1993, 1997; Özkal, 2000; Tonbul, 2001; Sucuoğlu, 2003; Tanel, 2006):

1- Olumlu bağımlılık: İşbirlikli öğrenmeyi oluşturmada ilk ve en önemli ilke, olumlu bağımlılıktır. Olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenmenin kalbidir. Grup üyeleri, herkesin başarılı olmadıkça birinin başarılı olamayacağı yolunda birbirine bağlı olduklarını anladıklarında olumlu bağımlılık sağlanmış olur. Bu yüzden grup hedefleri ile görevleri düzenlenmeli ve öğrenciler birlikte batacakları ya da yüzeceklerine bir şekilde inanmaları gerekir. Olumlu bağımlılık sağlam bir şekilde düzenlendiğinde; her grup üyesinin çabasının gerekli ve grup başarısının kaçınılmaz olduğu ve ayrıca kaynakları, rolü ve görev sorumluluklarından dolayı ortak çaba için her grup üyesinin eşsiz katkıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Böyle yapmak birinin kendi başarısına olduğu kadar, grup üyelerinin başarısına da bağlılık yaratır ve bu işbirlikli öğrenmenin kalbidir. Eğer olumlu bağımlılık yoksa orada işbirliği de yoktur.

Olumlu bağımlılık çeşitli şekillerde desteklenir. Bunun için; ortak ödül verme, kaynakların bütün grup üyeleri arasında paylaşma ve grubun her üyesine tamamlayıcı bir rolün verilmesiyle sağlanabilir. Olumlu bağımlılığın olumlu ürün ve araç bağımlılığı ile elde edilebileceğini belirtmektedir. Amaç bağımlılığı, grup üyelerinin birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmalarıyla oluşur. Ödül bağımlılığı da çabaları birleştirerek ortaya koydukları ürüne dayalı alacakları ödülü belirtmektedir. Olumlu bağımlılık ile yalnızca grup üyelerinin katkısının sağlanmasıyla kalmayıp, aynı zamanda bireylerde kişisel sorumluluk ve değerlendirebilirlik duyguları yaratabileceğini, böylece sorumluluktan kaçma, yardım etmek istememe gibi durumların önlenebileceğini belirtmektedir.

2- Bireysel Değerlendirebilirlik: Her bir üyenin katkısının nitel ve nicel olarak değerlendirilmesi ve sonuçların bireye ve gruba yansıtılmasıdır. Bunda amaç, hangi öğrencinin daha çok yardıma ve desteğe ihtiyacı olduğunu saptamaktır. Bu durum öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. İşbirlikli öğrenme gruplarının amacı, her üyeyi güçlendirerek aktif öğrenmenin içerisine katmaktır.

Bireysel sorumluluğu yapılandırmanın en yaygın yolları şunlardır:

1. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki öğrenci sayısını küçük tutmak. Böylece bireysel sorumluluk daha da artar.
2. Her öğrenciye bireysel test uygulamak.
3. Ders başladığında grubun çalışmasını sunması için gruptan tesadüfî bir öğrenci seçmek.
4. Gruptaki her öğrencinin grup çalışmasını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek.
5. Her grupta bir öğrenciyi "denetleyici" olarak görevlendirmek.
6. Gruptaki öğrencilerden öğrendiklerini başka bir öğrenciye öğretmelerini istemek.

3- Yüz Yüze Etkileşim: Yüz yüze etkileşimde öğrenciler öğrenme ve başarı için birbirlerini teşvik ederler. Birbirleriyle yardımlaşma, birbirini destekleme, yapılanları tartışma, birbirine açıklamalar yapma, güdüleme, araç-gereç alışverişi yapma, birbirine dönüt verme gibi davranışlar yüz yüze etkileşimi gerektirir. Yüz yüze etkileşim sayesinde öğrenciler sadece ortak hedeflerine bağımlılığı artmayıp, birbirlerine olan bağımlılığı da artar. Olumlu bağımlılık birlikte çalışma ortamı oluşturmasına rağmen; aslında öğrencileri beraber çalıştıran ve birbirlerinin başarısını artıran yüz yüze etkileşimdir.

4- Sosyal Beceriler: Farklı özelliklere sahip bireylerin, bir araya gelerek birlikte çalışabilmeleri için karşısındakini dinleme, bildiklerini paylaşma, grup üyelerini destekleme, liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim ve çelişkiyle

baş etme yetenekleri gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilere sosyal beceriler, iletişim becerileri, işbirliği becerileri veya grup becerileri adı verilmektedir. Yüksek kalitede işbirliği için sosyal beceriler öğretilmeli ve kullanabilmeleri için motive edilmelidir.

Slavin (1994)'e göre *işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışabilmek için, grup üyelerinin kazanması gereken nitelikler şunlardır:*

- Öğrencilere karşısındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme.
- İnsanın değil, düşüncenin eleştirilmesi.
- Söylemek istediklerini anlaşılır bir dille karşısındakine aktarma.
- Grupları rahatsız etmeden, sessizce çalışabilme.
- Kendini gruptan soyutlamadan, grupla birlikte hareket edebilme.
- Birbirlerine saygı duyma ve adları ile hitap edebilme.
- Grup içindeki karamsar düşüncelerden kaçınma v.b. gibi becerilerin öğretilmesi, grubun uyumu ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için gereklidir.

5- Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup üyelerinin hedeflerine ne kadar ulaştıklarını ve ne kadar etkili çalıştıklarını tartıştıkları süreçtir. Grup süreçlerinin değerlendirilmesi, öğrenme gruplarının grup dinamiğine yoğunlaşmasını sağlar, üyelerin gruba daha aktif katılımında etkin rol oynar ve sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırır. Grup sürecinin değerlendirmesi yapılırken, öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve grup üyelerinin katılımı sağlanmalıdır.

6- Eşit Başarı Fırsatı: İşbirlikli öğrenme gruplarında her üye gruptaki diğer üyeler başarılı olmadan grubun da başarılı olamayacağını bilir. İşbirlikli öğrenme gruplarında özel bir puanlama sistemi ile her öğrencinin katkısının ve çabasının değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme ölçütleri ile her öğrencinin grubu için eşit derecede önemli olması sağlanmalıdır. Düşük başarılı öğrenciler de yüksek başarılı öğrenciler kadar eşit fırsata sahip olmalıdır.

7- Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenme gruplarının etkili olabilmesi için, üyelerin kendi başarılarının grubun başarısına bağlı olduğuna inanmaları gerekmektedir. Yani gruptaki üyeler, grubun başarısının kendi çalışmalarına bağlı olduğunu bilmeli ve bu yönde çalışmalıdır. Bu koşulun işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile elde edilebileceğini belirtmektedir. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymaları ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir.

2. 1. 3. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Görevleri

Görüldüğü gibi öğrencileri gruplar haline getirmek ve onlara birlikte çalışmalarını söylemek, işbirlikli öğrenme değildir. İşbirlikli öğrenme yönteminin etkili bir şekilde işleyebilmesi için öğretmene de önemli görevler düşmektedir.

Johnson ve Johnson (1988)'e göre *işbirlikli öğrenmede öğretmenin görevleri şunlardır:*

1- Akademik ve sosyal beceri hedeflerini belirtme.
2- Derse uygun olarak grubun büyüklüğüne karar verme.
3- Öğrencileri gruplara ayırma.
4- Sınıfı yüz yüze etkileşim olacak şekilde düzenleme.
5- Akademik işi açıklama.
6- Başarı için gerekli ölçütleri açıklama.
7- Çalışma materyallerini dağıtma.
8- Gruplar çalışırken onları izleme.
9- Grup işini ve takım çalışmasını ilerletmek için müdahale etme.
10- Öğrenci öğrenmelerini ve grup sürecini değerlendirme.

2. 1. 4. İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu yöntemin birçok alanda yararlı olduğunu göstermektedir. Bilimsel olarak kanıtlanmış olan bu yararları aşağıda belirtilmiştir.

1- Başarıyı arttırır: İlköğretimden yetişkin eğitimine kadar bütün düzeylerde ve birçok alanda yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır (Johnson ve Johnson 1988, 1989, 1993; Slavin 1983, 1984, 1990a, 1992; Lyman ve Foyle, 1991; Mattingly ve Van Sickle, 1991; Angry, 1992; Nicholas ve Miller, 1993; Bonnie, 1994; Langford ve Cleary, 1995; Vanderstelt, 1995; Parr, 1995; Chang ve Mao, 1999; Holliday 1995, 2000, 2001, 2002; Rich vd., 2000; Reed ve Mitchel, 2001; Caparos vd., 2002; Tan vd., 2007; Wills, 2007; Açıkgöz 1990, 1992, 1993, 2006; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998; Delen, 1998; Öner, 1999; Baykara, 1999; İflazoğlu, 1999; Özkal, 2000; Oral, 2000; Tonbul, 2001; Sucuoğlu, 2003; Sezer ve Tokcan, 2003; Aydın, 2004; Yüzer, 2005; Sönmez, 2005; Temizbaş, 2005; Acar, 2006; Tanel. R., 2006; Tanel, Z., 2006; Gök, 2006; Şengören, 2006; Özbaş, 2006; Demiral, 2007; Özçelik, 2007; Ural, 2007; Şimşek, 2007; Genç, 2007; Güven, 2007).

2- Transferi ve hatırda tutmayı arttırır: İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre hatırda tutma üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusu vardır (Açıkgöz, 1992; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998; Earley, 1999; Oral, 2000; Özkal, 2000; Şengören, 2006; Tanel, 2006; Demiral, 2007).

3- Derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlar: Yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin öğrencinin okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Parr, 1995; Earley, 1999; Langford ve Cleary, 1995**;** Scarafiotti vd., 1994; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Karaoğlu, 1998; Özkal, 2000; Oral, 2000; Tonbul, 2001; Şengören, 2006; Gök, 2006; Tanel, 2006; Ergin, 2007; Demiral, 2007; Özçelik, 2007).

4- Derse katılım artırır: İşbirlikli öğrenme, derse katılımı arttıran bir yöntemdir. Öğretmen merkezli sınıfta çoğu zaman öğretmen konuşur yani öğrenci pasif konumdadır. İşbirlikli öğrenme sürecinde ise öğrenci öğrenme sürecinin içinde, odak noktasındadır. Dolayısıyla öğrenci derse katılmak zorundadır. Yapılan araştırmalarda derse katılımın işbirlikli öğrenme gruplarında daha çok olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Tan vd., 2007; Panitz 1996, 1998, 1999; Goldberg v.d, 2001; Vanderstelt, 1995; Earley, 1999; Langford ve Cleary, 1995; Hertzog ve Lieble 1994, 1996; Parr, 1995; Bonnie, 1994; Scarafiotti vd., 1994; Slavin, 1990a; Açıkgöz, 1990; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Karaoğlu, 1998; Delen, 1998; Öner, 1999; Özkal, 2000; Tonbul, 2001).

5- Öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirir: İşbirlikli öğrenmenin zor ve karmaşık işlerin gerçekleşmesinde kullanılan üst düzey bilişsel stratejileri üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Açıkgöz, 1992; Genç, 2007; Langford ve Cleary, 1995). Slavin (1990), öğrenciler grup çalışması yaparken akademik çelişkiler ortaya çıkabileceğini, dengesizliklerin ve tutarsızlıkların görülebileceğini, tüm bunların da tartışılması ile üst düzey bilişsel becerilerin üretildiğini belirtmektedir.

6- Güdüyü artırır: Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışarak birbirlerine karşı çok daha anlayışlı, toleranslı olmayı ve engelleri birlikte aşarak başarmayı öğrenirler. Öğrencilerin akranları ile ilişkileri iyileşir ve öğrenme daha eğlenceli hale gelir İşbirlikli öğrenmede güdülenme, öğrencileri iş yapmaya yönelten ödül ve amaç yapısı içinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin güdü düzeyini arttırmada etkili olduğu görülmektedir (Slavin 1983, 1984, 1991, 1995b; Nicholas ve Miller, 1993; Klein vd., 1993; Goldberg vd., 2001; Panitz 1996, 1999; Lyman ve Foyle, 1991; Conrad, 1994; Vanderstelt, 1995; Johnson ve Johnson, 1983; Langford ve Cleary, 1995; Tan vd., 2007; Baykara, 1999; Güven, 2007; Bilen, 1995; Açıkgöz, 1992; Özer, 1999; Bilen, 1995; Sucuoğlu, 2003; Gök, 2006; Özçelik, 2007; Ural, 2007).

7- Sosyal iletişim becerilerini geliştirir: Öğrenciler gruplarda eşli çalıştıklarından birbirlerini dinler, sorular sorar veya yorum yaparlar. Rekabete dayalı öğrenme ortamlarının yerine birbirlerine yardım eden arkadaşlık ve fikir birliği oluşturan işbirliğine dayalı ortamlar oluşturur. Tartışmalar sayesinde eleştirisel düşünme becerileri gelişen öğrencilerde etkileşim artar (Wills, 2007; Caparos vd., 2002; Yager vd., 1985; Panitz 1996, 1999; Langford ve Cleary, 1995; Scarafiotti vd., 1994; Schroeder vd., 2000; Saunders ve Boston, 1999; Cohen ve Cohen, 1991; Kesler ve MaCleod, 1985; Webb, 1982; Bilen, 1995).

8- Öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için onları motive eden öz saygılarını geliştirir. Öğrenciler birbirine yardım eder ve her üyenin performansını yükselten destekleyici ortamlar oluşturur (Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1990; Webb, 1982).

9- Aktif olarak öğrenme sürecine katılan öğrencinin derse olan ilgisi artar ve okula devam etme konusunda daha istekli olmasına yardım eder. Öğrencilerin etkileşimde bulundukları bir sınıf ve yüksek öğrenci motivasyonu olan ortamlar oluşturur (Wills, 2007; Slavin, 1995b; Schroeder vd., 2000; Panitz 1996, 1998).

10- Sınıftaki kaygıyı azaltır. Buna ek olarak sunduğu alternatif değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin test kaygısını da azaltır (Johnson ve Johnson 1989, 1999b; Panitz 1996; Güven, 2007).

11- Pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirir. İşbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin derse ve aktivitelere katılım oranı oldukça yüksektir. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişim hattı açıktır. Öğretmen grup çalışması sırasında onlara rehberlik yapar (Johnson ve Johnson 1988, 1989, 1993; Slavin 1983, 1984, 1990a, 1992).

12- Sosyal iletişim becerilerini geliştirir. Farklı düşüncelere saygı, derse katılım, karşı cins ile olumlu ilişkiler geliştirme, kendine ve başkalarına güven duyma, sözlü iletişim becerileri geliştirme gibi davranışlar kazandırır (Panitz, 1996).

13- Öğrencilere insanların değil, fikirlerin nasıl tartışıldığı öğretilir. Farklılıkları dostça çözmeyi öğretir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1993).

14- Öğrencilerin konuları rahatlıkla tartışabildikleri özgür sınıf ortamları geliştirir (Webb, 1982).

15- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Johnson ve Johnson, 1989; Slavin, 1990; Webb, 1982; Kesler ve MaCleod, 1985).

16- İşbirlikli öğrenme, öğrenci ve öğretmenler için yüksek beklenti hazırlar. Öğrenci grup çalışmasının özünü kavradıkça kendi potansiyelinin farkına varır ve yüksek beklentiler oluşturur (Panitz ve Panitz, 1998).

Genel olarak işbirlikli öğrenme; başarı, kalıcılık, transfer, tutum, motivasyon, üst düzey bilişsel stratejiler, derse katılma, arkadaş ilişkileri, benlik saygısı ve denetim odağı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bilişsel değişkenler yanında duyuşsal değişkenler üzerinde dikkati çekecek derecede olumlu etkilerinin bulunması, işbirlikli öğrenmenin önemini daha da arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin bu etkileri, yöntemin farklı teknikleri denenerek ortaya atılmıştır. Öğretmen öğrencinin düzeyine, konunun amacına, süresine uygun tekniği belirlemek zorundadır. Bu nedenle uygun tekniği seçebilmesi için, işbirlikli öğrenme tekniklerini tanıması gerekmektedir.

2. 1. 5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Yapılan deneme çalışmaları ve araştırmalar sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin birçok tekniği içerdiği bilinmektedir. Bu tekniklerde; grup ödülü, bireysel sorumluluk, başarı için eşit fırsat gibi ortak kavramların temel alınmasının yanı sıra; grubun yapılandırılması, sınıfın düzenlenmesi, gruplar arası yarışma, uygulanan alan, ulaşmak istenen hedefler, öğretmen nitelikleri ve tercihi, değerlendirme gibi özellikler yönünden bazı farklılıklar görülmektedir (Açıkgöz, 1992).

Bugüne kadar üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğer işbirlikli öğrenme tekniklerine göre daha yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden bazılarının geliştirildiği tarih ve yöntemi geliştiren araştırmacılar **Tablo 2.1**'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Bazılarının Geliştirildiği Tarih ve Yöntemi Geliştiren Araştırmacılar

Tekniği Geliştiren	Tarih	Teknik
Johnson ve Johnson	1960'ların ortaları	Birlikte Öğrenme
De Vries ve Edwards	1970'lerin başı	Takım-Oyun-Turnuva
Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları	Grup Araştırması
Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları	Akademik Çelişki
Aranson ve arkadaşları	1970'lerin sonu	Birleştirme
Slavin ve arkadaşları	1070'lerin sonu	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
Cohen	1980'lerin başı	Buluş
Slavin ve arkadaşları	1980'lerin ortaları	Hızlandırılmış Takım Öğretimi
Kagan	1980'lerin ortaları	İşbirliği-İşbirliği
Steven, Slavin ve diğerleri	1980'lerin sonu	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
Açıkgöz	1990'ların başı	Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

(Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Aktaran: Sucuoğlu, 2003)

Bu kısımda araştırmamızda kullandığımız İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ***"Birlikte Öğrenme"*** tekniğinden ve bu teknikle kullanılan öğretimsel işlere kısaca değinilecektir.

Birlikte Öğrenme Tekniği

Minnesota Üniveristesi'nden David Johnson ve Roger Johnson tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenciler dört ya da beş kişilik gruplara ayrılıp kendilerine verilen çalışma yaprakları üzerinde çalışırlar. Çalışma yaprağı her gruba bir tane verilir. Grup üyeleri, grup ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarına birlikte karar verirler. Sonuçta ortak bir çalışma ortaya koyarlar. Öğrenciler, grup içindeki başarılarına ve bireysel çalışmlarına göre ödüllendirilir. Bu yöntemin ilk biçimiyle en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve gereçlerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür (Johnson ve Johnson, 1994; Slavin, 1996; Açıkgöz, 1992, 2006; Gömleksiz, 1993; Sucuoğlu, 2003; Şengören, 2006).

"Birlikte öğrenme" tekniğinin son biçimi ile uygulanması sırasında yer alması gereken işlemler şöyledir (Açıkgöz 1992, 2006; Özkal, 2000; Tanel, 2006; Johnson ve Johnson, 1994):

1-) Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Bu hedefler akademik ve işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir. Derse başlamadan önce öğretmenin görevi, öğretimsel hedefleri öğrencilerin seviyesine göre açıklamak ve öğrencileri işbirliği becerilerini geliştirmek üzere eğitmektir. Öğretmen akademik işi açıklar ve öğrencilerin bu işle ilgili sorularını yanıtlar. Konu ile ilgili açıklayıcı örnekler verir. Öğrencilere, yapılacak işi anlayıp anlamadığına dair sorular sorulur.

2-) Grup büyüklüğüne karar verme: Gruplarda öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlığı kazanana kadar 2-3 kişilik gruplaması yararlı olacaktır. Bu alışkanlığın kazanılmasından sonra gruplar değişebilir. Grup büyüklüğüne karar verirken dersin süresi, malzeme sayısı, işin yapısı gibi etkenler göz önünde tutulur.

3-) Öğrencilerin gruplara ayrılması: Öğretmenler bu aşamada öğrencilerin yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, başarı v.b. gibi özellikler açısından heterojen gruplar oluşturmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin, öğrenciler arasında öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri birlikte çözmelerini ve yardımlaşmalarını sağlar. Öğrencilerin hep aynı grupta değil de değişik gruplarda çalışmaları sağlanmalıdır. Grupta sorun çıktığı zaman, grubu dağıtmak yerine birlikte çalışma becerileri öğretilmeye çalışılmalıdır.

***4-) Sınıfın düzenlenmesi*:** Öğrenciler malzemeyi paylaşabilecek, gruptaki tüm üyeler ile göz iletişimi kurabilecek ve diğer grupları rahatsız etmeden birbiri ile konuşabilecek şekilde birbirlerine mümkün olduğu kadar yakın diğer gruplardan da mümkün olduğu kadar uzak durulmalıdır.

***5-) Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde kullanılması*:** Bu işlem özellikle işbirlikli öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamak için, her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktadır. Bir başka yol ise, öğrencilerin her birine öğrenilecek bilgilerin yalnızca bir kısmını vermek ve böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır. Bunlara ek olarak gruplar arasında yarışma düzenleyerek, grubun kazanabilmesi için öğrenciler bağımlı hale getirilebilir.

6-) Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine rol verme: Gruptaki öğrenciler arasında bağımlılığı sağlamak için öğrencilere roller verilebilir. Bu rollere örnek olarak, grubun ulaştığı sonucu açıklayan *özetleyici*, her öğrencinin öğrenenleri tam olarak açıklayıp açıklayamadığını sınayan *denetleyici*, Önceki öğrenilenlerle arasında bağ kuran *bağ-kurucu*, grup kararlarını ve grup raporunu yazan *kaydedici*, üyelerin çalışmalarını ve katılımını arttırmaya çalışan *güdüleyici*, diğer gruplarla ve öğretmenlerle iletişimi sağlayan *araştırmacı-koşturmacı,* grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendiren *gözlemci* gibi roller verilebilir.

***7-) Akademik işin açıklanması*:** Öğretmen tarafından öğrenciye, çalışmaya başlamadan önce ne yapmaları gerektiği ve bu işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Ayrıca yapılacak işin anlaşılıp anlaşılmadığı da bazı sorularla kontrol edilmelidir.

***8-) Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması*:** Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

***9-) Bireysel değerlendirme*:** Gruptaki tüm üyelerin katkısını sağlamak için gereklidir. Bu gruptaki tüm öğrencilere sınavların bireysel olarak verilmesi, gruptaki herhangi bir öğrenciye çalıştıkları konu ile ilgili sorular sorulması ya da grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi şeklinde yapılabilir.

***10-) Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması*:** Grup içinde işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir. Öğretmen, işini bitiren grup üyelerini diğer gruplara yardım etmelerini özendirmek için, gruplar arası işbirliği sağlanabilir.

***11-) Başarı için gerekli ölçütleri açıklama*:** İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin başarıları birbiri ile karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere dayandırılarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenin dersin başında başarı için ölçütü açıklaması gerekir.

12-) İstendik davranışları belirlenmesi: İşbirliği sözcüğünün birçok farklı anlamı ve kullanışı vardır. Bu nedenle öğretmenin işbirliğini "işe vuruk" olarak tanımlaması gerekmektedir. Başlangıçta "grubun içinde kalma ve sınıfta dolaşma" "sessiz konuşma", "sırayla yapma", "birbirinin adı ile hitap etme" gibi davranışlar üzerinde durulabilir.

Daha sonra şu davranışlar vurgulanabilir:

- Her üyenin çözüme nasıl ulaşacağını veya ulaştığını açıklayabilmesi.
- Gruptaki her üye yeni öğrenilenle daha önceki öğrenilenler arasında bağ kurması.

- Gruptaki herkesin öğrenme malzemesini anlayıp anlayamadığını ve yanıtlara katılıp katılmadığını kontrol edilmesi.
- Gruptaki herkesin işe katılımının sağlanması.
- Gruptaki herkesin grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinlemesi.
- Gruptaki hiç kimsenin mantıklı olduğuna inanmadığı bir düşünceye inanmaması ve bu düşüncesini değiştirmemesi.

***13-) Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi*:** İşbirlikli öğrenme çalışması sırasında öğretmen, öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Öğrencilerin olumlu davranışları desteklenir, problemleri çözülmeye çalışılır. Bazı olumlu davranışlar şunlar olabilir: Düşüncelere katkıda bulunma, soru sorma, duygularını açıklama, değişik düşünceleri kabul etmeye açık olma, grup üyelerine sıcak davranma v.b. Gözlemleniyor olduğunu bilmek, öğrencilerin uygun davranışları gösterme eğilimini arttıracaktır. Gözlemci olarak öğrencilerden yararlanılabilir.

***14-) Grup çalışmasına yardımcı olma*:** Öğrenciler çalışırken işin tamamlanması için öğretmenler, soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak, tartışarak öğrencilere, verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.

15-) İşbirliği becerilerinin öğretebilmek için araya girme: Grup çalışması sırasında öğretmen, grupları izlerken, işbirliği yapmada zorluk çeken, gerekli işbirliği becerilerine sahip olmayan öğrencileri ve grupları görebilmektedir. Bu durumda öğretmen, öğrencilerin katılımını ve işbirliği yapmalarını sağlamak için araya girmelidir. Yani öğretmen ne zaman ve nasıl araya gireceğini duruma göre kara vermelidir.

***16-) Dersi sona erdirme*:** Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve daha sonraki derslerde nerede kullanabileceklerini anlayabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerden dersin kritik noktalarını açıklamalarını, düşüncelerini söylemelerini isteyebilir.

***17-) Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme*:** Herhangi bir işbirlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya da bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt ya da tek öğrencilerin sınav puanları gibi bir ölçüm olacaktır. Ölçüm ne olursa olsun, öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri değerlendirmelidir.

***18-) Grubun ne kadar iyi çalıştığı değerlendirilmesi*:** İşbirlikli öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi gereklidir.

19- Akademik çelişkilerin oluşturulması: İşbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

Araştırmamızda "Birlikte Öğrenme" tekniği, çalışma yaprakları aracığıyla birçok öğretimsel işin işe koşulabilmesi nedeniyle seçilmiştir.

Öğretimsel İşler

Araştırmada "Birlikte Öğrenme" tekniğinin yanı sıra çeşitli öğretimsel işlerden ve aktif öğrenme tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bu işler ile öğrencilerin üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılan öğretimsel işler, kısa açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmaktadır (Açıkgöz, 2006):

Sonuç çıkarma: Öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir.

Özetleme: Öğrencilerin, öğrendiklerini ana hatlarıyla, kısaca, yazılı ya da sözlü olarak anlatmasıdır.

Karşılaştırma: Öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri saptamasıdır.

Soru Çıkarma: Öğrenenlerin, işlenen konuyla ilgili düzeyli soru üretmeleridir. Soru çıkarabilmek için konunun kavranması gereklidir.

Soru Yanıtlama: Geleneksel olarak yapılan bir iştir. Soruyu anlamak, yanıtın ne olabileceğini düşündürmesi bakımından önemlidir.

Düşünceleri Paylaşma: Öğrencilere öğrendikleriyle ilgili düşüncelerini açıklamaları, yanıtlarını bir başka öğrenciyle, grupla ya da öğretmenle paylaşma fırsatının verilmesidir.

Tereyağı-Ekmek: Verilen bir problem, bir soru ya da konu üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür, daha sonra da arkadaşları ile bir araya gelerek düşüncelerini tartışırlar. Sonunda ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. Teknik, birinci aşamanın üstüne bir kez daha konuşma fırsatı verdiği için bu adı almıştır.

Kavram Haritası Oluşturma: Konu ile ilgili başlıca kavramların merkezi bir kavram çevresinde birbirleriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır.

Bulmaca: Öğrencilerin konu ile ilgili bulmaca hazırlamaları ya da öğretmen tarafından hazırlanmış bir bulmacayı çözmeleridir.

Çalışma Yaprakları: Bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır. Atasoy ve Akdeniz (2006) çalışma yapraklarını; öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır

İşbirlikli öğrenme bilişsel öğrenme ürünleri ve duyuşsal özellikler üzerinde olumlu çıktıları olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden, *tutum* ve *motivasyon* önemlidir. Çünkü bunlar bireylerin öğreniminde ne kadar çaba harcayacaklarını belirlerler. Öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada önemli bir yere sahip olan tutum ve motivasyon konusundaki etkililiğinin ayrı bir başlık altında incelenmesinde yarar görülmektedir.

2. 2. Tutum

Öğrencilerin coğrafya öğrenmeye yönelik kaygılarını etkileyen durumsal, bireysel, psikolojik ve duygusal nedenler bulunmaktadır. Bütün eğitimciler tarafından kabul edilmektedir ki, coğrafya ile ilgili olumlu tutuma sahip olan bir öğrencinin, coğrafyaya karşı olumsuz tutum içinde olan öğrenciye göre daha başarılı olacağı bir gerçektir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı coğrafya dersine ilgisiz kalmakta, ondan çekinmekte ve başarısız olmaktadır. Öğrencilerin bir dersten başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden biri, bizzat öğrencilerin iyi çalışma, tutum ve alışkanlıklarına sahip olup olmamalarıdır. Eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişmenin olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla bireyin amaçları, bilgileri, davranışları ve tavırları değişmektedir. Eğitim sürecine giren bireyde bu değişikliklerin olumlu yönde olması beklenir. Öğrencilerin, hedefe ulaşmak için, öğrendiği bilgi ve becerileri kullanarak kendinden beklenen davranışı yapması gerekir. Bunun için öğrenci, öğrenmeye ve öğrendiklerini işe koşmaya elverişli tutumu takınmalıdır. (Küçükahmet, 2000; Demirel, 1999; Başaran, 2005).

Tutumun birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin Demirel (2005) tutumu, bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tarif etmiştir.

Tezbaşaran (1997) ise tutumu, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak ifade etmiştir.

Ülgen (1995), tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığını ve öğrenmeyle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olabildiğini belirtmiştir.

Eğitim ve öğretim sürecinde de tutumların ölçülmesi, öğrenenin belli zaman birimindeki tutumlarını tespit ederek ilerideki davranışını tahmin etmek, içinde bulundukları koşullarla ilgili tutumlarını saptamak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin mevcut tercihlerini öğrenmek gibi çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır. Böylelikle bireylerin davranışlarının bilimsel olarak betimlenmeye çalışılması, davranışı yordama yoluyla daha iyiye doğru yönlendirmeye imkân sağlamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998; Öner, 1997; aktaran: Sevilmiş, 2006).

Öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi, sadece programın başında değil aynı zamanda süreç içerisinde ve programın sonunda da gerçekleştirilebilir. Böylelikle süreç içerisinde gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğrencilerin tutumunu ne derece değiştirdiği, öğrenenlerin ürün olarak ortaya koyduğu duyuşsal özellikler ile sürecin başındaki duyuşsal özellikleri arasında ne gibi bir farklılık olduğu yani uygulanan programın etkililiği tespit edilmiş olunur. Bu amaçla çeşitli tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bu ölçekler; *Thurstone, Likert, Guttman* ve *Osgood* ölçeğidir. Tutum ölçeklerinin temel işlevi, bireyleri kabul ettikleri ya da karşı çıktıkları bir önerme ile ilgili olarak kabul etme ya da karşı çıkma uçları arasında bir yere yerleştirebilmektir. Başka bir deyişle amaç; bireyin bir nesne ya da görüşe karşı hangi konumda olduğunun belirlenmesidir (Sevilmiş, 2006; Tekinarslan, 2006). Tutum ölçekleri içinde en yaygın olanı **Likert tipi** tutum ölçeğidir. Bunun nedeni, ölçeğin geliştirilmesinin diğerlerine göre daha kolay ve kullanışlılığın da yüksek oluşudur (Tavşancıl, 2002).

Farklı derslerde ve sınıflarda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir (Slavin 1990a, 1995b; Parr, 1995; Earley, 1999; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Karaoğlu, 1998; Özkal, 2000; Şengören, 2006; Gök, 2006; Tanel, 2006; Ergin, 2007; Demiral, 2007; Özçelik, 2007). İşbirlikli öğrenme yöntemini coğrafya dersinde uygulamanın, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını ne ölçüde etkilediği ile ilgili ülkemizde henüz bir araştırma yapılmamıştır. Araştırmamız bu konuda bir ilk özelliği taşımaktadır.

2. 3. Motivasyon

Öğrencilerin derse karşı ilgisinin çok düşük olduğu durumlarda, onlar için konular zor, ders sevimsiz ve sıkıcı, kavramlar anlaşılmaz ve soyut bilgiler yığını olarak kabul edileceği bilinmektedir. Eğitimindeki bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttırılması dolayısıyla çok iyi güdülenmesi gerekmektedir. Yani öğrenicinin derse karşı harekete geçirilmesi gerekmektedir. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi beklenemez.

O halde *öğrencileri derse karşı nasıl motive edebiliriz? Okul içi ve dışında öğrencileri derse karşı ilgisini arttırabilmek için ne gibi yöntem ve teknikler kullanmalıyız? Bu araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?* Bu sorulara cevap vermek için aşağıda motivasyonun tanımı, kuramsal yaklaşımlara göre motivasyonun özellikleri ve türleri açıklanmıştır.

Glasser (1998) motivasyonu; öğrencilerin öğrenme hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için katıldıkları aktiviteleri ve bu aktivitelere katılımı için itici bir güç olarak tanımlamıştır.

Wlodkowski (1984)'e göre çoğu eğitimci motivasyonu:

a-) Davranışı uyandıran ve teşvik eden,

b-) Davranışa yön ve amaç verebilen,

c-) Davranışın devam etmesini sağlayabilen,

d-) Belli bir davranışı seçmeye ve teşvik etmeye yol açabilen işlemleri tanımlamak için kullanırlar.

Wlodkowski (1999) motivasyonu, bir hedef için çaba sarf etmeyi sağlayan, insanoğlunun doğal enerji kapasitesidir şeklinde tanımlamıştır.

Motivasyon kavramı, insan davranışlarını açıklamaya çalışan kuramlar tarafından şöyle açıklanmıştır (Wlodkowski, 1984; Yılmaz, 2007; Baykara, 1999; Sucuoğlu, 2003; Açıkgöz, 2000, 2006; Özer, 1999; Demirkaya, 2003; Küçükahmet, 2000; Özbay, 1999):

Davranışçı yaklaşım motivasyonu, çoğunlukla bireyin kontrolü dışındaki etkenler açısından ele almış ve hangi durumların ne tür davranışları arttırdığına ve davranışların sonuçlarının o davranışın tekrarlanma ihtimalini artırıp artırmadığına bakmışlarıdır. Bu yaklaşımda davranışın oluşabilmesi için öncelikle ihtiyacın hissedilmesi gerekmektedir. Motivasyonla ihtiyaçlar arasında ilişki kuran en önemli isim Maslow'dur. Maslow, ihtiyaçları öncelik sırasına koymuş ve bir ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi oluşturmuştur. Bunlar: fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ihtiyacı, kendine değer verme ihtiyacı, zihinsel başarı, estetik ihtiyaç ve kendini gerçekleştirme. Maslov'a göre insanlar, alt basamağındaki gereksinimleri belli ölçüde karşıladıktan sonra bir üst basamaktaki gereksinimlerin doyurulabilmesine yönelik davranışlara yönelir.

Bilişsel yaklaşım motivasyonu, davranışçı yaklaşımdan farklı olarak ele almıştır. Bilişsel yaklaşıma göre birey bir davranışta bulunmadan önce zihinsel süreçlerini kullanarak bir değerlendirme yapar, kendisine hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceğine karar verir ve uygular. Bu nedenle bilişsel kuramcılar, dıştan güdülenme yerine, içten güdülenme üzerinde durmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım motivasyon konusunda, her bireyin kendine özgü bir şekilde motive olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, her birey dışarıdan gelen uyarıcıları kendine özgü anlayışı ile yorumlar, anlamlandırır ve çıkardığı sonuca göre tepkide bulunur

Güdüler, birincil ve ikincil, durumluluk ve sürekli, dışsal ve içsel olarak sınıflandırılmıştır. Çetingöz (2006)'ün çeşitli kaynaklarından özetleyerek hazırladığı güdü türlerinin kaynağı ve özellikleri aşağıda **Tablo 2.2** 'de verilmiştir.

Tablo 2.2

Güdü Türlerinin Kaynağı ve Özellikleri

Güdü Türleri	Kaynağı ve Özellikleri
Birincil Güdü	Biyolojik kaynaklıdır, evrenseldir, bütün canlılarda gözlenebilir. (Açlık, susuzluk, nefes alıp verme vb)
İkincil Güdü	Psikolojik ve sosyal temellidir, öğrenilmiş yalan vardır. (Başarı güdüsü, tutkular, belli bir sosyal konuma ulaşma arzusu vb)
Durumluluk Güdü	Belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkar ve geçicidir. (Öğrencinin sadece sınavı geçmek için çalışması)
Sürekli Güdü	Kalıcı bir durumun etkisiyle ortaya çıkar, uzun süre devam eder. (Öğrencinin öğrenmek istediği için çalışması)
İçsel Güdü	İçten duyulan gereksinimler ve istekler sonucunda ortaya çıkar. (Öğrencinin matematiği sevdiği için boş zamanlarında problem çözmesi)
Dışsal Güdü	Dışından gelen etkiler sonucunda ortaya çıkar. Ödül, ceza, baskı vb. etkiler gelişmesinde önemli rol oynar. (Öğrencinin bisiklet alınacağı için sınıfını geçmeye çalışması)

(Kaynak: Çetingöz, 2006)

Sınıf içi öğretiminin en önemli kısmı, öğretmenin uyguladığı öğretim stratejileri ve yöntemleridir. Konuya ve öğrenci düzeyine uygun öğretim yönteminin kullanımı etkili bir öğrenme sürecinin sağlanması açısından çok önemlidir. Özellikle öğrenciyi öğrenme ortamına aktif olarak katan, çeşitli görsel ve işitsel materyalleri kullanan, konuyu güncel hayata aktarabilen etkinlikler sunan sınıf içi öğrenme etkinliklerinin kullanımı öğrencinin derse karşı motivasyonunu artıran unsurların başında gelmektedir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışarak birbirlerine karşı çok daha anlayışlı, toleranslı olmayı ve engelleri birlikte aşarak başarmayı öğrenirler. Öğrencilerin akranları ile ilişkileri iyileşir ve öğrenme daha eğlenceli hale gelir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin güdü düzeyini arttırmaktadır (Slavin 1983, 1991, 1995a; Johnson ve Johnson, 1983; Nicholas ve Miller, 1993; Lyman ve Foyle, 1991; Klein vd., 1993; Conrad, 1994; Langford ve Cleary, 1995; Vanderstelt, 1995; Panitz, 1999; Goldberg vd., 2001; Açıkgöz, 1992; Bilen, 1995; Özer, 1999; Baykara, 1999; Sucuoğlu, 2003; Gök, 2006; Güven, 2007; Özçelik, 2007).

İşbirlikli öğrenmede güdülenme, öğrencileri iş görmeye yönelten ödül ve amaç yapısı içinde yoğunlaşmaktadır. İşbirliğine dayalı amaç yapıları, grup üyelerinin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmelerinin grubun başarısına bağlı olduğu yapılardır. Grup ödüllerini kullanan ve öğrenmede akran desteğinin olumlu motivasyonel etkisini savunan işbirlikli öğrenme yöntemleri, öğrencileri ortak hedefe ulaşma yönünde güdülemekte ve buna bağlı olarak başarıyı arttırmaktadır (Slavin, 1984; Johnson ve Johnson, 1989; Özer, 1999; Baykara, 1999).

Paintz (1999)'e göre, *işbirlikli öğrenmenin sınıfta kullanılmasıyla aşağıdaki motivasyonel yararlar elde edilmiştir*:

1. Kişisel ilgi ve tercih doğrultusunda, öğrenme deneyimine karşı olumlu tavır geliştirir.
2. Öğrencinin birbirine bağımlı ve saygılı olduğu bir öğrenme atmosferi oluşturarak katılımı arttırır.
3. Yüksek katılımla öğrencilerin kendilerine olan güveni artar.
4. Sınıf içerisindeki etkinliklere katılarak öğrencilerin öğrenme sürecinden tatmin olmalarını arttırır.
5. Yeni ve bilinmeyen durumlar ortaya çıkararak sınıf ve ders kaygısını azaltır.
6. Alternatif değerlendirmeler sağlayarak, test kaygısını azaltır.
7. Açık iletişimle öğretmen – öğrenci arasında olumlu tavır geliştirir.
8. Birisinin öğrenmesinden sorumlu olarak, öğretmen ve öğrenci için yüksek beklenti oluşturur.
9. Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirir.

2. 4. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak coğrafya öğretimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı yayın ve araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. İkinci olarak coğrafya öğretiminde işbirlikli öğrenmeyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara ve son olarak da işbirlikli öğrenmenin çalışıldığı diğer yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2. 4. 1. Coğrafya öğretimi ile ilgili yapılmış yayın ve araştırmalar

Bailey (1974), kitap çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde coğrafya öğretimi nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır. Coğrafyanın tanımı, okullarda coğrafyanın durumu, metodolojideki gelişmeler, program hazırlama, coğrafyada değerlendirme, coğrafya odası hazırlama ve yeni yaklaşımlar konularında açıklamalar yapmıştır.

Boek (1980), kitap çalışmasında coğrafyanın alanı, doğası, gelişimi ve öğretim metotları bağlamında coğrafya öğretmenine kılavuzluk yapmaktadır. Çalışma altı bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde coğrafyanın tanımı ve diğer bilimler arasındaki konumu açıklanmaktadır. İkinci bölümde ilkçağdan, ortaçağ, Rönesans ve 18. yüzyılda modern coğrafyanın başlangıcına kadar coğrafi düşüncenin gelişimini açıklamaktadır. Üçüncü bölümde coğrafyanın insan bilimlerindeki yerini, sosyo-kültürel yaklaşımı ve tarihi boyutları açıklamaktadır. Dördüncü bölüm coğrafi araştırmalarda ve öğretimde harita kullanımının yararını gözden geçirir. Beşinci bölümde coğrafyadaki araştırma konularını ve son bölümde öğretim metotları üzerinde durmaktadır.

Clawson (1986), çalışmasında Louissina'daki ortaokullarda "Dünya Coğrafyası" öğretimi için öneriler sunmaktadır. Devlet okullarındaki coğrafya müfredat programının yeniden düzenlenmesi gerektiğini, bunun içinde öncelikle öğretmen eğitiminin sağlanması ve coğrafyayı olgulardan kurtarmayı ve etkinliğe dayalı öğretmeyi vurgulamaktadır.

Stoltman (1991), çalışmasında coğrafyanın öneminden bahsederken, *"coğrafyanın, insanların dünyayı ve çevresini anlamalarını sağlayan bir anahtardır"* şeklinde ifade etmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde, *NAEP (National Assessment of Educational Progress)* için hazırlanan pek çok raporda lise öğrencilerinin birçoğu coğrafya öğreniminde ciddi yetersizlikler ortaya koymaktadır. *Gallup Organization'*un yaptığı son uluslar arası araştırma, Amerika Birleşik Devletlerinde lise öğrencilerinin harita becerilerinde ve coğrafya bilgilerinde, diğer

sanayileşmiş ülkelerdeki yaşıtlarına göre geride olduklarını bulmuştur. Ayrıca eserde; öğrenciler coğrafya hakkında ne öğrenmeli, öğrenciler coğrafya öğrenimini gerçekleştirmek için okulda ve evde ne yapmalı sorularına cevap vermektedir.

Nolet (1992), çalışmasında 10. sınıf "Dünya Coğrafyası" dersinin "Afrika" konusunun öğretiminde iki farklı yaklaşımın (aktüel ve ilişki öğretim) etki düzeyleri karşılaştırmıştır. Aktüel öğretim yaklaşımında konular, bir harita üzerinde lokasyonlarına göre ardışık olarak sunulmuştur. İlişki öğretim yaklaşımında ise konular, anahtar bilgi ve kavramlar arasında bir ilişki ağına göre düzenlenmiştir. Araştırma hipotezi, ilişki öğretim grubundaki öğrencilerin, aktüel öğretim grubundaki öğrencilere göre Bilgi Testi ve Coğrafya Problem Çözme Testinden daha yüksek puan alacakları iddiası üzerine kurulmuştur. Sonuçta, her iki grubun da aynı miktarda bilgi öğrendikleri ortaya çıkmış ve öğrencilerin kavramlar arasındaki nedensel bağlantıları algılamalarının doğrudan ölçülmesi konusunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Wolfe (2002), çalışmasında coğrafya hizmet içi eğitim programları, öğretmen inançları, uygulamaları ve öğrenci ürünlerini incelemiştir. Amerika Birleşik Devletlerinin okullarında coğrafya öğretiminin hizmet içi eğitim programları yoluyla geliştirilmesi için büyük çaba harcanmaktadır. Bu tür programların etkisi konusunda çok az araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, coğrafya hizmet içi eğitim programları, öğretmen inançları ve tutumları ile öğrenci ürünleri arasındaki ilişki nitel ve nicel yöntemlerle ele alınmıştır. Coğrafya alanında hizmet içi eğitim alma süreleri birbirinden farklı 3 yedinci sınıf öğretmeninin inanç, tutum ve öğretim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerinden 61'i üzerinde başarı ve tutum çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda:

a) Öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında çok az fark bulunmuştur.
b) Eğitim almayan öğretmenlerin coğrafya bilgilerinin azaldığı görülmüştür.
c) Coğrafyaya karşı tutumları dışında, öğrenci inançları ile öğretmen inançlarının birbiriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir.
d) Öğrenci başarılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

e) Etkili öğretimi teşvik etmede, bağlamsal faktörlerin rolü kritik bulunmuştur.

Rodrigue (2002), çalışmasını 2000 öğretim yılının güz döneminde California Üniversitesinde "Fiziki Coğrafyaya Giriş" dersinde gerçekleştirmiştir. İki grup üzerinde yapılan araştırmada, deney grubuna uzaktan eğitim yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Dönem sonunda 30 sorudan oluşan başarı testinin sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Doğanay (1993), çalışmasında coğrafi metodolojinin esasları, coğrafya öğretiminde kullanılan araç-gereçler, özel öğretim yöntemleri, derslerin planlanması, temel sorunlar ve bunlara çözüm önerilerine değinilmiştir.

Doğanay (2002), çalışmasında ortaöğretim coğrafya eğitiminin ilke ve yöntemleri, amaç ve hedefleri, planlanması ve değerlendirmesi konularına yer verilmiştir. Teorik olarak hazırlanan çalışmada sosyal bilimlerde başlıca araştırma yöntemlerine de yer verilmiştir. Ayrıca ideal bir öğretmenin başlıca nitelikleri konularına yer vermiştir.

Şahin (2003a), kitap çalışmasında Türkiye'deki coğrafya anlayışını, nasıl olması gerektiğini, coğrafya öğretiminde yapılan yanlışlıkları ve bunların sebeplerinin neler olduğunu, yapılan yanlışlara uygun çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Yazar, Türkiye'deki coğrafya eğitiminde ve öğretiminde yaşanan en önemli sorunun coğrafi bölge ve bölüm esasına göre öğretimin yapılması ve üniversitelerdeki kadronun yeterli olmaması olduğunu belirtmiştir. Yazar bu eserinde öz eleştirilerde de bulunarak coğrafyada yanlış kullanılan ve anlaşılan konulara açıklılık getirmiştir. Coğrafya öğretim ve eğitiminin önemli sorunlarından birinin de bu kavramların ülkemizde öneminin geç kavrandığını ifade ederek şimdiye kadar, "biliyorum öyleyse öğretirim" mantığı ile hareket edildiğini belirtmiştir.

Erol (1987), çalışmasında coğrafyanın konu, kapsam, öğretim programı, ders kitapları, ders araçları ve öğretmen temini gibi konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca coğrafya biliminin ortaöğretim kurumlarındaki programları üzerinde durulmuştur.

Güngördü (2006), çalışmasında coğrafyanın genel özelliklerini açıkladıktan sonra "Coğrafya öğretiminde Çağdaş Öğretim Yaklaşımları" bölümünde araştırma konumuz olan işbirlikli öğrenmeye de yer verilmiştir. İşbirlikli öğrenme ile ilgili teorik bilgiyi verdikten sonra coğrafya öğretiminde kullanılabilecek örnek bir uygulamaya yer vermiştir. Ayrıca birçok çağdaş öğretim yöntemi açıklanmış ve coğrafya öğretiminde nasıl uygulanacağı konusunda etkinlik örnekleri vermiştir.

Güngördü (2008), kitap çalışmasında coğrafyadaki bilimsel araştırma yöntemlerini örneklerle açıklamıştır. Özellikle lisansüstü eğitim yapan öğrencilere araştırmalarında izleyecekleri adımlar hakkında bilgiler vermektedir.

Karabağ ve Şahin (2007), çalışmasında 2005 yılında uygulamaya giren Coğrafya Dersi Öğretim Programının kuram ve uygulamaları hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca eserde coğrafya eğitiminde öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim materyalleri, bilgi ve iletişim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında uygulamalı bilgiler verilmiştir.

Gümüş (1993), çalışmasını İzmir ilindeki 44 öğretmen ve 270 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Coğrafyanın tanımı, öğretim programı, ders kitapları, öğretim teknikleri ve araç–gereç kullanımı başlıklı anket uygulaması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre coğrafya öğretmenleri en fazla anlatım yöntemini kullandığı, araç-gereç kullanımının yetersiz olduğu, coğrafya öğretmenlerinin alan ve pedagojik formasyon bilgisi yönünden eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri de ortaya koymuştur.

Ülkemizde, son yıllarda coğrafya öğretiminde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etki eden faktörleri inceleyen bir takım nitel ve nicel araştırmalar yapılmıştır.

2002 yılından bu yana yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Sezer (2002), çalışmasını 30 deney ve 29 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 59 adet 9. sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda, coğrafya öğretiminde öğretim teknolojisi kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Coğrafya dersinde öğretim teknolojisi kullanmanın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Coğrafya öğretiminde, öğretim teknolojisi kullanımının öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı, yaşantıya dönük ve gözlenebilir olmasını sağladığı belirlenmiştir.

Demirkaya (2003), doktora tezinde dokuzuncu sınıf coğrafya dersindeki iklim konularının öğretiminde 4mat Yönteminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve coğrafya dersine karşı tutumu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2004a), doktora tezinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, lise birinci sınıf coğrafya dersi iklim ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılıkları, özgüvenleri, öğrenci tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelin uygulandığı araştırma, 60 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aksoy (2004), doktora tezinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının, lise birinci sınıf coğrafya dersi "Yeryüzünün Biçimlenmesi" ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara Lisesinde öğrenim gören 87 öğrenci üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık ve problem çözme becerilerini ölçen öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Korkmaz (2006), çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği II. sınıf öğrencileri (n=44) üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Volkan Topografyası konularının öğretiminde Gezi-Gözlem yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarısının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur.

Karakuş (2006) doktora çalışmasında iklim konusunun öğretiminde Deney Yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Kırşehir Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden toplam 71 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Deney yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarısının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur.

İplikçi (2006), yüksek lisans tezinde coğrafya programındaki yer yuvarlağı ünitesinin beyin fırtınası tekniği ve gösteri yöntemi kullanılarak öğretilmesinin etkilerini araştırmıştır. Çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Beyin Fırtınası Tekniği ve Gösteri Yöntemi coğrafya dersindeki başarıyı arttırmıştır.

Çelik (2007), yüksek lisans tezinde 10. sınıf coğrafya dersindeki "Levha hareketlerinin etkileri-volkanlar-depremler" ve 9. sınıf coğrafya dersindeki "iklim" konularının öğretiminde Animasyonlarla Öğretim Tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar destekli animasyon kullanımı öğrenci başarısını arttırmaktadır.

Akşit (2007), doktora çalışmasında ise iklim konusunun öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Kayseri Talas Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarısının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur. Araştırma sonundaki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında bir fark bulunmamıştır.

Alaz (2007), doktora çalışmasında ise Dış Kuvvetler konusunun öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmasını 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara Keçiören Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney-kontrol gruplarının başarı ve tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bilgi (2008), doktora çalışmasında Aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre çevre tutum ve bilgi düzeyleri üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma,2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Samsun'da 7 ayrı okulda 840 öğrenci ve 20 ortaöğretim coğrafya öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilere tutum ve bilgi ölçekleri; öğretmenlere anket formu uygulanmıştır. Deneysel araştırmanın sonunda, Aktif öğrenme modeli ile gerçekleştirilen coğrafya öğretiminin, öğretmen merkezli coğrafya öğretimine göre, çevre bilgisi ve çevre tutumu yönünden öğrenciler üzerinde daha etkili ve olumlu izler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008), doktora çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 5 E modelinin 9. Sınıf coğrafya dersindeki iklim konularının öğretiminde geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini ve tutumlarını anlamı değerde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Önal (2008), doktora çalışmasında eğitim fakültelerinin son sınıflarında okutulan Çevre Sorunları Dersindeki "Çevre Kirliliği" ünitesinin öğretiminde Aktif öğrenme yönteminin ve geleneksel öğretimin etkileri karşılaştırılmıştır. Necatibey Üniversitesinde yürütülen çalışmanın sonunda Aktif öğrenme modeli ile gerçekleştirilen coğrafya öğretiminin, geleneksel öğretimine göre başarıyı ve tutumu arttırmaktadır.

2. 4. 2. Coğrafya Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerini İnceleyen Yurt Dışında Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Tan ve diğerleri (2007), çalışmasında 7. sınıf coğrafya dersindeki "Kirlilik ve İklim Değişimleri" konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenmenin "Grup Araştırması" tekniğinin, öğrencilerin başarı, motivasyon ve algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasını Singapur'da biri yüksek başarılı diğeri düşük başarılı iki okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden toplam 241 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubuna (n=138) işbirlikli öğrenme yönteminin Grup Araştırması tekniği, kontrol grubuna (n=103) geleneksel tüm sınıf öğrenme yöntemi uygulanmıştır. 6 hafta süren çalışmanın sonunda, başarı ve motivasyon açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grup Araştırması tekniği, yüksek ve düşük başarılı iki grup arasında farklı etkiler ortaya çıkarmamıştır. Ayrıca grup araştırması tekniği ile ilgili öğrenci görüşleri toplanmıştır. Öğrenciler tarafından toplam 955 ifade (652 maddesi olumlu, 303 maddesi olumsuz) alınmıştır. Öğrenciler işbirlikli öğrenmeyi ilginç, eğlenceli ve etkili bulmaktadır. Araştırmada, işbirlikli öğrenmenin sosyal becerileri desteklediğine ilişkin araştırmaları desteklemiştir.

Mattingly ve Van Sickle (1991), araştırmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birleştirme II" tekniğinin, coğrafya başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Almanya'da bir Amerikan okulunun coğrafya dokuzuncu sınıflarından bir deney (n=23) ve bir kontrol grubu (n=22) seçilmiştir. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi; kontrol grubunda, geleneksel tüm sınıf öğretimi yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Sontest puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t- testi sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında, işbirlikli öğrenme lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmacılar, eğer öğrenciler, grup amacı ve erişebilecekleri bir pekiştireç doğrultusunda çalışırlarsa, grup amaçları doğrultusunda bireysel başarıları için, arkadaşlarının sorumluluklarını duyarlarsa Birleştirme II tekniğinin etkili olacağını belirtmiştir.

Hertzog ve Lieble (1994), çalışması Georgia'da bulunan Valdosta devlet üniversitesinde "Coğrafya'ya Giriş" dersini alan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Öntest – sontest deneysel model uygulanan araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yani işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta derse katılımın yüksek ve sürekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hertzog ve Lieble (1996), çalışmasını Valdosta devlet üniversitesinde liderlik eğitimi bölümü ile bilim-sanat fakültelerinin coğrafya bölümlerinde "Dünya Bölgesel Coğrafya" dersini alan 80 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Öntest-sontest deneysel modelin uygulandığı araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmalarının sonunda deney grubu öğrencilerinin derse karşı ilgisinin arttığı belirtilmiştir.

Lyman ve Foyle (1991), çalışmasında ilköğretim sınıflarında öğrencilere harita becerisi kazandırırken işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamanın hem ders başarısını, hem de öğrencileri dersi öğrenmek için motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada işbirlikli öğrenme gruplarında proje çalışmaları yaptırmanın öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığını belirtmişlerdir.

Le Heron ve diğerleri (2006), çalışmasında yükseköğretim sınıflarında "Dünya Coğrafyası" dersinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamıştır. Sınıflar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Holliday (1995), çalışmasını Missisipi kıyılarında bulunan bir lisede okuyan toplam 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Nitel ve nicel olarak yapılan ve 6 hafta süren çalışmanın sonunda işbirlikli öğrenmenin akademik birleştirme ve akademik başarı arasındaki etkileşim üzerine etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak görüşmeler sonunda ırk karşıtı ilişkilerde bir gelişme gözlenmediği belirtilmiştir.

Holliday (2000), çalışmasının amacı ortaokulda sosyal derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin "Jigsaw II–III" tekniklerini geliştirerek ortaya koyduğu Jigsaw IV tekniği ile işbirlikli öğrenme yöntemine katkı sağlamaktır. 9. sınıfa giden 100 coğrafya öğrencisi üzerine yapılan bu araştırmada, Jigsaw IV tekniğinin Jigsaw II–III tekniklerinde yaşanan bir takım problemleri ortadan kaldırdığını ve Jigsaw IV tekniği ile coğrafya öğretimi yapmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Holliday (2002), çalışmasını Hindistan'ın "Gary" bölgesinin bir kenar mahallesinde öğrenim gören 503 öğrencili bir okulda, 44 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Dünya Coğrafyası dersindeki konuların öğretiminde işbirlikli öğrenmenin "Jigsaw IV" tekniğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin ortaya koyulduğu bu deneysel çalışmanın sonunda, işbirlikli öğrenme ile yapılan derste öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rich ve diğerleri (2000), çalışmasında yüksek öğretimde coğrafya öğretimi ve öğrenimi için internetin rolünü işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak açıklamıştır. Bu araştırmada, ICT'nin (İnformation and communications technologies) işbirlikli kullanımının ana hatlarını çizmiş, yararlarını belirtmiş ve uygulama sırasında karşılaşılan engelleri ortaya koymuştur.

Güngördü ve Demirkaya (2007), çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin "İkili Denetim" tekniğinin Türkiye Coğrafyası'nın öğretiminde nasıl kullanılacağına ilişkin örnekler vermiştir. Ayrıca çalışmada işbirlikli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal süreçlere etkisine örnekler vererek coğrafya öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini önermişlerdir.

Allen ve Van Sickle (1984), dokuzuncu sınıfta okuyan öğrencilerin coğrafya dersinin öğretiminde, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkilidir (Slavin, 1992).

Angry (1992), çalışmasında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin küresel olaylardaki farkındalığını geliştirmekte işbirlikli öğrenme gruplarının etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin dünyadaki güncel olayları, harita ya da küre üzerinde değerlendirmesine fırsat vererek onların coğrafya bilgisini arttırmanın önemi üzerinde duran ve 32 hafta süren araştırmada, öğrencilere işbirlikli öğrenmenin öğretimsel işlemleri, çeşitli etkinlikler ve proje çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin coğrafi becerileri gelişmiş ve dünyada meydana gelen olaylara ve bunların etkilerine ilgilileri artmıştır.

Parr (1995), çalışmasında 30 adet ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin Sosyal Bilgiler dersindeki Coğrafya konularının öğretiminde, öğretim teknolojilerini kullanarak yapılan işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması, öğrencilerin başarıları, derse katılımı, tutumu ve sosyal becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Öğrenci katılımının az olduğu motivasyonu düşük olan sınıf ortamlarında öğrencilerin akademik performanslarının düşük olduğunu belirten araştırmacı, bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemini uygularken öğretim teknolojilerinden de yararlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretim teknolojilerini kullanarak yapılan işbirlikli öğrenme ve aktif öğrenme etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarını ve derse katılımını arttırmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Chang ve Mao (1999), çalışmasında bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde 9. sınıf seviyesindeki öğrencilerin yer bilimi (coğrafya) başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Deney grubuna (n=10) işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna (n=10) geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubu arasında bilgi düzeyi ve karşılaştırma düzeyinde test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak işbirlikli öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi test puanlarının tek başına çalışan öğrencilerden daha anlamlı olduğu saptanmıştır.

2. 4. 3. Coğrafya Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerini İnceleyen Yurt İçinde Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Sezer ve Tokcan (2003), çalışmalarında 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin "Türkiye Coğrafyası" dersinin "Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası" konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniğinin akademik başarı üzerine etkisini araştırmışlarıdır. Coğrafya öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanıyla sürekli iletişim hâlinde bulunduğunu ve ünite sınavlarına birbirlerini hazırlamak için sınıf dışında da bir araya geldiğini, bu durumun öğrencilerin coğrafya dersine karşı olan ilgilerini olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmiştir.

Aydın (2004), çalışmasını 2003 –2004 öğretim yılının birinci yarıyılında Adana ili, Kozan ilçesi, Bucak Çok Programlı Lisesinde okuyan 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. "Yerin Yapısı ve Oluşumu ile Yeryüzünün Biçimlenmesi" ünitelerinin öğretiminde deney grubuna Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği; Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. 9 hafta süren uyulama aşamasından sonra elde edilen bulgular, akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Coşkun (2004b), çalışmasında önce işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin tanımı ve ilkeleri üzerinde durmuştur. Geleneksel yöntemle işbirlikli öğrenme yöntemini karşılaştırmış ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğini kullanarak Coğrafya dersi için bir uygulama örneği sunmuştur.

Temizbaş (2005), çalışmasını 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde, Mamak İmam Hatip Lisesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Dış Kuvvetler" konusu, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği ile işlenmiştir. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüzer (2005), çalışmasında lise birinci sınıf coğrafya dersindeki "İklim Bilgisi" ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi araştırılmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanan araştırmada akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özbaş (2006), çalışmasını 2005-2006 öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili, Zeytinburnu İlçesi'ndeki Zühtü Kurtulmuş Lisesi'nde okuyan 76 öğrenci (11.sınıf) üzerinde gerçekleşmiştir. Lise 3.sınıf Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafya Dersinde yer alan "Enerji Kaynakları" konusunun öğretiminde deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birleştirme" tekniği; Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır.

Acar (2006), çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında Ankara ili, Mamak ilçesi, Niğbolu Lisesinde okuyan 81 öğrenci (11.sınıf) üzerinde gerçekleşmiştir. Lise 3.sınıf Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafya Dersinde yer alan "Yerleşme" konusunun öğretiminde deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birleştirme II" tekniği; Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanan ve dört hafta süren araştırmada, akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güven (2007), çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında, Ankara ili, Çubuk İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesine giden 56 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. "Yerşekillerinin Oluşumu" ünitelerinin öğretiminde deney grubuna Akademik Çelişki tekniği; Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. 7 hafta süren uyulama aşamasından sonra elde edilen bulgular, akademik başarı ve öğrencilerin derse karşı güdülenmesi açısından işbirlikli öğrenme yönteminin "Akademik Çelişki" tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada "Akademik Çelişki" tekniğini kullanarak yapılan coğrafya öğretimine ilişkin öğrenci görüşü alınmıştır.

Şimşek (2007), çalışmasını 2006-2007 öğretim yılının ikinci döneminde Yalova ili merkez ilçesinde bulunan Fatih Sultan Mehmet Lisesinde okuyan toplam 60 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. "Basınç ve Rüzgârlar" konularının öğretiminde deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin Birleştirme tekniği, kontrol grubuna düz anlatım yöntemi uygulanmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanan ve iki ay süren araştırmada, akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bülbül (2007), çalışmasını 2004-2005 öğretim yılının ikinci döneminde Çanakkale ili, Kepez Avukat İbrahim Mutlu Lisesinde okuyan 50 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada "Çevre ve Sağlık" konusu, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda İşbirlikli öğrenme yönteminin "Grup Araştırması" tekniği ile işlenmiştir. Toplam 12 hafta süren araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular: Çevre ve İnsan dersinde "Çevre ve Sağlık" konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin "Grup Araştırması" tekniğinin kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel erişilerini, kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilemiş ancak öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilememiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin cinsiyete açısından her hangi bir fark yaratmamıştır.

2. 4. 4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle İlgili Diğer Yayın ve Araştırmalar

İşbirlikli öğrenmenin tanımı, ilkeleri, teknikleri, yararları üzerine açıklamalar yapan teorik çalışmalardan bazıları şunlardır:

Açıkgöz (1992), "*İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*"; **Gömleksiz (1997),** "*Kubaşık Öğrenme*"; **Kagan (1992)**, "*Cooperative Learning*"; **Johnson ve Johnson (1989),** "*Cooperation and competition: Theory and research*"; **Slavin (1980)**, "*Cooperative Learning*" adlı çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin kavramsal çerçevesini açıklayan temel kaynak özelliği taşımaktadır. Bu çalışmalarda, işbirlikli öğrenmenin tanımı, kuramsal temelleri, ilkeleri açıklanmış, işbirlikli öğrenme tekniklerini ve işbirlikli öğrenmenin avantajlarını listeleyerek işbirlikli öğrenmeye giriş yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin nasıl uygulanacağı ve yapılacak öğretimsel işler açıklamıştır.

Johnson ve Johnson (1993), kitap çalışmasında işbirlikli öğrenme üzerine yapılan 500'ün üzerinde çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmalarda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, okula ve derse karşı tutumlarını arttırdığı, sosyal becerilerini ve derse karşı motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Slavin (1992), çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisinin ölçüldüğü 67 çalışmanın 39'unda (%58) işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. 27 çalışmada ise (%40) uygulanan yöntemler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece bir çalışmada kontrol grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı ve diğer duyuşsal çıktılar açısından işbirliğine dayalı öğrenmenin, diğer yöntemlerden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Earley (1999), çalışmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını, geniş bir lisede öğrenim gören 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 22 hafta süren çalışma süresince işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmış ve uygulama sonunda öğrencilere "öz grup değerlendirme ve öğrenci değerlendirme formları" verilmiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrenciler arasındaki etkileşimi, sosyal becerileri ve grup etkinliğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi transfer etmesinde işbirlikli öğrenmenin etkisini de belirtmiştir.

Conrad (1994), çalışmasını 69 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. İşbirlikli öğrenmenin Grup Araştırması tekniğini kullandığı çalışmasının sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrenci motivasyonunu arttıran güçlü bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir.

Johnson ve Johnson (1999), araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılabilecek değerlendirme şekilleri açıklanmıştır. Tanıyıcı, yapılandırıcı ve özetleyici değerlendirmeler öğrenme ve eğitsel süreçlere önemli katkılar sağlamaktadır. Kâğıt-kalem başarı testleri, akran değerlendirme formları, gözlemsel değerlendirme prosedürleri, sözel sunumlar, portfolyolar, öz değerlendirme formları ve grup ürünleri işbirlikli öğrenmede kullanılabilecek değerlendirme şekilleri olduğu bu çalışmada örnekleriyle açıklanmıştır.

Nicholas ve Miller (1993), çalışmasında işbirlikli öğrenmenin "Takım Destekli Bireyselleştirme" tekniğinin 11. sınıf Cebir-2 dersinde öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada işbirlikli öğrenmede başarıyı etkileyen motivasyonel faktörler araştırılmıştır. 62 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, deney grubuna işbirlikli öğrenmenin Takım Destekli Bireyselleştirme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda başarı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca "bireysel sorumluluk ve grup ödülü" öğrencilerin motivasyonunu arttıran faktörler olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin dersin hedefine daha iyi yöneldiklerine ve daha yüksek öz-yeterlik sağladıklarına ulaşmışlardır.

Holliday (2001), çalışmasında ortaokul bilgisayar laboratuarında işbirlikli öğrenme yönteminin Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına, sözlü ve grup becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Bu çalışma Kuzey Indiana'da, bir kenar mahalle ortaokulunda, oluşturulan 4 heterojen grupta toplam 52 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca araştırmanın sonunda öğrenciler birlikte çalışmaktan zevk aldıklarını, becerilerinde ve derse karşı ilgilerinde artış olduklarını belirtmişlerdir.

Scarafiotti ve diğerleri (1994), çalışmasının amacı teknik eğitimde işbirlikli öğrenme stratejilerinin performans, tutum ve grup davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. 274 teknik eleman üzerinde gerçekleşen çalışmanın sonunda işbirlikli öğrenme stratejilerinin katılımcıların performans ve grup davranışları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Ayrıca yapılan etkinlikler katılımcılara daha çok eğlendirmiş ve olumlu tutum geliştirmiştir.

Saunders ve Baston (1999), çalışmasında işbirlikli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine etkisini araştırmıştır. İki yıllık yüksek lisans programı boyunca 2-3 kişilik gruplarda işbirlikli öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Mezun olan ve bu uygulamaya katılan 740 öğrenci ve 50 kişilik gözlemci röportajları sonuçlarından elde edilen verilere göre, işbirlikli öğrenme stratejileri bilişsel ve duygusal gelişimlere katkıda bulunmaktadır.

Goldberg ve diğerleri (2001), çalışmasını Illinois'te 125 lise ve ilköğretim öğrencisi üzerinde yapmış ve dokuz hafta sürmüştür. İşbirlikli öğrenme ortamlarının öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirdiği, motivasyonu arttırdığı, öğrenme aktivitelerine katılma isteğinin arttığı ve yüksek başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca, düşük motivasyonlu olan öğrencilerin genellikle okulda sıkıldığını ve öğretmenleriyle zayıf ilişkiler geliştirdiğini belirtmiştir.

Schroeder ve diğerleri (2000), çalışmasını Kuzeybatı Illinois'te üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilere işbirlikli öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin gelişen sosyal becerilerinden en çok dikkat çekenleri şunlardır: Birlikte çalışabilme, çatışmaların çözümünde olumlu davranışlar sergileme, derslerde anlatılan akademik konularda gösterilebilecek ilgisiz davranışlarda belirgin azalma gibi.

Wills (2007), çalışmasında işbirlikli öğrenmedeki çalışma sürecinin duygusal hafıza bağlantılarına ve uzun süreli hafıza deposuyla olan ilişkilerine değinmiştir. Çalışmasında başarılı bir şekilde planlanmış grup çalışmasının, ergenlerin gelişimsel kriz dönemlerinde akademik başarılarını engellemeye neden olabilecek başarısızlık korkusunu azaltmasına neden olduğunu ve iyi yapılandırılmış işbirlikli grup aktiviteleri sonuçta öz saygı ve akademik performansını arttıran destekleyici sınıf toplulukları oluşturduğunu belirtmiştir.

Caparos ve diğerleri (2002), çalışması işbirlikli öğrenmenin uygun sosyal becerilere ve akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma, Kuzeydoğu Illinois'teki dört ayrı bölgede bulunan birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 87 öğretmen ve 105 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. 12 hafta süren araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre akademik başarıyı arttırmıştır. Aynı zamanda, uygun sosyal beceriler geliştirmiştir. Öğretmen gözlem sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sorumsuz davranışlarda belirgin bir azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda farklı derslerde ve sınıflarda, değişik işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmalarda başta başarı olmak üzere; hatırda tutuma, motivasyon, transfer, üst düzey bilişsel stratejiler, derse katılma, öğrenme çevresi algıları, arkadaş ilişkileri, özürlülerin normal grupta eğitimi, benlik saygısı, tutum, kaygı ve denetim odağı gibi bir çok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Açıkgöz (1993), araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniğinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinden düz anlatım, soru- cevap ve tartışmanın birlikte uygulandığı bütün sınıf öğretiminin üniversite öğrencilerinin ünite sonundaki başarı ve dört haftalık hatırda tutma

düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırmaya 1989-90 Bahar döneminde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde "Öğrenme Psikolojisi" dersine devam etmekte olan 48 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan başlıca sonuçlar şunlarıdır.

1. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniği çerçevesinde yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri vardır.
2. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniği çerçevesinde yer alan işbirlikli öğrenme tekniklerini, hatırda tutma üzerinde hiçbir olumsuz etkisi gözlenmemiştir.
3. İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin duyuşsal özeliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Baykara (1999), doktora çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grup (n=49) üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmada, İşbirliğine Dayalı Öğrenme tekniklerinden "Karşılıklı Sorgulama" ve "Birleştirme" tekniklerinin öğrenci başarısına ve hatırlama düzeylerine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediği araştırılmıştır. Kontrol grupsuz Ön test – son test deseni kullanılan çalışmada "Roter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve çoktan seçmeli testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniklerinin öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Bir diğer bulgu, Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniklerinin uygulandığı gruplarındaki öğrencilerin erişileri ve hatırlama düzeyleri iç ve dış denetimli olmalarına bağlı olarak değişmemektedir.

Oral (2000), çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırmıştır. Araştırmada; İşbirlikli öğrenme (Birleştirme II) yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test erişi puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sucuoğlu (2003), doktora çalışmasını 2001-2002 öğretim yılının ikinci döneminde (Deney 1) ve 2002-2003 öğretim yılı I. döneminde (Deney 2) İzmir'de bir devlet lisesinin 1. sınıf öğrencileri (Deney 1'de 91; Deney 2'de 80) üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme ve Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniği, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığını saptamıştır. Bu başarının artmasını öğretmene yüklemişlerdir.

Atar (2003), çalışmasını 2001-2002 öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan Harmantepe İlköğretim Okulunda okuyan 62 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. 5 ders saati süren uygulamada deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı ve hatırda tutma düzeylerinin, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Tanel, Z. (2006), doktora çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında, I. öğretim 2. sınıfta öğrenim gören ve Genel Fizik II dersini alan 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 4 hafta süren çalışmada deney grubuna İşbirlikli Öğrenme yönteminin "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği" ve "Birleştirme" teknikleri, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin manyetizma konularına yönelik akademik başarılarının artırılması, temel kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesi, edinilen bilgilerin hatırlanması, fizik dersine yönelik tutumların ve fizik dersinde kendilerine olan güvenlerinin artırılması ve fizik dersini öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündükleri ve önem verdikleri etkenlerde farklılıkların oluşturulması üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı bir şekilde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Şengören (2006), doktora çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde fizik öğretmenliği anabilim dalında okuyan 44 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. "Girişinim ve Kırınım" konularının öğretiminde deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" ve "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" tekniği, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu ancak fizik dersine yönelik güven ve önem değerleri üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2007), doktora çalışmasını 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Edirne ili, Keşan ilçesi, Anafartalar İlköğretim Okulunda öğrenim gören 74 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum ve bilişüstü becerilerinin değişiminde yöntemin etkisi görülmemiştir. Buna neden olarak süre yetersizliği neden gösterilmiştir.

Susar (2006), doktora çalışmasını 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İzmir Buca'da bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinden toplam 178 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 3 deney ve 1 kontrol grubu oluşturarak gerçekleştirdiği çalışmasında ön test sontest deneysel araştırma modelini uygulamıştır. Deney 1 grubunda Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Deney 2 grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Deney 3 grubuna Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulanırken, Kontrol grubuna 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına dayalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem de Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretime göre daha etkili bulunmuştur.

2. Okumaya yönelik tutumun gelişmesinde; Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretime göre daha etkili bulunmuştur.

3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretime göre daha etkili bulunmuştur.

4. Sözel-Dilsel Zeka, Görsel-Uzaysal Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, İçsel-Özedönük Zeka alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Tanel, R. (2006), doktora çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde fizik öğretmenliği anabilim dalında okuyan 40 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" ve "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" teknikleri, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin termodinamik başarısını artırdığı, bilgilerin kalıcılığını sağladığı ortaya çıkmıştır. Ancak işbirlikli öğrenme yönteminin tutum, fizik dersine yönelik güven ve önem değerleri üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini, etkinliklerin bilgilerin daha kalıcı olmalarına yardım ettiğini, dersin çok eğlenceli geçtiğini ve sosyal ilişkileri artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ural (2007), doktora çalışmasını 2005-2006 öğretim yılının I. döneminde Ankara'da bir Anadolu Lisesi'nde 9. sınıfa giden 60 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. "Bağlantı, Fonksiyon ve İşlem" konularının öğretiminde deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel bölümü ön test, son test, deney ve kontrol gruplu desen, nitel bölüm için ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin başarısını, matematiğe karşı tutumlarını ve matematik özyeterlilik algılarını arttırmada etkili olmuştur. Ancak kalıcılık üzerinde yöntemin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM

III

YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla, "Araştırmanın Modeli", "Çalışma Grubu", "Deney Deseni", "Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi", "Araştırmada İzlenen Yollar", "Denel İşlem" ve "Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler" alt başlıklarına yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 10.sınıf Coğrafya dersindeki *"Mekansal Bir Sentez: Türkiye"* öğrenme alanındaki kazanımların öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretmen Merkezli Öğretimin; öğrencilerin akademik başarısı, Coğrafya dersine yönelik tutumu ve motivasyonu üzerindeki etkileri ile deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ***kontrol gruplu öntest–sontest deneysel araştırma modeli*** uygulanmıştır. Bu araştırma modelini Karasar (1999), biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grupta yürütülerek, her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümlerin yapılması olarak ifade etmektedir. Deneme modelinde bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişimlerin, bağımlı değişkenleri nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenlerini İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Öğretmen Merkezli Öğretim oluştururken; bağımlı değişkenlerini ise öğrenci başarısı, derse karşı tutum, motivasyon ve işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri oluşturmaktadır.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2006 – 2007 öğretim yılının ikinci yarıyılında, Ankara Abidinpaşa Lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinden toplam 82 öğrenci katılmıştır. Random metodu kullanılarak 10. sınıflar içinden bir sınıf deney grubu, diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sayıları ve cinsiyete göre dağılımı **Tablo 3.1**'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney	Kontrol
Kız	18	22
Erkek	24	18
Toplam	42	40

3. 3. Deney Deseni

Araştırmanın deney deseni **Tablo 3.2** 'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi (Öntestler)	Deney Süreci (Denel İşlem)	Deney Sonrası (Sontestler)
Deney (N=42)	1- Başarı Testi 2- Tutum Ölçeği 3- Motivasyon Ölçeği	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birlikte Öğrenme" Tekniği	1- Başarı Testi 2- Tutum Ölçeği 3- Motivasyon Ölçeği 4- Öğrenci Görüşleri
Kontrol (N=40)	1- Başarı Testi 2- Tutum Ölçeği 3- Motivasyon Ölçeği	Öğretmen Merkezli Öğretim	1- Başarı Testi 2- Tutum Ölçeği 3- Motivasyon Ölçeği

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, araştırma öncesi her iki gruba "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümü ile ilgili *"Coğrafya Dersi Başarı Testi"*, "*Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği"* ve *"Motivasyon Ölçeği"* uygulanmıştır. Araştırmanın denel işlem süresinde, deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği; kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Öğretim (Anlatım ve Soru-Cevap) uygulanmıştır. Denel işlemlerin sonunda ön ölçüm olarak kullanılan ölçekler, her iki gruba son ölçüm olarak yeniden uygulanmıştır. Son ölçümler uygulandıktan hemen sonra, deney grubu öğrencilerinden "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümünün öğretiminde izlenen İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hakkındaki görüşlerini açık uçlu yarı-yapılandırılmış soru formuna yazmaları istenmiştir.

3. 4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla şu veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya dersi "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümüne (*"Mekansal Bir Sentez: Türkiye"* öğrenme alanındaki kazanımlar dikkate alınarak) ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen ***"Coğrafya Dersi Başarı Testi",***

2. Öğrenci kompozisyonları, coğrafya dersine yönelik geliştirilmiş tutum ölçeklerinden, farklı derslerde yapılmış tutum ölçeklerinden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak **coğrafya dersindeki genel tutumları ölçen** araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak geliştirilen **"*Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği",***

3. Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Özerbaş (2003), tarafından faktör analizleri yapılarak geçerlik ve güvenirliği test edilen ***"Motivasyon Ölçeği",***

4. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı ile ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak için Tonbul (2001) tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda coğrafya dersine uyarlanan açık uçlu sorulardan oluşan **"*Yarı-Yapılandırılmış Soru Formu*"** kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait kullanım amaçlarının aşamalı sınıflandırması **Tablo 3.3**'de gösterilmektedir.

Tablo 3.3

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	**Ölçme Aracının Kullanım Amacı**	**Araştırma Aşamaları**	
		Öntest	Sontest
Coğrafya Dersi Başarı Testi	Akademik başarının ölçülmesi	X	X
Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği	Coğrafya dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi	X	X
Motivasyon Ölçeği	Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının ölçülmesi	X	X
Yarı-yapılandırılmış Soru Formu	İşbirlikli öğrenme ile ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin alınması		X

3. 4. 1. Başarı Testi

Ortaöğretim 10.sınıf Coğrafya dersindeki *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümüne (*"Mekansal Bir Sentez: Türkiye"*) yönelik başarı testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan başarı testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretim yöntemini uygulamadan önce ve yöntemi uyguladıktan hemen sonra öğrencilerin bilişsel düzeydeki farklılıklarında, yöntemin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir.

Başarı ölçeğinin kapsam geçerliliğini sağlayabilmesi amacıyla 10. sınıf Coğrafya ders programındaki *"Mekansal Bir Sentez: Türkiye"* bölümünün kazanımlarını dikkate alarak Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasına uygun olarak 40 tane sorunun, uzman görüşleri doğrultusunda başarı ölçeğine konulmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için güvenirlik belirleme yollarından ***KR-20 İç Tutarlılık Katsayısı*** kullanılmıştır. Hazırlanan başarı ölçeği, daha önce bu dersi görmüş olan toplam **254** öğrenciye uygulanmıştır.

Veriler ***ITEMAN*** programında ***KR-20 güvenirlik analizi*** yapılarak değerlendirilmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre **3, 14, 16, 22, 26, 31, 33.** ve **36.** sorular ayırt ediciliği **0,20**'nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayırıcılık indisi düşük olan maddeler elendikten sonra 32 soruluk çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Ölçeğin 10 sorusu bilgi, 13 sorusu kavrama, 4 sorusu analiz, 5 sorusu değerlendirme basamağındadır. Uygulama düzeyinde soru bulunmamaktadır. Uygulama düzeyinde soru bulunmamasının nedeni; çoktan seçmeli sorularda uygulama düzeyinde soru hazırlamanın zor olmasından kaynaklanmaktadır. Güvenirlik çalışmasından sonra, hangi bilişsel basamakta ve hangi konuda kaç tane soru olduğunu gösteren belirtke çizelgesi **Tablo 3.4**'de sunulmaktadır.

Tablo 3.4

Güvenirlik Sonrası Başarı Ölçeği Belirtke Tablosu

KONU	**BİLİŞSEL ALAN**			
	Bilgi	Kavrama	Analiz	Değerlendirme
Türkiye'de Başlıca Toprak Tipleri ve Topraktan Yararlanma	5	5	1	1
Ülkemizde Görülen Başlıca Bitki Toplulukları	4	5	1	1
Türkiye'nin Su Varlığı	3	4	1	1
TOPLAM	**12**	**14**	**3**	**3**
TOPLAM	**32 SORU**			

Uygulama sonucunda teste ait *aritmetik ortalama* **18,50**, *standart sapma* **6,15** ve *güvenirlik katsayısı (KR-20)* **0,81** bulunmuştur. Bu sonuçlar testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Coğrafya dersi başarı testinin ön deneme formunun madde analizi sonuçları **Tablo 3.5**'de verilmiştir.

Tablo 3.5

Coğrafya Dersi Başarı Testinin Ön Deneme Formunun Madde Analizleri

Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık İndeksi	Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık İndeksi
1	0,73	0,30	21	0,68	0,51
2	0,48	0,55	**22**	**0,20**	**0,13**
3	**0,01**	**-0,08**	23	0,53	0,46
4	0,59	0,66	24	0,16	0,36
5	0,63	0,42	25	0,61	0,43
6	0,41	0,23	**26**	**0,21**	**0,06**
7	0,52	0,36	27	0,25	0,37
8	0,84	0,51	28	0,78	0,50
9	0,43	0,35	29	0,37	0,51
10	0,65	0,50	30	0,57	0,28
11	0,18	0,32	**31**	**0,19**	**-0,12**
12	0,81	0,35	32	0,58	0,65
13	0,69	0,34	**33**	**0,23**	**0,10**
14	**0,16**	**0,01**	34	0,61	0,33
15	0,70	0,30	35	0,49	0,44
16	**0,47**	**0,11**	**36**	**0,06**	**0,06**
17	0,38	0,48	37	0,78	0,54
18	0,64	0,36	38	0,24	0,34
19	0,71	0,50	39	0,22	0,32
20	0,52	0,46	40	0,22	0,41
Aritmetik Ortalama = 18,50		**Standart Sapma = 6,15**		**KR-20 = 0,81**	

3. 4. 2. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin derse yönelik daha çok duyuşsal özelliklerini ortaya koyan tutumlarının düşük ya da yüksek olması, o derste ki başarılarını büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle araştırmamızda coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeğine gereksinim duyulmuştur. Ülkemizde Coğrafya dersi ile ilgili geliştirilmiş tutum ölçekleri sınırlı sayıdadır. Yapılmış bu araştırmalardan da yararlanarak bu konudaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak, geliştirilen bu tutum ölçeklerini güncelleyerek bu alanda akademik çalışma gerçekleştiren araştırmacılara yardımcı olmak amacıyla coğrafya dersindeki genel tutumlarla ilgili bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçek oluşturma çalışması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, *ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenirlik ve geçerliliği belirleme* olarak adlandırılmıştır.

1- Maddeleri Belirleme Aşamaları: Bu aşamada tutum konusunda gerçekleştirilmiş araştırmalar incelenmiş ve literatür gözden geçirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumlarıyla ilgili olarak hedef kitle olan ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerini temsil eden 80 kişilik bir örneklem grubundan, coğrafya dersiyle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda belirtilmiş olan tutum öğeleri, Coğrafya dersine yönelik geliştirilmiş tutum ölçeklerindeki tutum ifadeleri incelenmiş (Demirkaya ve Arıbaş, 2004; Coşkun, 2004; Vincent, 2004; Güven ve Uzman, 2006; Tekinarslan, 2006; Akşit, 2007) ve uzman görüşleri doğrultusunda 55 ifadeden oluşan tutum maddeleri yazılmıştır.

2- Deneme Ölçeği Hazırlama: Bu aşamada, tutum ifadelerine ölçek biçimi verilmiştir. Bunun için 55 tutum ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına "*Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum*" biçiminde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır. Hazırlanan 55 madde, alanla ilgili uzmanların görüşüne sunularak, anlatımda bir eksiklik ya da yanlış anlamaya yol açabilecek bir karmaşa olup olmadığı kontrol edilmiş ve denemelik ölçek hazırlanmıştır.

3- Ön Deneme Aşamasını Uygulama: Taslak olarak hazırlanan ve toplam 55 maddeden oluşan tutum ölçeğinin ön denemesi, 21.02.2007 - 25.02.2007 tarihleri arasında **454** öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

4- Güvenirliği ve Geçerliliği Belirleme Aşaması*:* Bu aşamada faktör analizi uygulanırken ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla birinci aşamada *açımlayıcı faktör analizi* yapılmış ve ölçeğin boyutları belirlenmiştir. Bu belirlenen yapıların doğrulanması amacıyla *doğrulayıcı faktör analizi* yapılmıştır.

a-) Açımlayıcı Faktör Analizi:

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle faktör analizi uygulanmıştır. Analize başlamadan önce KMO ve Bartlett's Test sonuçlarına bakılarak verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir. Faktör analizinde faktörleştirme işlemleri yapılırken, **temel bileşenler analizi yöntemi** ile **varimax döndürme yöntemi** kullanılmıştır. Önemli faktör sayısına karar verilirken Özdeğer 1'in üzerinde olan faktörler ile dağılım grafiği (scatter plot) ve faktörlerin açıkladığı varyans oranları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre elde edilen faktör sayıları, faktörler içerisinde ifadeler, her bir faktörün açıkladığı varyans miktarı ile faktörler içerisindeki ifadelerin faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri aşağıda **Tablo 3.6**'da verilmiştir.

Tablo 3.6

Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1 HOŞLANMA			**Faktör 2 İLGİ**			**Faktör 3 ÖNEM**			**Faktör 4 BEKLENTİ**		
Özdeğer = 11,672 Varyans = 34,33			**Özdeğer = 1,957 Varyans = 5,75**			**Özdeğer = 1,60 Varyans = 4,73**			**Özdeğer = 1,325 Varyans = 3,94**		
MN	**YK**	**R**	**MN**	**YK**	**R**	**MN**	**YK**	**R**	**MN**	**YK**	**R**
T- 1	0,61	,731	**T-5**	0,54	,696	**T-6**	0,64	,768	**T-23**	0,56	,646
T-2	0,69	,759	**T-20**	0,61	,747	**T-12**	0,65	,751	**T-25**	0,45	,647
T-3	0,61	,613	**T-21**	0,41	,507	**T-13**	0,64	,753	**T-27**	0,43	,674
T-4	0,57	,590	**T-22**	0,66	,751	**T-14**	0,71	,792	**T-31**	0,67	,644
T-7	0,62	,749	**T-24**	0,59	,656	**T-19**	0,53	,651			
T-8	0,72	,734	**T-26**	0,51	,626						
T-9	0,55	,618	**T-28**	0,63	,719						
T-10	0,54	,648	**T-29**	0,67	,723						
T-11	0,50	,703	**T-34**	0,62	,591						
T-15	0,50	,691									
T-16	0,58	,630									
T-17	0,54	,716									
T-18	0,50	,644									
T-30	0,53	,620									
T-32	0,44	,517									
T-33	0,52	,562									

MN = Madde No;
YK = Yük Değeri;
R = Madde Puanı ile Faktör Toplam Puanı Arasındaki Korelâsyon

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, ölçekteki birinci faktörün özdeğeri 11.672, ikinci faktörün özdeğeri 1.957, üçüncü faktörün özdeğeri 1.60 ve dördüncü faktörün özdeğeri 1.325'tir. Ölçekteki faktörlerin varyans değerlerine baktığımızda birinci faktörün varyans değeri 34.33, ikinci faktörün varyans değeri 5.75, üçüncü faktörün varyans değeri 4.73 ve dördüncü faktörün varyans değeri 3.94'tür.

Faktörler içerisindeki maddelerin madde faktör toplam puanı ile olan korelâsyonları **0.50** ile **0.79** arasında değişmektedir.

b-) Doğrulayıcı Faktör Analizinin Yapılması:

Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra belirlenen faktörlerin doğrulanması, bir diğer ifade ile belirlenen faktörlerin ve her bir faktör içerisindeki tutum ifadelerinin gerçekten o boyutla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için **LISREL 8.70** programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda **Tablo 3.7**'de verilmektedir.

Tablo 3.7
Öğrencilerden Elde Edilen Veriler ile Dört Faktörlü Model Arasındaki Uyum ve X^2 İstatistikleri

N	X^2	Sd	X^2 /sd	NNFI	CFI	IFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA
454	1262.55	517	2,44	0.98	0.98	0.98	0.86	0.84	0.049	0.056

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; **X^2= 1262, N= 454, sd=517** ve **p= 0.000** bulunmuştur.

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, model veri uyumunu test eden X^2 sonuçları, verilerin modele uyumlu olmadığını göstermektedir. Çünkü X^2 değeri anlamlı **(p<.05)** çıkmıştır. Bununla birlikte $X^{2'}$nin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle, model veri uyumuna karar vermede **X^2/sd** oranı da kullanılmakta ve bu oranın da 5 ve daha küçük olması durumunda model-veri uyumunun yeterli olduğu kabul edilmektedir (Sümer, 2000).

Tablo 3.7'de verilen modelin **X^2/sd oranı 2.44** olduğundan, model-veri uyumu kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modelin verilere uygunluğunun değerlendirilmesinde diğer uyum indeksleri şu ölçütlere göre değerlendirilmektedir:

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi; **RMSEA** *(Root Mean Square Error of Approximation)* ve **SRMR** (Standardized Root Mean Square Residual) değerlerinin sıfıra yakın veya **0.05**'den küçük olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. Ancak **0.08** ve daha küçük değerlerin de model-veri uyumu için kabul edilebileceği bildirilmektedir. Tablo 3.7'deki bu değerlere bakıldığında bu iki kritere göre model veri uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi **GFI** *(Goodness of Fit Index)* indeksinin **0.90** ve yukarısında olması model-veri uyumunun iyiliğini göstermekte; bununla birlikte **GFI** için **0.85** ve yukarısının model-veri uyumu için yeterli olduğu, **AGFI** *(Adjusted Goodness of Fit Index)* için ise **0.80** ve yukarısı kabul edilmektedir.

Tablo 3.7'e bakıldığında; **RMSEA**, **GFI** ve **AGFI** değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, **CFI** *(Comperative Fit Index)*, **IFI** (*Incremental Fit Index)* ve **NNFI** *(Non-Normed Fit Index)* indekslerinden ise model-veri uyumunun mükemmel olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği içerisindeki boyutlar ve boyutlar içerisindeki tutum ifadeleri analiz sonucunda doğrulanmaktadır. Belirlenen faktörlerin faktörler arası ve faktör toplam puan arası korelasyonları ile her bir faktöre ait ***Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları*** aşağıda **Tablo 3.8**'de verilmektedir.

Tablo 3. 8

Faktörlerin Faktörler Arası ve Faktör Toplam Puan Arası Korelasyonları

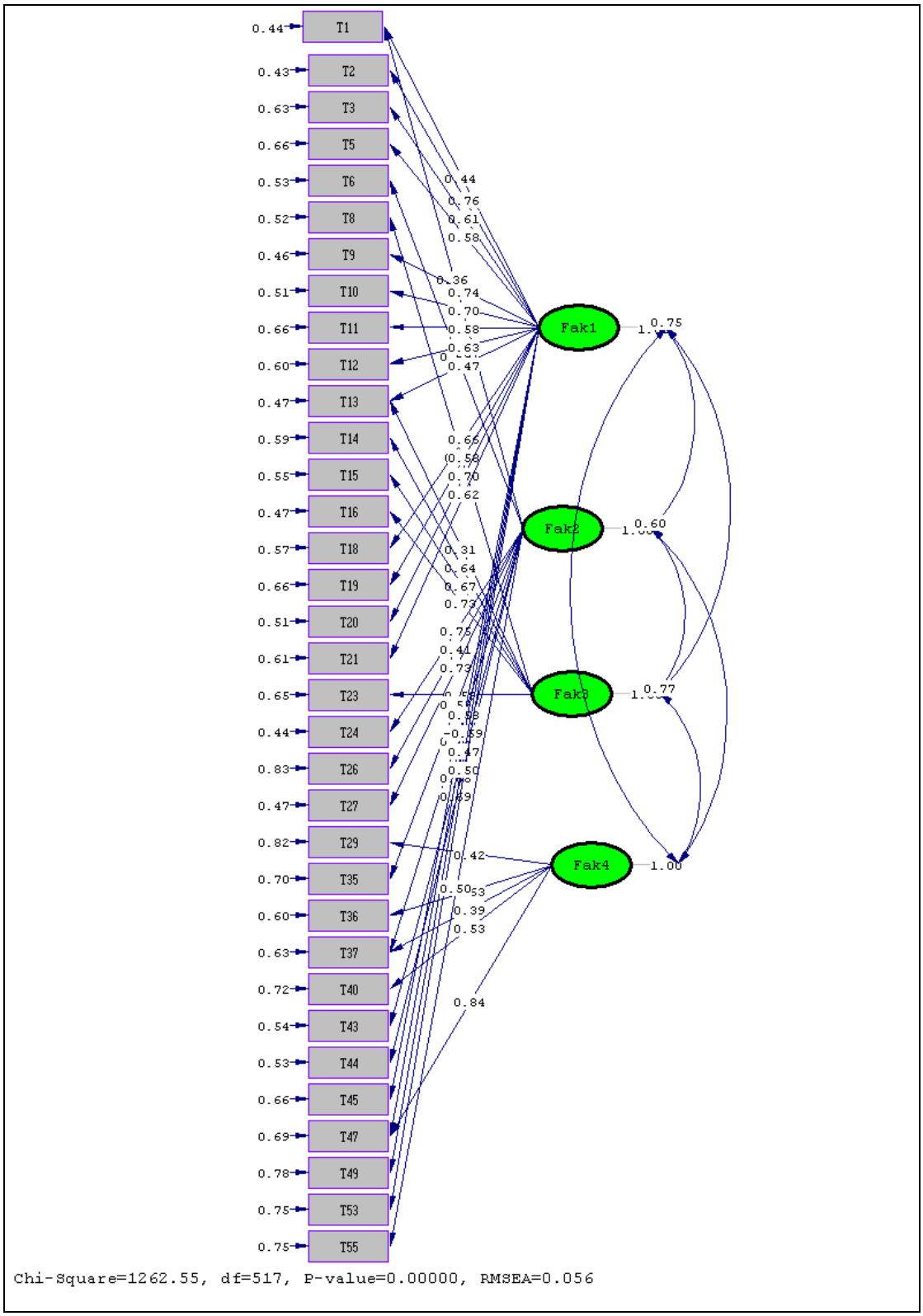
	Faktör 1 HOŞLANMA	**Faktör 2 İLGİ**	**Faktör 3 ÖNEM**	**Faktör 4 BEKLENTİ**	**Toplam**
Faktör 1	1				
Faktör 2	,709**	1			
Faktör 3	,632**	,547**	1		
Faktör 4	,475**	,392**	,476**	1	
Toplam	,915**	,851**	,754**	,601**	1

Tablo 3. 8'e göre, faktörler arası korelâsyonlar ile faktör toplam puanlar arası korelâsyonlara bakıldığında, her bir faktörün toplam puanla olan korelâsyonlarının yüksek, kendi aralarındaki korelâsyonlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu ise istenilen bir durumdur. Buradan tutum ölçeğindeki her bir faktörün farklı bir boyutu ölçmeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü faktörler ile ölçeğin tamamı için ***Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*** sırasıyla; **.91, .85, .80, .55** ve **.94'tür**. Bu değerlere bakıldığında tutum ölçeğinin genelinin yüksek bir değere sahip olduğu, faktörlere ait dördüncü faktör hariç yeterli olduğu görülmektedir. Dördüncü faktörün güvenirlik katsayının düşük çıkmasının faktördeki tutum ifadelerinin diğer faktörlerdeki ifade sayısına göre az olması ile açıklanabilir.

Aşağıda coğrafya dersine ilişkin tutum ölçeğinin faktör yapısı **Şekil 3. 1**'de gösterilmektedir.

Şekil 3. 1. Coğrafya Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı



3. 4. 3. Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla, **Özerbaş (2003)** tarafından faktör analizleri yapılarak geçerlik ve güvenirliği test edilen "Motivasyon Ölçeği", uzmanların da görüşlerinden yararlanılarak araştırmada kullanılmıştır. Özerbaş (2003)'ın uygulama sonucunda, motivasyon ölçeğinin *Cronbach Alpha güvenirlik değeri* **.88** olarak bulmuştur. Ayrıca ölçme aracının yapı geçerliliği için faktör analiz çalışması yapmıştır. *Ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin* **.49** ile **.87** arasında değiştiği gözlenmektedir. *Varyans* **%41,7** olarak saptanmış, *maddelerin faktör ortak varyansı ise* **.50** ile **.82** arasında hesaplanmıştır.

Motivasyon ölçeğindeki her bir madde *"Tamamen katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)", "Kesinlikle katılmıyorum (1)"* şeklinde ifade eden beşli skala ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin bütünü 15 olumlu, 15 olumsuz olmak üzere likert tipi 30 ifadeden oluşmaktadır.

3. 4. 4. İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Alınması

Tonbul (2001) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından Coğrafya dersine uyarlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış soru formu, işbirlikli öğrenme ve uygulamalarla ilgili görüşlerini almak üzere deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Bu aşamada öğrencilere yöneltilen sorular şunlardır:

1. Daha önceki Coğrafya dersi ile İşbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptığımız ders karşılaştırdığında sence ne gibi farklılıklar var?
2. İşbirlikli öğrenme çalışmalarında neler hoşuna gitti?
3. Grup arkadaşlarınızla ilişkiniz çalışmanın başından sonuna kadar değerlendirildiğinde, ilişkinizde ne gibi gelişmeler oldu?
4. Bu çalışmayla önceki Coğrafya dersinizi karşılaştırdığınızda sınıfın havasında gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir?

5. Anlamadığın yerde grup arkadaşının sana yardımcı olduğunda neler hissettin?
6. Sen arkadaşlarına yardım ettiğinde neler hissettin?
7. Coğrafya dersi saati geldiğinde neler hissettin?
8. Sence bu çalışmada, her grup üyesi başarılı olmak için eşit fırsata sahip mi?
9. Bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını ister misiniz?
10. Bu çalışmanın daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

3. 5. Araştırmada İzlenen İşlemler

1- İlgili makamlardan gerekli izin alınmıştır.
2- Araştırmanın daha sağlıklı yapılabilmesi için araştırmacı, 2006-2007 öğretim yılının ikinci yarıyılında Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Abidinpaşa Lisesine Coğrafya Öğretmeni olarak görevlendirilmiştir.
3- "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümündeki konuların kazanımları belirlenmiştir.
4- Veri toplama araçları geliştirilmiştir.
5- Araştırma materyalleri hazırlanmıştır.
6- Konulara yönelik günlük ders planları hazırlanmıştır.
7- Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
8- Başarı ölçeği, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği ön test olarak gruplara uygulanmıştır.
9- Denel işlemler gerçekleştirilmiştir. Denel işlem süresince; deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi bir takım aktif öğrenme etkinlikleri ile birlikte uygulanırken; kontrol grubuna öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri (düz anlatım- soru cevap) uygulanmıştır.
10- Başarı ölçeği, tutum ölçeği ve motivasyon ölçeği son test olarak gruplara uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamaları hakkındaki görüşleri alınmıştır.
11- Elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

3. 6. Denel işlem

Denel işlemler boyunca deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (aktif öğrenme etkinlikleri kullanılarak yapılan "Birlikte Öğrenme" tekniği), kontrol grubuna Öğretmen Merkezli Öğretim (Anlatım ve Soru-Cevap yöntemleri) uygulanmıştır. Deney grubuna denel işlemler boyunca işlenen konular, ders sürelerine dağılımı ve uygulanan teknikler **Tablo 3.9**'da sunulmuştur.

Tablo 3. 9

Deney Grubuna Denel İşlemler Boyunca İşlenen Konular, Ders Sürelerine Dağılımı ve Uygulanan Teknikler

Süre	Konu	Uygulanan Teknik	Kullanılan Öğretimsel İşler
1. Hafta	Türkiye'de Başlıca Toprak Tipleri ve Dağılışı	Birlikte Öğrenme & Aktif Öğrenme Etkinlikleri	Çalışma Yaprağı Kavram haritası oluşturma Sonuç çıkarma Karşılaştırma Bireysel Sınav
2. Hafta	Türkiye'de Toprak Kullanımı	Birlikte Öğrenme & Aktif Öğrenme Etkinlikleri	Çalışma Yaprağı Problem çözme Deney: "Erozyon ve ağaç" Bireysel Sınav
3. ve 4. Hafta	Türkiye'nin Bitki Örtüsü Zenginliği	Birlikte Öğrenme & Aktif Öğrenme Etkinlikleri	Çalışma Yaprağı Kavram haritası oluşturma Sonuç Çıkarma Bireysel Sınav
5. ve 6. Hafta	Türkiye'nin Su Varlığı	Birlikte Öğrenme & Aktif Öğrenme Etkinlikleri	Çalışma Yaprağı Bulmaca Kavram Haritası oluşturma Bireysel Sınav

Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar:

1. Uygulamaya, *Coğrafya Başarı Testi*'nden bir hafta sonra başlanmıştır.

2. Uygulamaya geçmeden önce deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yönteminin ne demek olduğunu anlamaları ve bu yönteme alışmaları için işbirlikli öğrenmeye yönelik çeşitli eğitsel oyunlar (Beyin Fırtınası, Tanışma Topu gibi) oynatılmıştır.

3. Deney grubundaki öğrenciler heterojen gruplara ayrılmıştır. Bu grupların oluşumunda dikkat edilen ve ölçüt olarak kabul edilen kriterler; coğrafya dersi başarı testi sonuçları, I. dönem coğrafya ders notu ve coğrafya ders öğretmeninin görüşleridir.

4. Sınıftaki sıralar öğrencilerin yüz yüze etkileşimini sağlayacak şekilde ayarlanmıştır. Grup çalışmasının ilk günlerinde öğretmen tarafından ayarlanan grupların oturma düzeni, ilerleyen günlerde öğrenciler tarafından düzenlenmiştir.

5. Her gruba kendisine bir grup ismi vermesi sağlanarak gruplar tanımlanmıştır.

6. Deney grubuna, uygulamanın başında, tüm kümelere ikişer adet olmak üzere "Grup Çalışma Rehberi" (EK: 4) verilmiştir. Bu çalışma rehberi, küme üyelerinin küme içerisinde nasıl çalışmaları gerektiği konusunda uygulama ve değerlendirme aşamalarının nasıl olacağı hakkında küme üyelerine bilgi vermektedir.

7. Grup bağımlılığını sağlamak amacıyla öğrenciler kendi aralarında özetleyici, denetleyici, bağ kurucu, araştırmacı gibi görevleri paylaşmışlardır.

8. Öğrenci grupları oluşturulduktan ve görev dağılımı yapıldıktan sonra, konuların uygulanması sırasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden "Birlikte Öğrenme" tekniği bir takım aktif öğrenme etkinlikleri ile birlikte uygulanmıştır. Bu teknikte deney süresince denekler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmen tarafından uygulanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmışlardır.

9. Araç ve ürün bağımlılığının sağlanabilmesi amacıyla her gruba bir tane çalışma yaprağı verilmiştir. Kümelere sadece bir adet çalışma yaprağı dağıtılmasının nedeni, öğrencileri birlikte çalışmaya özendirmektir. Ancak, her öğrenci soruları bireysel olarak cevaplayacak ve cevaplarını cevap kâğıdından kontrol edilecektir. Eğer öğrencinin cevabı yanlış ise, doğru yolun açıklanması ve konunun anlaşılmasının sağlanması diğer takım arkadaşlarının sorumluluğudur. Önemli olan nokta, çalışma yapraklarının doldurulup teslim edilmesi değil, çalışma yapraklarındaki konular üzerinde çalışarak anlaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle çalışma yaprakları ile beraber, soruların cevapları da birlikte verilmelidir. Çalışma yaprakları sadece boşluk doldurmalı ya da açık uçlu sorular değil; aynı zamanda kavram haritaları, bulmacalar, balık kılçığı çalışması gibi öğrenicinin merakını uyandıran etkinliklere yer verilmiştir.

10. Konu bittikten sonra bir ders süresince konu sınavı yapılmıştır. Bireysel olarak yapılan bu sınavda, öğrenciler birbirlerine yardım etmemişlerdir. Böylece, işbirlikli öğrenmenin temel ilkelerinden olan bireysel değerlendirebilirlik sağlanmış oldu.

11. Konu sınavlarından başarılı olan gruplar ödüllendirilmiştir.

12. Deneysel işlemler bittikten sonra başarı, tutum ve motivasyon ölçekleri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

13. Deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan coğrafya öğretimi ile ilgili düşüncelerini yazması için önceden hazırlanmış sorular verilmiştir.

3. 7. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada alt problemlere yanıtlar bulmak amacıyla verilerin analizinde çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizi iki alt grupta ele alınabilir. Bunlar; araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde kullanılan istatistiksel işlemler ve araştırmada ele alınan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla kullanılan istatistiksel işlemlerdir.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde kullanılan istatistiksel işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarını toplamak amacıyla başarı testi geliştirilirken, testin test ve madde analizlerinde **ITEMAN** programı;

2. Öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik belirlemeleri kapsamında, *açımlayıcı faktör analizi* için **SPSS 15** programı ve *doğrulayıcı faktör analizi* için ise **LISREL 8.70** programı kullanılmıştır.

Araştırmada ele alınan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla kullanılan istatistiksel işlemler şöyledir:

1. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla **iki faktörlü ANOVA**,

2. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinde öğrencilerin tutum puanları ile motivasyon puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için **ilişkisiz t-testleri** uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla, **iki yönlü varyans analizi** kullanılmak istenmiş, ancak her iki analizde, analizlerin varsayımları karşılanamadığı için **ilişkisiz t-testleri** kullanılmak durumunda kalınmıştır.

3. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçme aracı olarak kullanılan açık uçlu soruların analizinde betimsel istatistiklerden **frekans ve yüzdeler** kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan örnekler de verilmiştir.

Verilerin analizi **SPSS 15** paket programından yararlanılarak yapılmış ve analizlerde anlamlılık düzeyi olarak **0.05** dikkate alınmıştır.

BÖLÜM

IV

BULGULAR VE YORUMLAR

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

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde *öğrencilerin 10. sınıf Coğrafya dersindeki "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümüne ait öntest ve sontest akademik başarılarının, bulundukları deney veya kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.* Öğrencilerin Coğrafya dersindeki akademik başarılarına (öntest, sontest) ait betimsel istatistikler **Tablo 4.1**'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubunda Bulunmalarına Göre Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney	42	10,52	2,578	42	25,88	2,615
Kontrol	40	10,38	2,984	40	19,23	3,453
Toplam	82	10,45	2,767	82	22,63	4,517

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları $\overline{X}$ = **10,52**'den (öntest) $\overline{X}$ = **25,88**'e (sontest); kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları $\overline{X}$ = **10,38**'den (öntest) $\overline{X}$ = **19,23**'e (sontest) yükselmiştir. Uygulama sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin başarı puanlarında bir yükselme olduğu görülmektedir. Aşağıda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki akademik başarı puanlarının bulundukları gruba anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin **iki faktörlü ANOVA** sonuçları **Tablo 4.2**'de verilmiştir.

Tablo 4.2

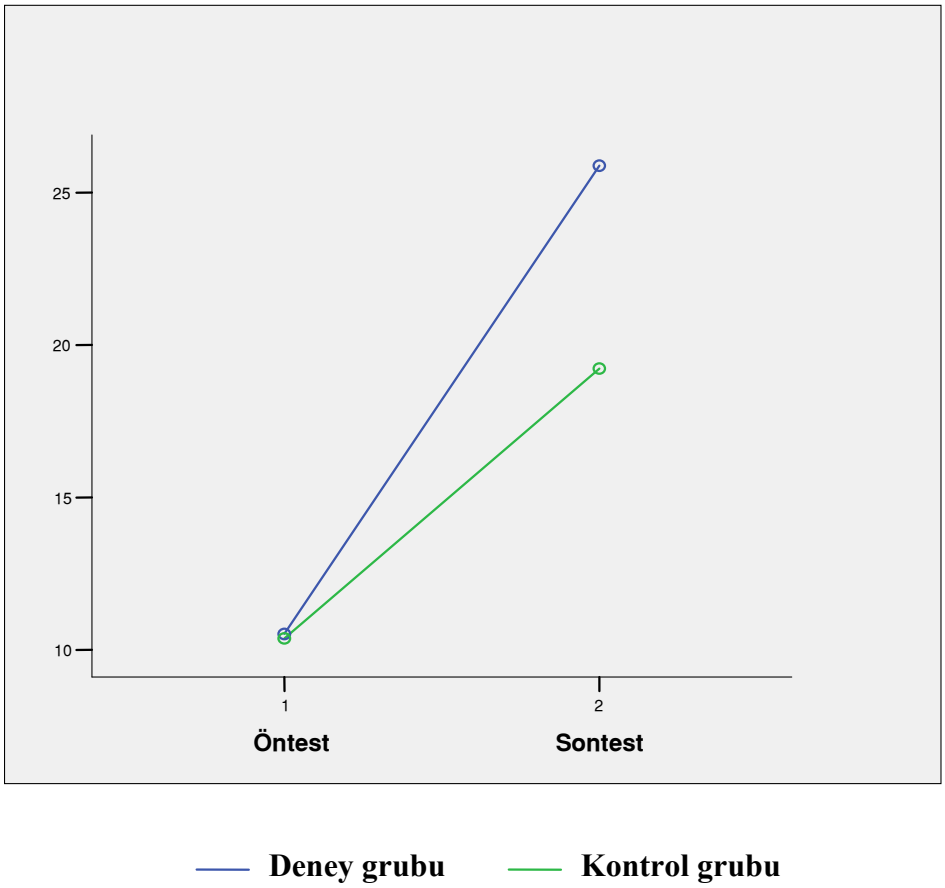
Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar Arası	1521,2	81	474,342	36,249	,000
Grup(Deney/Kontrol)	474,342	1	13,086		
Hata	1046,860	80			
Gruplar içi	6754,909	82	6002,781	1508,372	,000
Başarı (öntest-sontest)	6002,781	1	433,757	108,994	,000
Grup*Başarı	433,757	1	3,980		
Hata	318,371	80			
Toplam	8276,111	163			

Analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 10. sınıf Coğrafya dersinin *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümündeki akademik başarıları, ***uygulama öncesinden uygulama sonrasına anlamlı bir farklılık göstermiştir.*** Bir diğer ifade ile öğrencilerin farklı gruplarda (deney ve kontrol) olma durumları ile öntest ve sontest puanlarının coğrafya ders başarısı üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmuştur [$\mathbf{F_{(1\text{-}80)} = 108,994, p<,01}$].

Bu sonuç; öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olmalarının, coğrafya dersinde başarıları üzerine farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Deney sonrasında uygulanan başarı testinden alınan puanlar üzerinde öğrencilerin bulundukları grupların ve öntest - sontest puanlarının ortak etkisi araştırıldığında sontest puanlar üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin deney ve kontrol grubunda bulunmaları ile öntest ve sontest ortalama puanları birbirinden farklılık göstermektedir. Buradan öğrenci puanları üzerinde bulundukları grupların ve ölçümlerin ortak etkisinin olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin ders başarıları üzerinde öğretmen merkezli öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların öntest ve sontest puanlarının ortalamalarına ait grafik **Şekil 4.1**'de verilmiştir.



Şekil 4. 1. Grupların Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamalarına Ait Grafik

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde *öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin tutumları bulundukları deney veya kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.*

Öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin tutumlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, gruplara ait deney öncesi derse ilişkin tutumlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin tutum puanları deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu ise grupların ön tutum puanlarının benzer olduklarını göstermektedir. Probleme yanıt bulmak amacıyla *"karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi*" tekniği kullanılmak istenmiştir. Ancak bu analizin varsayımlarından olan "*gruplara ait kovaryanslarının eşit olma*" (Büyüköztürk, 2007) varsayımı sağlanmadığı için bu analiz uygulanamamıştır. Bu nedenle burada öğrencilerin deney sonrası derse ilişkin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları **ilişkisiz t-testi** ile belirlenmiş ve analiz sonuçları aşağıda **Tablo 4.3**'te verilmiştir.

Tablo 4.3
Öğrencilerin Derse İlişkin Tutum Puanlarının Bulundukları Gruplara Göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	P
Deney	42	137,60	12,12	80	4,918	0.00
Kontrol	40	120,30	19,11			

Analiz sonucunda İşbirlikli öğrenmenin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile Öğretmen Merkezli Öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının bulundukları gruplara göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur **[t(80) = 4,918, p<,01].**

Deney grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$**=137.60** iken; kontrol grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$**=120.30**'dur. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre coğrafya dersine karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını arttırmaktadır.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde *öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin motivasyonları, bulundukları deney veya kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.*

Öğrencilerin motivasyonlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, gruplara ait deney öncesi motivasyonlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin deney öncesi motivasyonları deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Probleme yanıt bulmak amacıyla "karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi" tekniği kullanılmak istenmiştir. Ancak bu analizin varsayımlarından olan "gruplara ait kovaryanslarının eşit olma" (Büyüköztürk, 2007) varsayımı sağlanmadığı için bu analiz uygulanamamıştır.

Araştırmada probleme cevap bulmak amacıyla bu nedenle her iki grupta yer alan öğrencilerin deney sonrası motivasyonlarının bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı **ilişkisiz t- testi** ile belirlenmiştir. Öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin motivasyonlarına ait betimsel istatistikler ile ilişkisiz t-testi sonuçları **Tablo 4.4**'de verilmiştir.

Tablo 4.4
Öğrenci Motivasyonlarının Bulundukları Gruplara Göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
Deney	42	118,43	10,33	80	6,810	.000
Kontrol	40	101,78	11,80			

İşbirlikli öğrenmenin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile Öğretmen Merkezli Öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının bulundukları gruplara göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur **[t(80) = 6,81, p<,01].** Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ortalaması $\overline{X}$ **= 118,43** iken; kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = **101,78**'dir. Buradan işbirlikli öğrenme yönteminin; öğretmen merkezli öğretime göre, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığı şeklinde bir sonuca varılabilir.

4. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak için açık uçlu toplam 10 soru verilmiştir.

Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans, yüzde değerleri ve öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Soru 1: Daha önceki Coğrafya dersi ile işbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptığımız ders karşılaştırıldığında sence ne gibi farklılıklar var?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 5**'de verilmiştir.

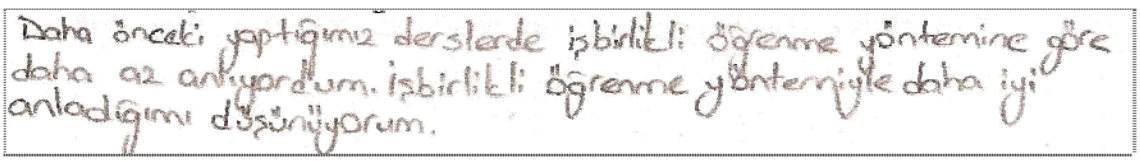
Tablo 4.5
Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Dersi daha iyi anladım ve dersi öğrenmem kolaylaştı.	23	54.8
Ders daha eğlenceli hale geldi ve ders çalışma isteğim arttı.	11	26.2
Arkadaşlık ilişkilerim ve yardımlaşma duygum gelişti.	6	14.3
Bence bir faydası olmadı.	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi "*Daha önceki Coğrafya dersi ile işbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptığımız ders karşılaştırıldığında sence ne gibi farklılıklar var?"* sorusuna öğrencilerin %54.8'i işbirlikli öğrenme yöntemiyle Coğrafya dersini daha iyi anladığını ve dersi öğrenmelerinin kolaylaştığını, %26.2'si bu yöntemle coğrafya dersinin daha eğlenceli geçtiğini ve bu durumun ders çalışma isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %14.3'ü işbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde arkadaşlık ilişkilerinde ve yardımlaşma duygularında gelişme olduğunu belirtirken; %4.7'si bu yöntemin bir faydası olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

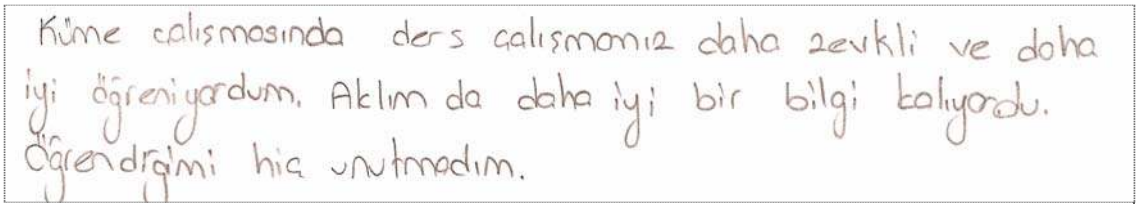
Şekil 4. 2

Deney grubu 1 Nolu öğrencinin düşüncesi



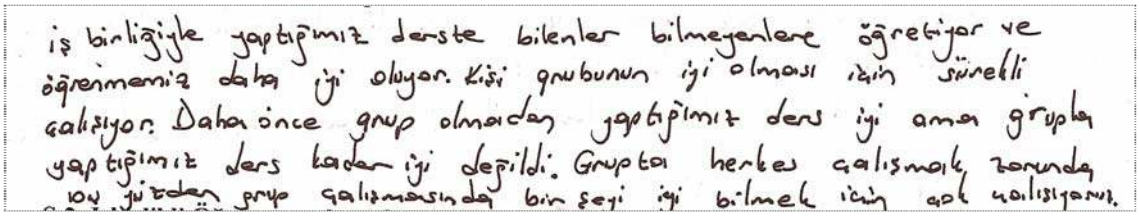
Şekil 4. 3

Deney grubu 5 Nolu öğrencinin düşüncesi


Küme çalışmasında ders çalışmamız daha zevkli ve daha iyi öğreniyordum. Aklım da daha iyi bir bilgi kalıyordu. Öğrendiğimi hiç unutmadım.

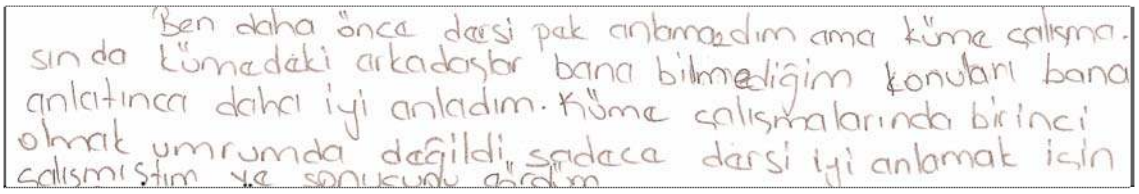
Şekil 4. 4

Deney grubu 7 Nolu öğrencinin düşüncesi


iş birliğiyle yaptığımız derste bilenler bilmeyenlere öğretiyor ve öğrenmemiz daha iyi oluyor. Kişi grubunun iyi olması için sürekli çalışıyor. Daha önce grup olmadan yaptığımız ders iyi ama grupla yaptığımız ders kadar iyi değildi. Grupta herkes çalışmak zorunda. Bu yüzden grup çalışmasında bir şeyi iyi bilmek için çok çalışıyoruz.

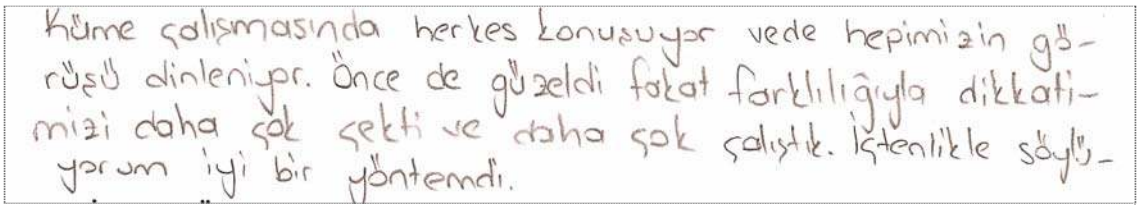
Şekil 4. 5

Deney grubu 8 Nolu öğrencinin düşüncesi


Ben daha önce dersi pek anlamazdım ama küme çalışmasında kümedeki arkadaşlar bana bilmediğim konuları bana anlatınca daha iyi anladım. Küme çalışmalarında birinci olmak umrumda değildi, sadece dersi iyi anlamak için çalışmıştım ve sonucuda aldım.

Şekil 4. 6

Deney grubu 13 Nolu öğrencinin düşüncesi


Küme çalışmasında herkes konuşuyor vede hepimizin görüşü dinleniyor. Önce de güzeldi fakat farklılığıyla dikkatimizi daha çok çekti ve daha çok çalıştık. İştenlikle söylüyorum iyi bir yöntemdi.

Soru 2: İşbirlikli Öğrenme çalışmalarında neler hoşuna gitti?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 6**'da verilmiştir.

Tablo 4. 6

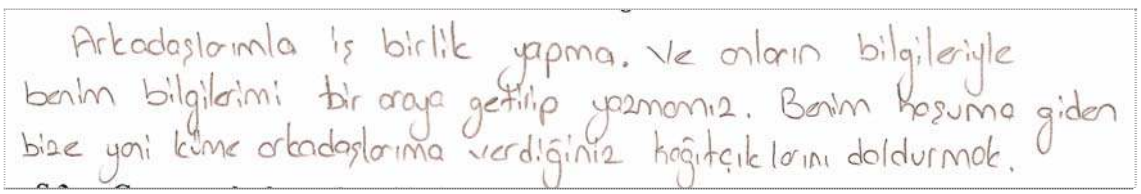
Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Beraber ders çalışmak	13	31.0
Birbirimize bilmediklerimizi öğretmek	11	26.2
Grup çalışmasında yapılan etkinlikler	10	23.8
Yardımlaşma	6	14.3
Hiçbir şey	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi "*işbirlikli öğrenme çalışmalarında neler hoşuna gitti?"* sorusuna; öğrencilerin %31'i beraber ders çalışmak, %26.2'si birbirlerine bilmediklerini öğretmek, %23.8'i grup çalışması sırasında verilen etkinlikler ve %14.7'si yardımlaşma olarak ifade etmişlerdir. %4.7'si bu yöntemle ilgili hiçbir şeyin hoşlarına gitmediğini düşünmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

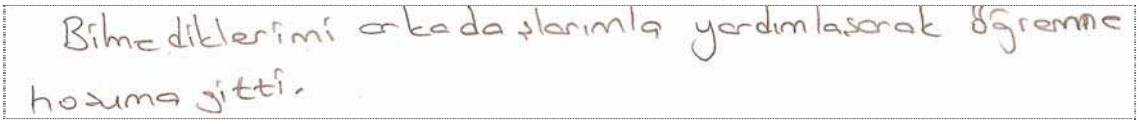
Şekil 4. 7

Deney grubu 11 Nolu öğrencinin düşüncesi



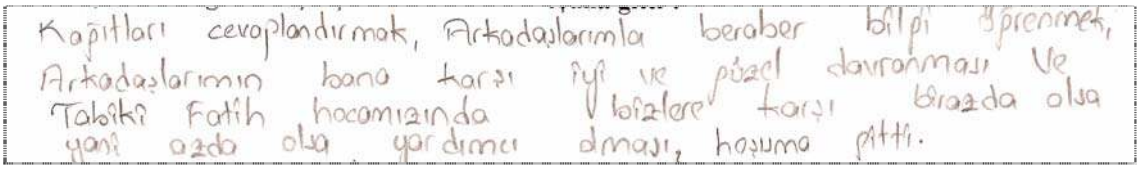
Şekil 4. 8

Deney grubu 2 Nolu öğrencinin düşüncesi



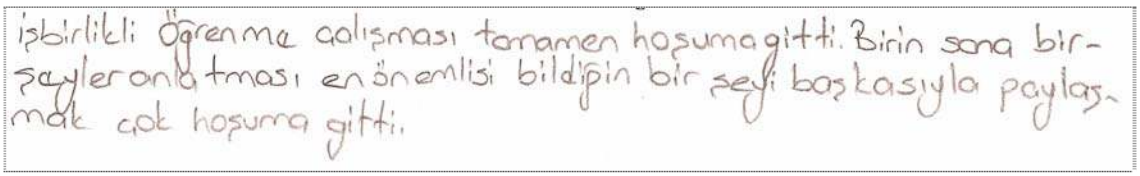
Şekil 4. 9

Deney grubu 8 Nolu öğrencinin düşüncesi



Şekil 4. 10

Deney grubu 8 Nolu öğrencinin düşüncesi



Soru 3: Grup arkadaşınızla ilişkiniz çalışmanın başından sonuna kadar değerlendirildiğinde, ilişkinizde ne gibi gelişmeler oldu?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 7**'de verilmiştir.

Tablo 4.7

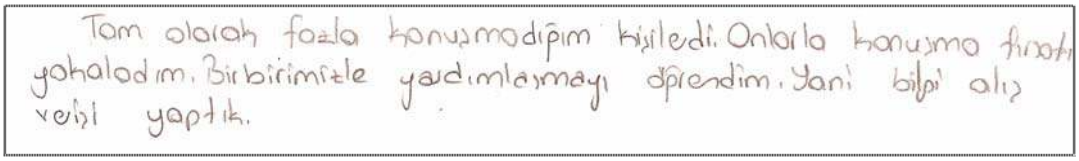
Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Birbirimizi daha iyi tanımamızı sağladı.	22	52.4
Arkadaşlarımla daha iyi anlaşmaya başladım.	10	23.8
Arkadaşlarımın yanında değerli olduğumu hissettim.	8	19.1
Hiçbir değişme olmadı.	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi "*Grup arkadaşınızla ilişkiniz çalışmanın başından sonuna kadar değerlendirildiğinde, ilişkinizde ne gibi gelişmeler oldu?"* sorusuna öğrencilerin %52.4'ünün birbirini daha iyi tanımalarını sağladığını, %23.8'inin arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladığını, %19.1'nin arkadaşlarının yanında değerli olduğunu hissettiğini ve %4.7'sinin ise grup arkadaşıyla olan ilişkisinde hiçbir değişme olmadığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

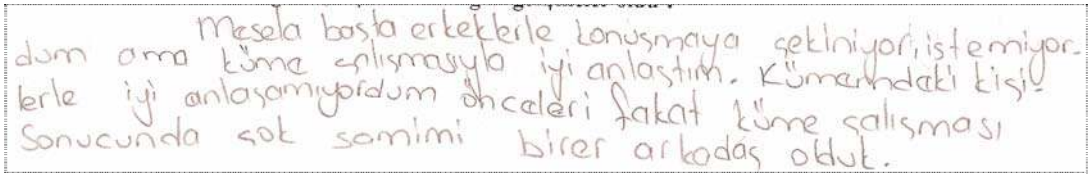
Şekil 4. 11

Deney grubu 5 Nolu öğrencinin düşüncesi


Tam olarak fazla konuşmadığım kişiydi. Onlarla konuşma fırsatı yakaladım. Birbirimizle yardımlaşmayı öğrendim. Yani bilgi alış verişi yaptık.

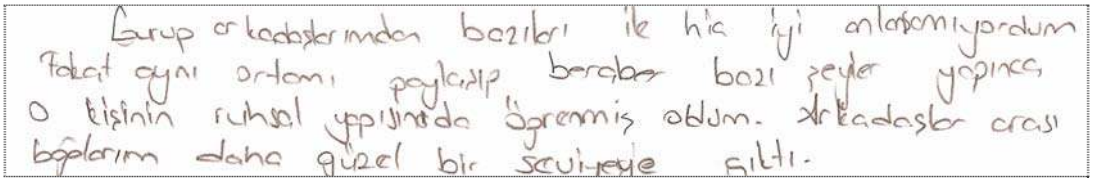
Şekil 4. 12

Deney grubu 3 Nolu öğrencinin düşüncesi


Mesela başta erkeklerle konuşmaya çekiniyordum ama küme çalışmasıyla iyi anlaştım. Kümemdeki kişilerle iyi anlaşamıyordum önceleri fakat küme çalışması sonucunda çok samimi birer arkadaş olduk.

Şekil 4. 13

Deney grubu 4 Nolu öğrencinin düşüncesi



Soru 4: Bu çalışmayla önceki Coğrafya dersinizi karşılaştırdığınızda sınıfın havasında gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 8**'de verilmiştir.

Tablo 4.8

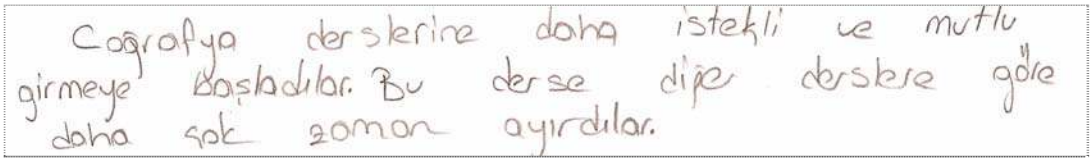
Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	**f**	**%**
Coğrafya dersine olan ilgimiz arttı.	23	54.8
Derse katılım arttı.	13	31.0
Sınıfta gürültü arttı.	4	9.5
Farklılık yok.	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi "*Bu çalışmayla önceki Coğrafya dersinizi karşılaştırdığınızda sınıfın havasında gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir"* sorusuna öğrencilerin %54.8'i coğrafya dersine olan ilginin arttığını, %31'i derse katılımın arttığını, %9'u gürültünün arttığını ve %4.7'si herhangi bir farklılık olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

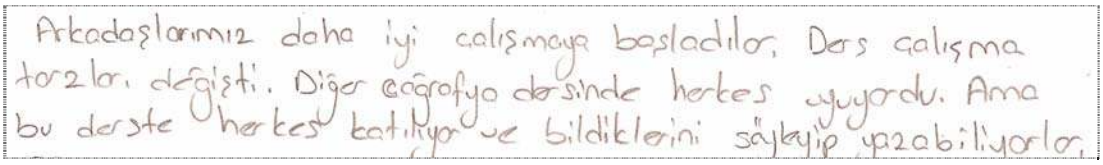
Şekil 4. 14

Deney grubu 1 Nolu öğrencinin düşüncesi


Coğrafya derslerine daha istekli ve mutlu girmeye başladılar. Bu derse diğer derslere göre daha çok zaman ayırdılar.

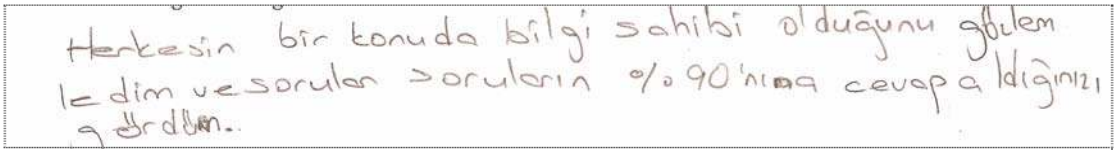
Şekil 4. 15

Deney grubu 23 Nolu öğrencinin düşüncesi


Arkadaşlarımız daha iyi çalışmaya başladılar. Ders çalışma tarzları değişti. Diğer coğrafya dersinde herkes uyuyordu. Ama bu derste herkes katılıyor ve bildiklerini söyleyip yazabiliyorlar.

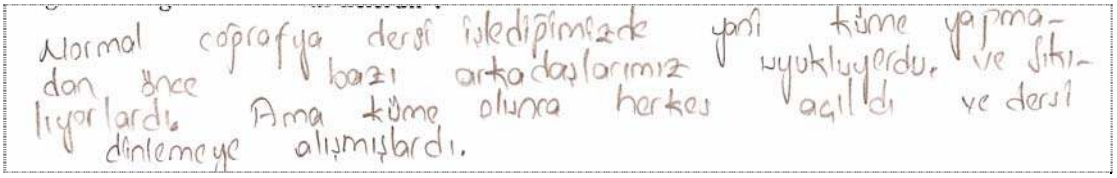
Şekil 4. 16

Deney grubu 33 Nolu öğrencinin düşüncesi


Herkesin bir konuda bilgi sahibi olduğunu gözlemledim ve sorular sorularının %90'ına cevap alabildiğini gördüm.

Şekil 4. 17

Deney grubu 4 Nolu öğrencinin düşüncesi


Normal coğrafya dersi işlediğimizde yani tüme yapmadan önce bazı arkadaşlarımız uyuklayordu, ve sıkılıyorlardı. Ama tüme olunca herkes açıldı ve dersi dinlemeye alışmışlardı.

Soru 5: Anlamadığın yerde arkadaşın sana yardımcı olduğunda neler hissettin?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 9**'da verilmiştir.

Tablo 4.9

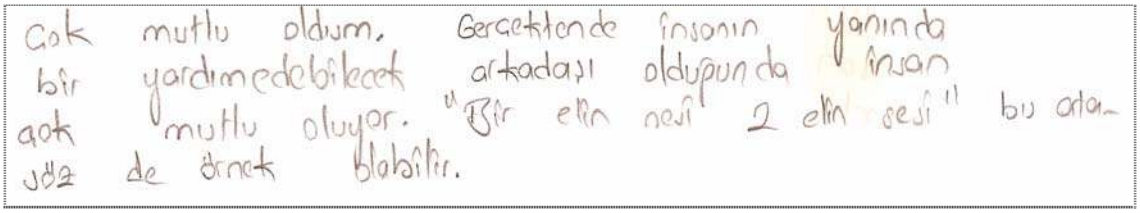
Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	**f**	**%**
Çok mutlu oldum ve gurur duydum.	22	52.4
Yardım etmenin ve paylaşmanın güzel olduğunu düşündüm.	10	23.8
Arkadaşlarımın beni sevdiğini düşündüm.	8	19.1
Hiçbir şey	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi "*Anlamadığın yerde arkadaşın sana yardımcı olduğunda neler hissettin?"* sorusuna öğrencilerin %52.4'ü çok mutlu olduğunu ve gurur duyduğunu, %23.8'i yardım etmenin ve paylaşmanın güzelliğini, %19.1'i arkadaşlarının kendisini sevdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %4.7'si ise hiçbir şey hissetmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

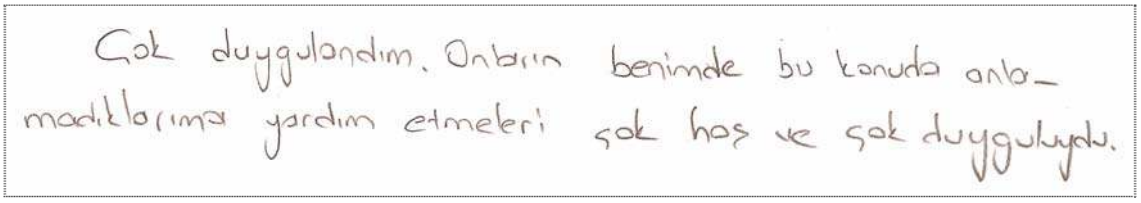
Şekil 4. 18

Deney grubu 34 Nolu öğrencinin düşüncesi



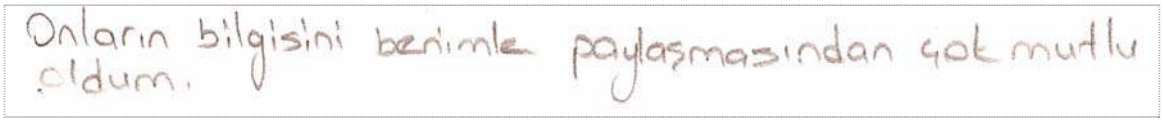
Şekil 4. 19

Deney grubu 36 Nolu öğrencinin düşüncesi



Şekil 4. 20

Deney grubu 40 Nolu öğrencinin düşüncesi



Soru 6: Sen arkadaşlarına yardım ettiğinde neler hissettin?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 10**'de verilmiştir.

Tablo 4.10

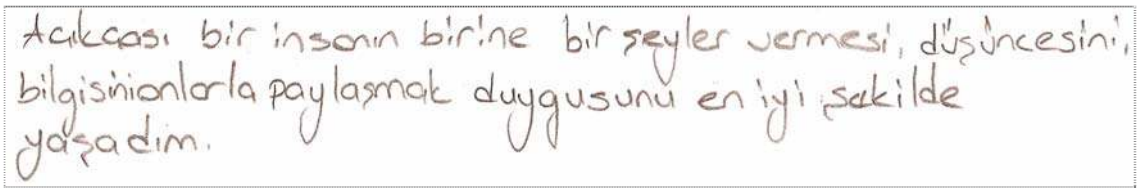
Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	**f**	**%**
Hoşuma gitti ve mutlu oldum.	17	40.5
Bir şeyler bildiğimi ve çalışkan olduğumu düşündüm.	13	31.0
Birine bir şey öğretmenin farklı ve güzel bir duygu olduğunu hissettim.	10	23.8
Hiçbir şey	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi *"sen arkadaşlarına yardım ettiğinde neler hissettin?"* sorusuna cevap olarak öğrencilerin %40.5'i hoşlarına gittiğini ve bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, %31'i bir şeyler bildiğini ve çalışkan olduğunu, %23.8'i birine bir şey öğretmenin farklı ve güzel bir duygu olduğunu hissettiğini, düşünmektedirler. Öğrencilerin %4.7'si ise hiçbir şey hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

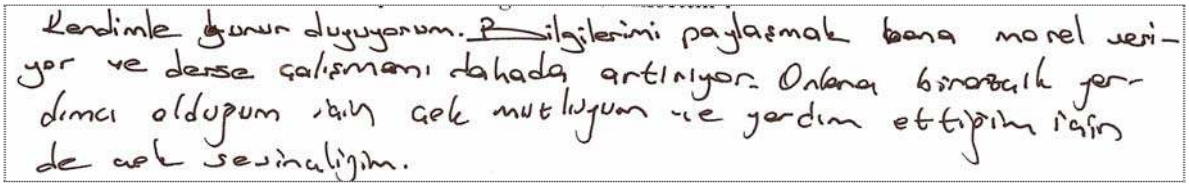
Şekil 4. 21

Deney grubu 4 Nolu öğrencinin düşüncesi


Açıkcası bir insanın birine bir şeyler vermesi, düşüncesini, bilgisinionlarla paylaşmak duygusunu en iyi şekilde yaşadım.

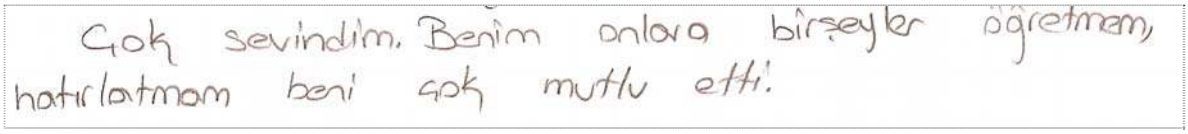
Şekil 4. 22

Deney grubu 7 Nolu öğrencinin düşüncesi


Kendimle gurur duyuyorum. Bilgilerimi paylaşmak bana morel veriyor ve derse çalışmamı dahada artırıyor. Onlara birazcık yardımcı olduğum için çok mutluyum ve yardım ettiğim için de çok seviniyorum.

Şekil 4. 23

Deney grubu 17 Nolu öğrencinin düşüncesi


Çok sevindim. Benim onlara birşeyler öğretmem, hatırlatmam beni çok mutlu etti.

Soru 7: Coğrafya ders saati geldiğinde neler hissettin?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 11**'de verilmiştir.

Tablo 4.11

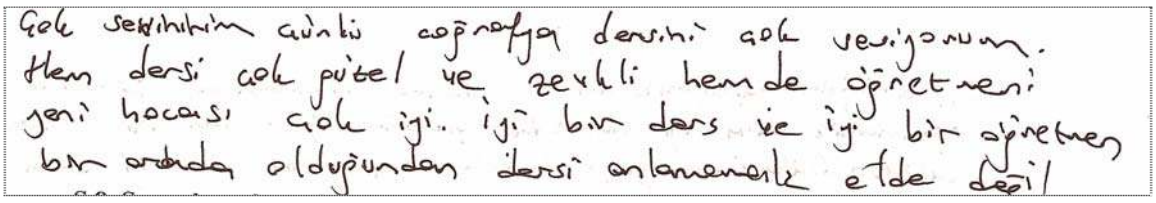
Deney Grubu Öğrencilerinin Yedinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Önceden coğrafya dersini sevmezdim ama artık çok sevmeye başladım	24	57.1
Dersin eğlenceli geçeceğini düşünüyorum.	9	21.5
Grup çalışması olacağı için kendimi rahat hissediyorum.	7	16.7
Bir fikrim yok.	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi *"Coğrafya ders saati geldiğinde neler hissettin?"* sorusuna cevap olarak öğrencilerin %57.1'i artık dersi sevmeye başladığını, %21.5'i dersin eğlenceli geçeceğini, %16.7'i grup çalışmasından dolayı rahatladığını ve %4.7'si ise bir fikri olmadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

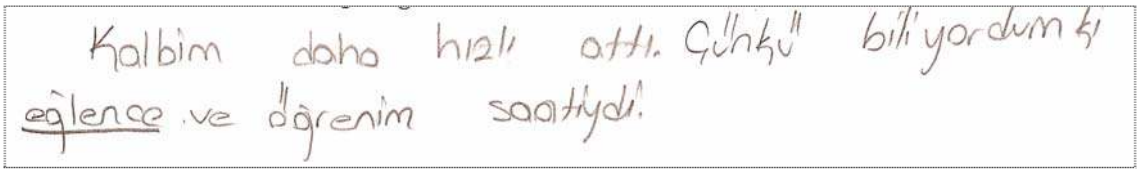
Şekil 4. 24

Deney grubu 7 Nolu öğrencinin düşüncesi



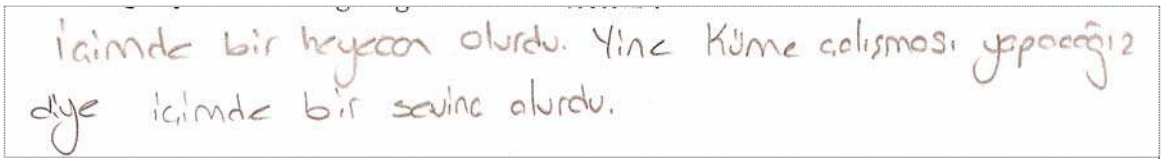
Şekil 4. 25

Deney grubu 14 Nolu öğrencinin düşüncesi



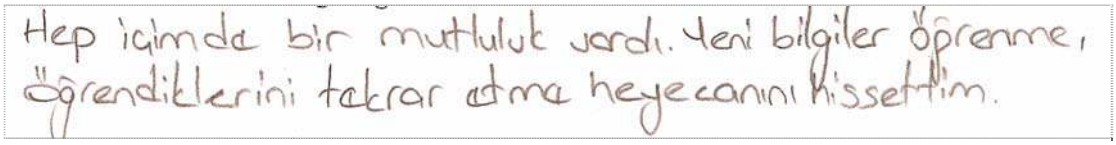
Şekil 4. 26

Deney grubu 19 Nolu öğrencinin düşüncesi



Şekil 4. 27

Deney grubu 14 Nolu öğrencinin düşüncesi



Soru 8: Sence bu çalışmada, her grup üyesi başarılı olmak için eşit fırsata sahip mi?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 12**'de verilmiştir.

Tablo 4.12

Deney Grubu Öğrencilerinin Sekizinci Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Evet	35	83.3
Bir fikrim yok	5	12.0
Hayır	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi "*Sence bu çalışmada, her grup üyesi başarılı olmak için eşit fırsata sahip mi?"* sorusuna öğrencilerin %83.3'ü "**evet**", %12'i "**bir fikrim yok**" ve %4.7'i "**hayır**" cevabını vermişlerdir.

Soru 9: Bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını ister misiniz?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 13**'de verilmiştir.

Tablo 4.13

Deney Grubu Öğrencilerinin Dokuzuncu Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Evet	37	88.1
Bir fikrim yok	3	7.2
Hayır	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi *"Bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını ister misiniz?"* sorusuna öğrencilerin %88.1'i "**evet**", %7.2'si "**bir fikrim yok**" ve %4.8'i "**hayır**" cevabını vermişlerdir.

Soru 10: Bu çalışmanın daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

Uygulamaya katılan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öne çıkan bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri **Tablo 4. 14**'de verilmiştir.

Tablo 4.14

Deney Grubu Öğrencilerinin Onuncu Soruya Verdiği Cevaplar

Öğrenci Görüşleri (n=42)	f	%
Bence yeterli.	17	40.5
Ders saati daha fazla olmalıdır.	9	21.4
Her derste kullanılmalıdır.	8	19.1
Gürültü azaltılmalıdır.	6	14.3
Fikrim yok	2	4.7
Toplam	**42**	**100**

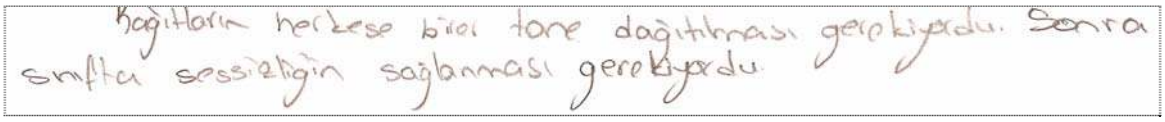
Tablo 4.14'de görüldüğü gibi "*Bu çalışmanın daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?"*sorusuna öğrencilerin %40.5'i bu çalışmanın yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %21.4'ü ders saatinin daha fazla olması gerektiğini, %19.1'i ilk kez Coğrafya dersinde böyle bir öğretim yöntemiyle karşılaştıklarını ve her derste kullanılması gerektiğini, %14.3'ü gürültünün azaltılması gerektiğini ve %4.7'si ise bu konuda bir fikirlerinin olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4. 28

Deney grubu 7 Nolu öğrencinin düşüncesi

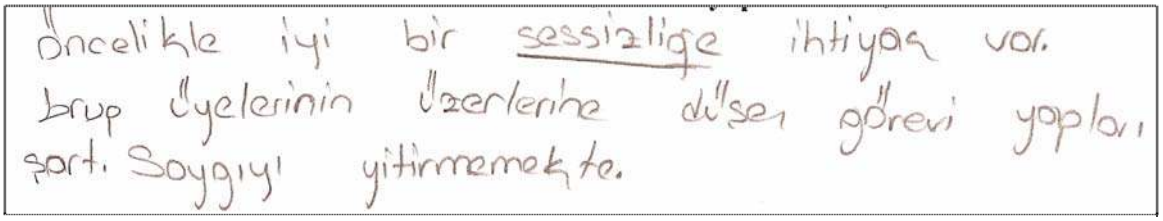
Şekil 4. 29

Deney grubu 12 Nolu öğrencinin düşüncesi


Kağıtların herkese birer tane dağıtılması gerekiyordu. Sonra sınıfta sessizliğin sağlanması gerekiyordu.

Şekil 4. 30

Deney grubu 18 Nolu öğrencinin düşüncesi


Öncelikle iyi bir sessizliğe ihtiyaç var. Grup üyelerinin üzerlerine düşen görevi yapları şart. Saygıyı yitirmemekte.

BÖLÜM

V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Ortaöğretim 10.sınıf Coğrafya dersindeki "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümünün öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretmen Merkezli Öğretimin; öğrencilerin akademik başarısı, Coğrafya dersine yönelik tutumu ve motivasyonu üzerindeki etkileri ile deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışma sonucunda, belirlenen alt problemlere ilişkin sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir.

1. "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümünün konularını işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin, öğretmen merkezli yöntemlere göre öğrenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır. Bu noktada işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin coğrafya dersindeki "Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümündeki akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Johnson ve Johnson 1988, 1989, 1993; Slavin 1983, 1984, 1990a, 1992; Lyman ve Foyle, 1991; Mattingly ve Van Sickle, 1991; Angry, 1992; Nicholas ve Miller, 1993; Bonnie, 1994; Langford ve Cleary, 1995; Vanderstelt, 1995; Parr, 1995; Chang ve Mao, 1999; Holliday 1995, 2000, 2001, 2002; Rich vd., 2000; Reed ve Mitchel, 2001; Caparos vd., 2002; Tan vd., 2007; Wills, 2007; Açıkgöz 1990, 1992; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998; Delen, 1998; Öner, 1999; İflazoğlu, 1999; Özkal, 2000; Oral, 2000; Tonbul, 2001; Sezer ve Tokcan, 2003; Aydın, 2004; Yüzer, 2005; Sönmez, 2005; Temizbaş, 2005; Acar, 2006; Tanel. R., 2006; Gök, 2006; Şengören, 2006; Özbaş, 2006; Demiral, 2007; Özçelik, 2007; Ural, 2007; Şimşek, 2007; Genç, 2007; Güven, 2007).

Araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme yönteminin derslerde öğrencilerin başarısını arttırdığını ortaya koyan yurt içinde ve dışında yapılan bu araştırmaları desteklemektedir.

"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı" bölümünün konularını işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin, öğretmen merkezli yöntemlere göre öğrenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmasının nedenleri (öğrenci görüşlerine ve araştırmacının kişisel görüşüne dayanarak):

- Öğrencilerin derste aktif olması,
- Öğrencilerin konuyla ilgili farklı materyaller üzerinde uğraşmaları,
- Öğrencilerin yöntemi sevmesi,
- Öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişimin güçlü olması,
- Dersin eğlenceli ve zevkli geçmesi,
- Öğrencinin konuları anlayarak öğrenmesi,
- Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmesi gibi olumlu yönlerinden kaynaklanmaktadır.

2. Uygulanan yöntemlerin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum puanları ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yani işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde öğretmen merkezli öğretime göre daha olumlu etkiye sahiptir.

Bu bulgu; çeşitli alanlarda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu etkilediğini bulan araştırmaları (Parr, 1995; Langford ve Cleary, 1995; Earley, 1999; Scarafiotti vd., 1994; Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1993; Bilen, 1995; Karaoğlu, 1998; Oral, 2000; Özkal, 2000; Tonbul, 2001; Şengören, 2006; Gök, 2006; Tanel, 2006; Özçelik, 2007; Ergin, 2007; Demiral, 2007) desteklemektedir.

Ülkemizde coğrafya öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgu, bu alanda bir ilk olma özelliğini göstermektedir.

İşbirlikli öğrenmenin, öğretmen merkezli öğretime göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarında anlamlı olumlu farklılık göstermesinin nedenleri (öğrenci görüşlerine ve araştırmacının kişisel görüşüne dayanarak):

- Öğrencilerin ilgisini çeken materyallerin kullanılması,
- Öğrencilerin dersi sevmesi,
- Grup çalışması,
- Etkinliklerde her öğrencinin aktif rol alması,
- Düşüncelerin özgürce söylenmesi ve tartışılması gibi özelliklerden kaynaklanmaktadır.

3. Uygulanan yöntemlerin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanları ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yani işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin coğrafya dersine yönelik motivasyonları üzerinde öğretmen merkezli öğretime göre daha anlamlı olumlu bir etkiye sahiptir.

Bu bulgu çeşitli alanlarda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını olumlu etkilediğini bulan araştırmaları (Slavin 1983, 1984, 1991, 1995b; Johnson ve Johnson, 1983; Lyman, 1989; Lyman ve Foyle, 1991; Nicholas ve Miller, 1993; Klein vd., 1993; Conrad, 1994; Vanderstelt, 1995; Langford ve Cleary, 1995; Panitz, 1996, 1999; Goldberg vd., 2001; Tan vd., 2007; Açıkgöz, 1992; Bilen, 1995; Özer, 1999; Baykara, 1999; Sucuoğlu, 2003; Gök, 2006; Güven, 2007; Özçelik, 2007; Ural, 2007) desteklemektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırmasının nedenleri (öğrenci görüşlerine ve araştırmacının kişisel görüşüne dayanarak):

- Etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmesi,
- Sınav kaygısının az olması,
- Öğrencilerin derste aktif olması,
- Öğretmen – öğrenci iletişiminin güçlü olması,
- Dersin eğlenceli geçmesi,
- Öğrencilerin derste kendini rahat hissetmesi,
- Grup çalışmasının öğrencilerin hoşuna gitmesi,
- Öğrencinin kendi kendini değerlendirme fırsatını bulması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

4. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin kullanılan yönteme yönelik görüşlerini araştıran çalışmalarda olumlu görüşlerin olumsuz görüşlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda yapılan çalışmaları (Tonbul, 2001; Tanel, 2006; Şengören, 2006) desteklemektedir.

Deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiğini, bu yöntem sayesinde coğrafya dersini daha iyi anladığını, coğrafya dersine olan ilgisinin arttığını ve coğrafya dersinin daha eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu yöntemde yapılan uygulamalar sırasında öğrencilerin özellikle grup içerisindeki arkadaşlık ilişkilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğunu ve uygulama sırasında verilen etkinliklerin dersi öğretici ve ilgi çekici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu yöntemin bütün derslerde kullanılması gerektiğini, kendilerini değerlendirme fırsatı bulduğunu, ancak ders saatinin yeterli olmadığını ve bazen gürültünün arttığını ama bunun çok sorun oluşturmadığını ifade etmişlerdir.

5. 2. Öneriler

Araştırma süreci sonucunda elde edilen bulgulardan ve uygulama sırasındaki deneyimlerimizden yola çıkarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. Sınıf Coğrafya dersindeki *"Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı"* bölümünün öğretiminde öğretmen merkezli öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmıştır. Ulaşılan bu sonucun genelleştirilmesini sağlamak amacıyla benzer çalışmalar farklı coğrafya sınıflarında ve konularında yapılarak işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanabilirliği pekiştirilmelidir.

2. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı teknikleri denenerek bu yöntemin geçerliliği ortaya konulmalıdır.

3. Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap) öğrencilerin derste etkinliğini azaltmakta ve kendilerini ifade etmelerine engel olmaktadır. Bu nedenle, coğrafya derslerinde öğrenciyi aktif kılan öğretim teknikleri uygulanmalıdır.

4. Bu araştırma sonucuna göre işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmada faktör analizleri yapılarak geçerliliği ve güvenirliği belirlenen tutum ölçeğindeki ifadeler, coğrafya dersine yönelik genel tutumları ölçmektedir. Coğrafya dersine yönelik daha özel tutumları ifade eden tutum ölçekleri geliştirilmelidir.

5. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırmasıdır. Bilindiği gibi en çok karşılaşılan sorunlardan biri, öğrencilerin derste çabuk sıkılmasıdır. Coğrafya öğretiminin öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin takım ruhu içinde öğrenmelerini sağlayarak onların akademik başarılarını artıran ders içi etkinliklere yer verilmelidir. Bu amaçla yöntemin uygulanacağı okullarda uzman grup oluşturarak etkinliklerin planlanması sağlanmalıdır.

6. Coğrafya öğretmenleri, hizmet-içi eğitim seminerleri yoluyla İşbirlikli öğrenme yöntemi konusunda bilgilendirilmeli ve işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamaya teşvik edilmelidir. Bunun için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır.

7. Bu araştırma sadece resmi genel liselerdeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın Anadolu Liseleri, Fen Liseleri gibi sınavla öğrenci alan okullarda ve özel okullarda da uygulanması önerilmektedir. Bu şekilde farklı yeteneklere sahip öğrenci gruplarına hitap eden okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeyleri karşılaştırılabilir.

8. Bu araştırmada bir öğrenci merkezli yaklaşım olan işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretmen merkezli öğretim yöntemleri karşılaştırılmıştır. Coğrafya dersinin öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımları karşılaştırdığımızda ne gibi sonuçlar alınabileceği karşılaştırılabilir.

9. Benzer konularda farklı öğrenci merkezli öğretim yöntemleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

ACAR, A. (2006). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Ortaöğretim Coğrafya Dersi Yerleşme Konusunun Öğretilmesinde Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AÇIKGÖZ, Ü.K. (1990). İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**. İnönü Üniversitesi. Malatya.

……(1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.

……(1993). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (24-28 Eylül 1990). Kongre Kitapçığı: 187-201. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

……(2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

……..……..(2006). **Aktif Öğrenme**. (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AKALAN, İ. (1988). **Toprak Bilgisi**. Ankara: A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.

AKKUŞ, A. (1998). **Genel Fiziki Coğrafya**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

AKMAN, Y., Erden, M. (1997). **Eğitim Psikolojisi.** Gelişim Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

AKSOY, B. (2004). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı**.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKŞİT, F. (2007). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALAZ, A. (2007). Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ANGRY, R. (1992). Developing and Implementing a Model for Improving Global Awareness in the Secondary School with Collaborative Learning Groups through the Aid of a Multimedia Approach. ERIC: ED 406245.

ARDEL, A. (1966). Coğrafya Nedir ve Nasıl Öğretilmelidir?. **Türk Kültürü**. Sayı:40. Ankara.

ATALAY, İ. (1992). **Genel Fiziki Coğrafya.** İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

……...(1994). **Türkiye Vejetasyon Coğrafyası**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

……..(2006). **Toprak Oluşumu, Sınıflandırılması ve Coğrafyası**. İzmir: Meta Basım Matbaacılık Hizmetleri.

ATASOY, Ş. ve AKDENİZ, A.R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi.** Yıl:35. sayı:170: 157-174.

AYDIN, F. (2004). Ortaöğretim I. Sınıf Coğrafya Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BACANLI, H. (1999). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BAILEY, P. (1974). **Teaching Geography. Teaching Series.** ERIC: ED 114310

BAYKARA, K. (1999). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BAŞARAN, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi Gelişimi Öğrenme ve Ortam** (6.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BEDNARZ, S.W. (1994). **Geography For Life, National Standards in Geography.** Washington, D.C.: National Geographic Society.

BİLEN, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BİLGİ, M.G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BOEK, J.O.M. (1980). **The Study and Teaching of Geography**. ERIC: ED 1999124.

BONNIE, S. (1994). New Technologies in the Geography Classroom. **Journal of Geography**, Volume:93, Issue:4, Pages:180-192.

BÜLBÜL, Y. (2007). Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişiye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKKARAGÖZ, S., Çivi, C. (1997). **Genel Öğretim Metodları.** İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜK, Ş. (2007). **Sosyal Biimlerde Veri Analizi.** Ankara: PegemA Yayıncılık

CAPAROS, J., CETERA, C., OGDEN, L. and ROSSETT, K. (2002). Improving Students' Social Skills and Achievement through Cooperative Learning. ERIC: ED 468873.

CHANG, C.Y. and MAO, S.L. (1999). The Effects On Students' Cognitive Achievement When Using The Cooperative Learning Method İn Earth Science Classrooms. School Science & Mathematics. 99(7), s.374.

CLAWSON, D.L. (1986). The Teaching Of Geography. Louisiana Social Studies Journal: v.13, n.1, p.28-34.

COHEN, B.P. and COHEN, E.G. (1991). From Groupwork Among Children to R&D Teams: İnterdepence, İnteraction and Productivity. Advances in Group Processes, Vol:8, s.205-226.

CONRAD, L. M. (1994). Student Motivation and Cooperative Learning. ERIC: ED 407 128.

COŞKUN, M. (2000). Coğrafya Dersinde Öğretim Süreçlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

…….. (2004a). Coğrafya Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

…….(2004b). Coğrafya Öğretiminde Kubaşık (İşbirliğiyle) Öğrenme. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt 12, s.235-244.

CORNEY, G. (1985). **Geography, Schools and Industry**. Sheffield:Geographical Association.

ÇELİK, E. (2007). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇETİNGÖZ, D. (2006). Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Güdüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DELEN, H. (1998). Temel Eğitim 5.sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde, Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİREL, Ö. (1999). **Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pagem Yayıncılık.

……..(2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayınevi.

DEMİRAL, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesinde, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEMİRKAYA, H. (2003). Coğrafya Öğretiminde 4mat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEMİRKAYA, H. ve ARIBAŞ, K. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12; 179-187.

DOĞANAY, H. (1989). Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları. **Coğrafya Araştırmaları**, Cilt:1. Sayı:1.s.7-24.

…….(1993a). **Coğrafyaya Giriş I.** Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

…….....(1993b). **Coğrafya'da Metodoloji**. İstanbul: MEB Yayınları

…….....(2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları.** Erzurum: Aktif Yayınevi.

EARLEY, C. (1999). A Descriptive Study Of Interpersonal Interaction In Cooperative Learning Groups In 9th-11th Grade Social Students. Master of Science in the Department of Secondary Education Central Missouri State University.

EDIGER, M. (2001). Cooperative Learning Versus Competition: Which is Beter?. ERIC:ED461894.

ERDEN, M., Akman, Y. (1998). **Gelişim Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

ERGİN, M. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Konularının Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

EROL, O. (1987). Ortaöğretim Konularında Coğrafya Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. İstanbul: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Sayı:76, s.75-91.

ERTÜRK, S. (1998). **Eğitimde "Program" Geliştirme.** Ankara: Meteksan A.Ş.

FİDAN, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayıncılık.

GAGNE, R.M. (1984). Learning Outcomes and Their Effects. **American Psychologist**, 39(4), pp371 –385.

GARDNER, W. (1996). **Ortaöğretim Sosyal Bilimler Öğretimi.** Ankara: YÖK/WORLD BANK, National Education Development Project. Trial Edition.

GENÇ, M. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GLASSER, W. (1998). The Quality School: Managing Students Without Coercion. (Re. Ed.). New York, N.Y. : Harper Collins.

GOLDBERG, K., FOSTER, K., MAKI, B., EMDE, J. and O'KELLY, M. (2001). Improving Student Motivation Through Cooperative Learning and Other Strategies. ERIC:ED455464.

GÖK, T. (2006). Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÖMLEKSİZ, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

…….…….(1997). **Kubaşık Öğrenme**. Adana: Baki Kitabevi.

GÜMÜŞ, N. (1993). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

GÜNGÖRDÜ, E. (2001). **Liselerde Coğrafya Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

……(2002a). **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

……(2002b). **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya'da İstatistik Metodları.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

……(2003). **Türkiye'nin Coğrafyası**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

…….....(2006). **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları İlkeler – Uygulamalar.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

……(2008). **Coğrafyada Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

GÜNGÖRDÜ, E. ve DEMİRKAYA, H. (2007). Teaching Turkey Geography Through Cooperative Learning Pair-Cheek Technique. International Scientific Conference under the Heading Science, Education and Time as Our Concern' November 30th-December 1st. Smolyan, Bulgaria.

GÜVEN, B. ve UZMAN, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Kastamonu Eğitim Dergisi** (Ekim 2006). Cilt: 14, No:2, s.527-536.

GÜVEN, T. (2007). Akademik Çelişki Tekniğinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Başarı ile Güdü Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

HALL, J.K. (2000). **Field Dependence – Independence and Computer – Based Instruction in Geography.** Unpublished Ph. D. Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.

HERTZOG, C.J. and LIEBLE, C. (1994). Arts and Science/School of Education: A Cooperative approach to the Teaching of Introductory Geography. Proceedings of the National Conference on Successful College Teaching. ERIC: ED390470.

……(1996). A Study of Two Techniques for Teaching Introductory Geograpgy: Traditional Approach versus Cooperative Learning in the University Classroom. Journal of Geography, 95(6), s.274-280.

HESAPÇIOĞLU, M. (1994). **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim.** İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

HOLLIDAY, D.C. (1995). The Effects of the Cooperative Learning Strategy Jigsway II on Academic Achievement and Cross-Race Relationships in a Secondary Social Studies Classroom. Ph.D., The University of Southern Mississippi.

……...(2000). The Development of Jigsway IV in a Secondary Social Studies Classroom. ERIC: ED 447045.

……....(2001). Using Cooperative Learning in a Middle School Computer Lab. ERIC: ED 452265.

……..(2002). Using Cooperative Learning To Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students. ERIC: ED464136.

HOŞGÖREN, Y. (2001). Hidrografya'nın Ana Çizgileri I (4.Baskı). İstanbul: Çantay Kitabevi.

İFLAZOĞLU, A. (1999). Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İPLİKÇİ, E. (2006). Coğrafya Programındaki Yer Yuvarlağı Ünitesinin Beyin Fırtınası Tekniği ve Gösteri Yöntemi Kullanılarak Öğretilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.T. (1983)**. Learning Together and Alone**. New Persey: Pretince Hall.

…….....(1988). Cooperative Learning Two Heads Learn Better Than One. Universty of Minnesota (202 Patte Hall, Minneapolis, MN: 55455).

.....(1989). **Cooperation and Complettion: Theory and Research.** Edina, MN: Interaction Book Company.

……(1993). **The Chircles of Cooperative Learning**. Edina. MN: İnteraction Book Company.

……..…….(1994). **Leading the cooperative School** (2nd ed.). Edina. MN: İnteraction Book Company.

……...(1995). **Teaching Students To Be Peacemarkers**. Edina. MN: İnteraction Book Company.

……..(1999a). What Makes Cooperative Learning Work. ERIC:ED 437 841.

……..(1999b). Cooperative Learning And Assessment. ERIC: ED 437 852.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. and HOLUBEC, E.J. (1993). Cooperation in the Classroom. Edina. MN: İnteraction Book Company.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., ROY, P. and ZAIDMAN, B. (1985). Oral İnteraction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening and the Nature of Statements Made by High, Medium and Low-achieving Students. Journal of Educational Psycholog, 119, s. 303-321.

KAGAN, S. D. (1992). Cooperative Learning. Printing and Reprograhics University of California.

KARABAĞ, S. (2003). Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Nitelikleri. **Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı,** 09-12 Temmuz .Gazi Üniversitesi. Ankara.

KARABAĞ, S., ŞAHİN, S. (2007). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. **Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi.** Karabağ, S ve ŞAHİN, S. (Ed.). Ankara:Gazi Kitabevi.

KARAKUŞ, U. (2006). Coğrafya'da İklim Konularının Öğretiminde Deney Yönteminin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARAOĞLU, B.İ. (1998). Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yöntemi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARASU, Z. (2006). Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Ortaöğretim Coğrafya Eğitimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KASAP, H. (1996). İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

KESSLER, R. and MCCLEOD, J. (1985). Social Support and Mental Health in Community Samples. In Cohen and Syme. Social Support and Health. New York: Academic Pres.

KLEIN, J.D., ERCHUL, J.A. and PRIDEMORE, D.R. (1993). Effects of Cooperative Learning and Incentive on Motivation and Performance. ERIC: ED362174.

KLINE, R.B. (1998). **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. NY: The Guilford Press.

KORKMAZ, N. (2006). Volkan Topografyası Konularının Öğretiminde Gezi-Gözlem Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KÜÇÜKAHMET, L. (1997). **Eğitim Programları ve Öğretim.** Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

……(1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Alkım Yayınevi.

…….(2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LANGFORD, D.P. and CLEARY, B.A. (1995). Orchestrating Learning with Quality. Milwauke, WI. : ASQC Quality Pres.

LE HERON, R., BAKER, R. and McEWEN, L. (2006). Co-Learning: Re-Linking Research And Teaching in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v30, n1, p77-87.

LYMAN, L. and FOYLE, H. (1991). Teaching Geography Using Cooperative Learning. **Journal of Geography**, V:90, n:5, s.223-226.

McCARTHY, B. (2000). **Information Form About 4MAT.** About Learning, Inc. Illinois, USA.

MATTINGLY, R.M. and VAN SICKLE, R.D. (1991). Cooperative Learning and Achievement in Social Studies:Jigsaw II., ERIC: ED 348267.

MATER, B. (1995). **Toprak Coğrafyası**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). **Lise Coğrafya Dersi Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

NICHOLAS, J.D and MILLER, R.B. (1993). Cooperative Learning and Student Motivation. ERIC: ED359254.

NOLET, **V. M**. (1992). A Comparison of Two Approaches to Teaching World Geography To Facilitate Complex Thinking (Geography Teaching, Topical Instruction, Relationships Instruction, Essay Tests). Unpublished Ph. D. Thesis, University of Oregon.

OĞUZKAN, A.F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. T.D.K. Yay. Ankara.

ORAL, B. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. **Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı:19, s: 43-49.

ÖNAL, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖNER, S. (1999). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZBAŞ, A. (2006). Lise 3 Coğrafya Dersinde Yer Alan Enerji Kaynakları Konularının İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZBAY, Y. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Empati Yayıncılık.

ÖZÇELİK, A. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

ÖZDEN, Y. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZER, Ö. (1999). İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZERBAŞ, M. A. (2003). Bilgisayar Destekli Bağlaşık Öğretimin Öğrenci Başarısı, Motivasyonu ve Transfer Becerilerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZKAL, N. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarıya Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZŞAVLİ, C. (2007). I. Coğrafya Kongresinden Günümüze Türkiye'de Lisede Okutulan Coğrafya Dersi Müfredatında Yapılan Değişiklikler ve Ülkemizdeki ile Amerika Birleşik Devletlerindeki Coğrafya Öğretiminin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRK, Ç. (2008). Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PANITZ, T. (1996). Getting Students Ready for Learning. Cooperative Learning and College Teaching, Winter. V:6.

…….....(1998). Benefits of Collaborative Learning. Posting to the Listerve of Professional and Organizational Development Network.

……(1999). Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation. (http//home.capecod nt. adresinden 20 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.)

PANITZ, T. and PANITZ, P. (1996). Assessing Students and Yourself by Observing Students Working Copperatively and Using the One Minute Paper. Cooperative Learning and College Teaching, Spring, v6, n3.

……..(1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) Issues Facing International Education, May, NY: Garland Publishing.

PARR, D.T. (1995). Increasing Social Awareness and Geographical Skills of Fourth Grade Students with Technology, On-Line Communication, and Cooperative Activities. ERIC: ED 389270.

RAYKOV, T. and MARCOULIDES, G. (2000). **A First Course in Stuructural Equation Modeling.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

REED, M. and MITCHELL, B. (2001). Using Information Teachnologies for Collaborative Learning in Geography: A Case Study From Canada. **Journal of Geography in Higher Education**,v25,pages 321-339.

RICH, D.C., ROBİNSON, G. and 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**, v24, n2, p263-270.

RODRIGUE, C.M. (2002). Assessment of an Experiment in Teaching Geography Online. ERIC: ED 481430.

SAUNDERS, N.C. and BATSON, T. (1999). Cooperative Learning Strategies in Graduate Education. ERIC: ED 435 658.

SCARAFİOTTİ, J.C., KLEIN, J.D. and CAVALIER, F.J. (1994). Effects of Cooperative Learning Strategies on Performance, Attitude and Grup Behaviors in a Technical Team Environment. ERIC:ED378192.

SCHROEDER, P.A., BASKEN, A., ENGSTROM, L. and HEALD, L. (2000). Using Cooperative Learning Strategies to Improve Social Skills. ERIC:ED 443555.

SCHUMACKER, R.E. and LOMAX, R.G. (1996**). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.

SEVİLMİŞ, F.D. (2006). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik ve Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir-Konak İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SEZER, A. (2002). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEZER, A. ve TOKCAN, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. **GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, Sayı:3, s. 227-242.

SLAVİN, R.E. (1983). **Cooperative Learning**. New York: Longman.

……...(1984). Student Motivation Students to Excel: Cooperative İncentives, Cooperative Tasks, and Student Achievement. **Elementary School Journal**, 85: 53-63.

……...(1986). **Using Student Team Learning**. Baltimore MD: Johns Hopkins Universty. Center for Social Organization of Schools.

…….(1988a). Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools. **Educational Leadership**, 46:2. s.67-77.

…….....(1988b). Cooperative Learning and Students Achievement. **Educational Leadership**, 46:3. s.31-33.

…….(1990a). **Cooperative Learning: Theory, Research and Practice**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

……..…(1990b). **Learning Together**. American School Board Journal. 177 (8), (22-23)

……..(1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. **Educational Leadership**, 48, 71-82.

…….....(1992). **Cooperative Learning In The Social Studies: Balancing The Social And The Studies.** Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Invıtation to Social Study. R.J. Stahl ve R.L. Van Sickle (Editörler) Nation Council for the Social Studies, Bulletin No.87,21-25.

……(1994). **Students Teams-Achievement Divisions (Handbook of Cooperative Learning Methods).** The Greenwood Educator's Reference Collection.

……(1995a). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need To Know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins Universty.

……(1995b). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (2 nd ed.). Boston&Bacon.

…….....(1996). Cooperative Learning in Middle and Secondary Schools. The Clearing House. Cilt:69, s.200-204.

SÖNMEZ, S. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği ile Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

STOLTMAN, J.P. (1991). **Research on Geography Teaching.** In Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. New York: Macmillan, pp1-3.

SUCUOĞLU, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SUSAR KIRMIZI, F. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SÜMER, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, Cilt:3, Sayı:6.

ŞAHİN, C. (2003a). **Türkiye'de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri).** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

……(2003b). **Coğrafyaya Giriş.** (3.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

……(2005a). **Türkiye Fiziki Coğrafyası**. (3. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

……(2005b). **Türkiye Coğrafyası.** (3. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ŞENGÖREN, S.K. (2006). Optik Dersi Işıkta Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ŞİMŞEK, M. (2007). 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Basınç ve Rüzgâr Konularının İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TAN, I.G.C., SHARAN, S. and LEE, C.K.E. (2007). Grup İnvestigation Effects on Achievement, Motivation, and Percepitons of Students in Singapore. National İnstitute of Education, Singapore. Vol.100.(NO:3), s. 142-155.

TANEL, R. (2006). Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının Öğrenimine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TANEL, Z. (2006). Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde, Geleneksel Öğretim Yöntemi İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TANOĞLU, A. (1964). Coğrafya Nedir?. **İ.Ü. İstanbul Coğrafya Enstitüsü Dergisi**, Sayı:14, s.3-14.

TAŞLI, İ. (1996). Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TAVŞANCIL, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEKİNARSLAN, H. (2006). Lise Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TEMİZBAŞ, S. (2005). Coğrafya Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TEZBAŞARAN, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu.** (2.baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği yayınları.

TEZCAN, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.

TONBUL, C. (2001). İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

URAL, A. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜLGEN, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme**. Ankara: Bilim Yayınları.

ÜNALDI ESER, Ü. (2003). **Erciyes Dağının Fiziki Coğrafyası**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

VANDERSTELT, T.N. (1995). Cooperative Learning: Does It Work And Do Students Like It?. Grand Valley State University. AAT:1361953.

VARIŞ, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler.** Ankara: Alkım kitapçılık yayıncılık.

VINCENT, P.C. (2004). Using Cognitive Measures To Predict The Achievement Of Students Enrolled In An Introductory Course Of Geographic Information Systems. https://txspace.tamu.edu (10.11.2006 tarihinde alınmıştır)

YAGER, S., JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.T. (1985). Oral Discussion Groups-to-individual Transfer, and Achivement in Cooperative Learning Groups. **Journal of Educational Psycholog**. Sayı: 77, s. 60-66.

YILMAZ, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÜZER, B. (2005). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

WEBB, N.M. (1982). Group Composition, Group Interaction and Achievement in Small Groups. **Journal of Educational Psychology**, June. s. 475-484.

WILLS, J. (2007). Cooperative Learning is a Brain Turn-On. Middle School ın Journal. March 2007. s. 4-13.

WLODKOWSKİ, R.J. (1984). Motivation and Teaching: A practical Guide. Washington, D.C.: National Education Association.

……...(1999). Motivation and Diversity: A Framework for Teaching. New Directions for Teaching and Learning, 78, 7-9.

WOLFE, L.J.E. (2002). **Geography Inservice Education Programs, Teacher Beliefs and Practices and Student Outcomes.** Unpublished Ph. D. Thesis, Emory University.

WOOLFOLK, A. (1998). **Educational Psychology.** Boston: Allyn and Bacon, 7th edition.

EKLER

Ek – 1: Coğrafya Başarı Testi

Ek – 2: Coğrafya Tutum Ölçeği

Ek – 3: Motivasyon Ölçeği

Ek – 4: Grup Çalışma Rehberi

Ek – 5: İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Görüşleri (1 adet)

Ek -6: MEB Lise 2 (10. sınıf) Coğrafya Ders Programı Kapsamındaki "Mekânsal Bir Sentez: Türkiye" Öğrenme Alanı

Ek – 7: Öğrencilerin Üzerinde Çalıştığı Örnek Araştırma Materyalleri

Ek -8: İzin Dilekçeleri

EK: 1

COĞRAFYA BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı :

Sınıfı :

Süre : 40 dakika

Konu : Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı

Sevgili Öğrenciler

Bu test 32 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Her soruda 1 doğru, 4 yanlış olmak üzere toplam 5 seçenek bulunmaktadır. Seçeneklerden sadece bir tanesini işaretleyiniz. Her soru eşit puan değerindedir. Yanlış cevaplarınızın sayısı doğru cevaplarınızın sayısını etkilemeyecektir. Her soru için doğru olan seçeneği soru kağıdı üzerine işaretleyiniz.

Başarılar dilerim

Fatih AYDIN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

(Örnek Maddeler)

1- Türkiye'deki toprak tipleri ve dağılışı üzerinde aşağıdakilerden hangisi etkili <u>değildir</u>?

a-) İklim b-) Bitki Örtüsü c-) Yer şekilleri

d-) Ana kaya e-) Heyelanlar

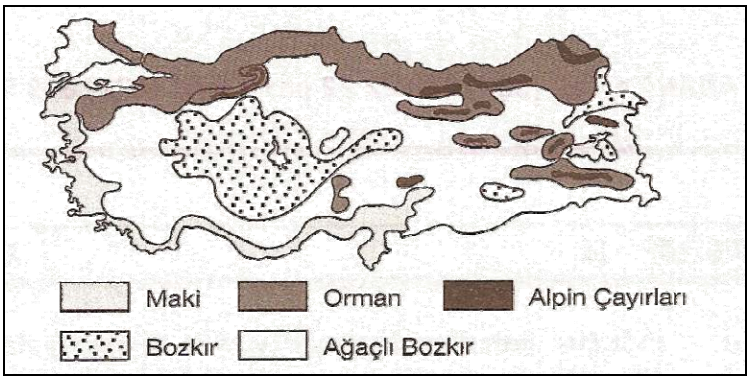
2- "İklim şartlarının etkisine bağlı olarak oluşan topraklara "zonal topraklar" denir. **Aşağıdakilerden hangisi bu topraklardan biri <u>değildir?</u>**

a. Terra-rossa toprakları b- Kireçli orman toprakları

c- Kestane renkli topraklar d- Alüvyal topraklar

e- Çernezyomlar

3- Aşağıda haritada, Türkiye'deki bitki örtüsünün dağılışı verilmiştir.



Bu dağılışta aşağıdakilerden hangisinin etkisinden <u>söz edilemez</u> ?

a- Enlem b- Yükselti

c- Denize göre konum d- Dağların kıyıya uzanışı

e- Okyanus akıntıları

4- *"Yıllık ortalama sıcaklığın 15ºC ve üzerinde, yıllık yağışın ise 500 mm'den daha fazla olduğu Akdeniz ikliminin etkili olduğun yerlerde oluşur. Bu toprakların yayılış alanı: Akdeniz Bölgesi, Ege Bölümü ve Güney Marmara'dır."*

Yukarıda özellikleri verilen toprak tipi aşağıdakilerden hangisidir?

a- Kahverengi Orman Toprağı b- Kestane Renkli Bozkır Toprağı

c- Terra – Rossa d- Çernezyomlar

e- Vertisoller

5- Dağlık alanlarda eğimli yamaçlar boyunca ufalanan malzemenin dağların eteklerinde birikmesi ile oluşan topraklara ne isim verilir*?*

a- Kolüvyal Topraklar b- Regosoller

c- Vertisoller d- Kahverengi Orman Toprağı

e- Çernezyomlar

6- *"Türkiye'de bu toprakların bulunduğu yerler, Doğu Anadolu'nun kuzeydoğu köşesidir. Özellikle Erzurum-Kars ve Ardahan platolarında yazları yağışlı karasal iklim koşullarında yetişen yüksek boylu çayırlar altında oluşmuşlardır. Sıcaklıkların düşük olması nedeniyle çayır artıkları yeterince ayrışmadan toprak üst katta kalır. Bu yüzden toprak siyah renklidir."*

Yukarıda özellikleri verilen toprağın adı aşağıdakilerden hangisidir?

a- Terra Rossa b- Kolüvyal Topraklar

c-Regosoller d- Çernezyomlar

e-Kahverengi Orman Toprakları

7- *"Türkiye yüzölçümünün yaklaşık % 36'sı şiddetli, % 22'si de çok şiddetli aşınmaya uğramakta, bu nedenle çok miktarda toprak kaybı olmaktadır."*

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun nedenlerinden biridir?

a- Toprak örtüsünün kalın olması

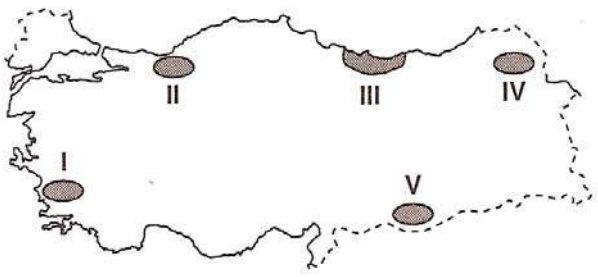
b- Arazinin eğimli olması

c- Toprakların verimli olması

d- Bitki örtüsünün çeşitli olması

e- Yer altı suyu bakımından zengin olması

8- Don olayı çok az görülen ve yaz kuraklığı olmayan yerlerde yetişebilen bir bitki, aşağıdaki haritada numaralarla gösterilen alanların hangisinde yetiştirilebilir?



a- I ve II **b-** I ve V **c-** II ve III

d- III ve IV **e-** IV ve V

9- Türkiye'deki doğal bitki örtüsü dağılışını gösteren bir haritadan, aşağıdakilerden hangisiyle ilgili bilgi edinilebilir?

a- Nüfus Yoğunluğu

b- Hayvancılıkta uygulanan yöntemlerle

c- Akarsu havzalarının genişliğiyle

d- İklim tipleriyle

e- Ulaşım olanaklarıyla

10- Aşağıdakilerden hangisi iğne yapraklı ağaçlara örnek <u>değildir?</u>

a- Meşe b- Kızılçam c- Sarıçam d- Göknar e- Ladin

11- Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde bulunan endemik bitkilere örnek olarak <u>gösterilemez</u>?

a- Kasnak Meşesi b-) Sığla ağacı c-) Istranca Meşesi

d-) Kızılçam e-) Kazdağı göknarı

12- *"Tektonik göller, yer kabuğunun faylanma ile çökmesi sonucunda oluşan çukurlarda suların birikmesiyle meydana gelen göllerdir."*

Aşağıdakilerden hangisi bu özelliği taşıyan göllerden değildir?

a- Tuz Gölü b- Kuş Gölü c- Ulubat Gölü

d- Tortum Gölü e- Sapanca Gölü

13- Bursa, Balıkesir, Kütahya ve Afyon gibi illerde kaplıcaların çok olması, aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir?

a- Bu bölgelere düşen yağış miktarının fazla olmasıyla

b- Ovaların geniş yer kaplamasıyla

c- Yerkabuğunun kırıklı yapı özelliği göstermesiyle

d- Toprağın geçirimli yapıda olmasıyla

e- Eski oluşumlu araziler olmasıyla

EK: 2

COĞRAFYA DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci;

Bu formda bulunan ifadeler sizin Coğrafya dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Bu ifadelerden hiç birinin **doğru** ya da **yanlış** cevabı yoktur. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatlice okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Her bir cümlenin karşısındaki **size en uygun olan kısmı (X)** işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Lütfen boş bırakmayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih AYDIN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Coğrafya sevdiğim bir derstir.					
2.Coğrafya dersinden hiç hoşlanmam.					
3.Derslerin içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır.					
4. Coğrafya dersine karşı ilgi duymuyorum.					
5. Diğer derslere göre en severek çalıştığım ders coğrafyadır.					
6. Coğrafya dersi her öğrenci için gerekli ve önemli bir derstir.					
7. Coğrafya dersi konularını anlayamıyorum, bu yüzden coğrafya öğrenmek istemiyorum.					
8. Coğrafya derslerinde kendimi baskı altında hissediyorum.					
9. Ne kadar çalışırsam çalışayım coğrafya dersinde başarılı olamıyorum.					
10. Coğrafya dersinin korkulacak yanı yoktur.					

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
11. Coğrafya dersi konuları hiç ilgimi çekmez.					
12. Coğrafya dersinde öğrendiklerim günlük yaşamımda çok yararlıdır.					
13. Bazı temel bilgilerin dışında coğrafyayı bilmek gereksizdir.					
14. Coğrafyanın hayatıma katacağı bir şey yoktur.					
15. Coğrafya ders saatleri azaltılırsa mutlu olurum.					
16. Coğrafya dersi sınavından çekinirim.					
17. Coğrafya dersine mecbur olduğum için girerim.					
18. Coğrafya dersine öğretmenin zorlamasıyla çalışırım.					
19. Coğrafya dersi ülkemizi daha iyi tanımamıza yardım eder.					
20. Coğrafya dersi konuları bende merak uyandırıyor.					
21. Coğrafya dersi düşünmeyi gerektiren bir derstir.					
22. Okul hayatım boyunca coğrafya dersi almak isterim.					
23. Coğrafya dersinin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutumu, performansı, araç-gereç kullanımı kısaca yeterliliği etkilidir.					
24. Coğrafya dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışmaktan zevk alırım.					
25. Coğrafya dersine harcadığım zamanı "boşa geçen zaman" olarak düşünüyorum.					
26. Coğrafya dersinde doğa olayları hakkında yorum yapabilme becerisi kazandığım için seviniyorum.					
27. Coğrafya dersi sayesinde "küresel ısınma, çölleşme ve su problemi" gibi evrensel problemlerle ilgili yayınları daha yakından izliyorum.					
28. Coğrafya dersinin ödevlerini yapmak beni eğlendirir.					
29. Coğrafya ders saatlerini sabırsızlıkla beklerim.					
30. Coğrafya dersinin adını duyunca tedirgin olurum.					
31. Coğrafya dersinin daha eğlenceli olmasını isterim.					
32. Coğrafya dersi olmasa kendimi daha huzurlu hissederim.					
33. Coğrafya öğretmeninin ders işleyişi hoşuma gitmiyor.					
34. İlerde coğrafya ile ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorum.					

EK: 3

ÖĞRENCİ MOTİVASYON ANKETİ

Değerli öğrenci,

Bu formda bulunan ifadeler sizin sınıf içi motivasyonlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ifadelerden hiç birinin **doğru** ya da **yanlış** cevabı yoktur. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatlice okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Her bir cümlenin karşısındaki **size en uygun olan kısmı (X)** işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Lütfen boş bırakmayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih AYDIN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İFADELER	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1. Sınıfta kendimi yalnız hissediyorum.					
2. Sınıf içinde öğrendiklerim hakkında mantıklı bir değerlendirme yapabilirim.					
3. Derste sorulara cevap vermekten çekiniyorum.					
4. Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kuramıyorum.					
5.Diğer öğrencilerin öğrenmesine yardım etmekten hoşlanırım.					
6. Sınıfta öğrendiklerim beni heyecanlandırmıyor.					
7. Sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katılıyorum.					
8. Sınıfta dersle ilgili yapılan etkinlikleri yeterli bulmuyorum.					
9. Dersteki etkinlikler, derse aktif katılmamı sağlıyor.					
10. Sınıfta düşüncelerimi açıkça ifade edebilecek kadar kendimi güvende hissetmiyorum.					

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
11. Benim için övgü ve onaylama önemlidir.					
12. Sınıfta hata yaptığımda, hata davranışımı fark ederek düzeltiyorum.					
13. Derste bizi mutlu edecek etkinliklere yer verilmiyor.					
14. Sınıf atmosferi ders için elverişli olduğunu düşünüyorum.					
15. Derste araç-gereçleri etkili olarak kullanabiliyorum.					
16. Dersin hedeflerini yeterli bulmuyorum.					
17. Derste yapılan tartışmalara katılmaktan hoşlanırım.					
18. Arkadaşlarım bana karşı genelde olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmüyorum.					
19. Eleştirilere açık biri olduğumu düşünmüyorum.					
20. Dersteki etkinliklere sıkça katılıyorum.					
21. Sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci arasında ki bilgi akışı yeterli değil.					
22. Dersten daha fazla yararlanmak için değişik bilgi kaynaklarından yararlanmam.					
23. Derse yeterince motive olduğuma inanıyorum.					
24. Bilgi için öğretmenimle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum.					
25. Öğretmenin benim hakkındaki düşüncelerini önemsemiyorum.					
26. Derste öğrendiklerim ile gerçek hayat arasında ilişki kurabiliyorum.					
27. Değişik ortamlarda ve şekillerde ders yapmaktan zevk alıyorum.					
28. Derste başarılı olmam ve bundan dolayı takdir edilmem hoşuma gidiyor.					
29. Derste bir etkinliği gerçekleştirdiğimde mutlu oluyorum.					
30. Kendimle barışık bir insan olduğumu düşünmüyorum.					

EK: 4

GRUP ÇALIŞMA REHBERİ

Sevgili Çocuklar,

Coğrafya dersinde, "***Türkiye'nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı***" bölümünü öğrenirken altı hafta süreyle grup çalışması yapacağız. Grup çalışması sırasında yapacağımız çalışmalar ve grup çalışmasının başarılı olabilmesi için gerekli öneriler aşağıda yer almaktadır. Grup çalışmasına başlamadan önce, bu rehberi grup arkadaşlarınızla birlikte dikkatlice okuyunuz. Ayrıca ben de grup çalışması sırasında neler yapmanız gerektiğini size anlatacağım. Bu rehberde anlaşılmayan yerleri hem arkadaşlarınıza, hem de bana sorabilirsiniz. Grup olarak başarılı olmanız için, bu rehberi iyi okumanız ve istenenleri uygulamanız gerekmektedir.

Hepinize başarılar dilerim.

Fatih AYDIN

Coğrafya Öğretmeni

Grup Olarak Nasıl Başarılı Olabilirsiniz?

Aşağıda grup olarak başarılı olmanız için gerekli olan öneriler yer almaktadır. Eğer bu önerilere uygun olarak çalışırsanız, hem kendinizin hem de grubunuzun başarısını artırabileceksiniz.

1. Çokça kullanılan birkaç sözü kısaca hatırlayalım:

***** *Birlikten kuvvet doğar,*

***** *Hepimiz birimiz için, birimiz hepimiz için.*

***** *Ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız.*

Yukarıdaki sözleri sürekli olarak hatırlayarak, grubunuzun birer ilkesi haline getiriniz. Bu anlayış, başarınızın temel anahtarlarından birini oluşturmaktadır. Birinizin başarısının hepinizin, hepinizin başarısının da birinizin başarısı olacağını unutmayın. Bu nedenle grup çalışması sırasında birbirinizi sürekli destekleyin, eksiklerinizi tamamlayınız.

2. Grup çalışmalarına, gruptaki tüm arkadaşlarınızın katılmasını sağlayın. Eğer arkadaşlarınızdan biri veya birkaçı grup çalışmalarına mazereti olmadan katılmazsa grup başarısı düşebilir. Çünkü grup çalışmalarında gruptaki tüm üyelerden başarı beklenir. Gruptaki arkadaşlarınızı, çalışmalara katılması için sürekli uyarın.

3. Her Perşembe günü, işlenen konularla ilgili olarak sınava gireceksiniz. Sınavdan alacağınız puanlar, hem sizin hem de grubunuzun başarısını belirleyecektir. Bu nedenle birbirinizin başarılı olabilmesi için çaba gösteriniz. Gruptaki arkadaşlarınızı sınava hazırlayınız. Gruptaki bir arkadaşınızın başarılı olmamasından tüm grup üyelerinin sorumlu olduğunu unutmayınız. Çünkü değerlendirmede grup başarısı esas alınacaktır.

4. Gruptaki arkadaşlarınızla, yalnızca sınıfta değil, ders dışında da birlikte olmaya çalışın. Eğer arkadaşınızla sürekli olarak birlikte olursanız, grup ilişkilerinizi daha iyi geliştirmiş olursunuz. Ayrıca ders dışında birlikte çalışmanız da başarınızı arttırabilir.

5. Grup çalışmaları sırasında birbirinize karşı saygılı olunuz. Birbirinize kızmayınız, küsmeyiniz, kötü davranmayınız. Arkadaşlarınızı "aferin, bravo, çok güzel yaptın, şöyle yapsan daha iyi olur" gibi güzel sözler söyleyerek destekleyin. Birbirinizi şikâyet etmeyiniz. Sorunlarınızı grup içerisinde birlikte çözünüz.

6. Grup çalışmaları sırasında yüksek sesle konuşmayınız. Çünkü diğer arkadaşlarınız rahatsız olabilir. Tüm gruplar yüksek sesle konuşursa siz de rahatsız olursunuz.

7. Derse gelmeden önce, öğretmeninizin anlattıkları konuları çalışın. Ayrıca grup arkadaşlarınızın da, derse çalışarak gelmelerini sağlayın. Bu grup başarınızı artıracaktır.

8. Grup çalışmalarında, soruları birlikte çözmeye çalışın. Eğer, hiçbiriniz çözemiyorsanız, tüm grup üyeleri hep birlikte elinizi kaldırın. Böyle bir durumda yanınıza gelerek sizlere yardımcı olmaya çalışacağım.

9. Grup çalışmasında en önemli nokta, birbirinizle iyi arkadaşlık ilişkileri kurup birbirinizi sevdiğiniz zaman birçok sorunu kolaylıkla çözebilirsiniz.

10. sınıf Coğrafya dersi haftada dört saattir. Dersin bir saatinde ben konuları anlatacağım. İki saatinde, size konuyla ilgili soruları içeren çalışma yapraklarını dağıtacağım. Çalışma yaprakları; boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular, kavram haritaları, bulmacalar …. v.b. etkinliklerden oluşmaktadır. Her hafta Perşembe günü tek dersimizde, bireysel olarak o haftanın konusuyla ilgili sınava gireceksiniz. Sınavda, işlenen konularla ilgili sorular yer alacaktır. Sınavdan aldığınız puanınız kesinlikle yazılı notu olarak değerlendirilmeyecektir.

Grup Başarısı Nasıl Değerlendirilecektir?

Grup üyelerinin sınavdan aldıkları puanlar toplanacaktır. Bu puanlar toplam grup üyesi sayısına bölünecektir. Eğer elde edilen puan, 60'ın üzerinde ise, her grup üyesine 10 puan daha eklenecektir. Bu hesaplamadan sonra, tüm grup üyelerinin puanları yeniden toplanacaktır. Toplanan puan gruptaki öğrenci sayısına bölünerek grup başarı puanı elde edilecektir.

Haftanın başarılı gruplarının tüm üyelerine, birer adet **başarı sertifikası** verilecektir ve gruplar sınıf huzurunda kutlanıp alkışlanacaktır. Sevgili çocuklar, bu rehberde yazılanlara uygun çalışırsanız başarılı olabileceğinizi unutmayınız. Başarılar dilerim.

K: 5

Öğrenci Görüşü Örneği

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Sevgili öğrenciler, sizlerle 8 hafta boyunca işbirlikli öğrenme (Küme) çalışması yaptık. Öncelikle, bu çalışma boyunca göstermiş olduğunuz ilgi ve çabalardan dolayı teşekkür ederim. Aşağıda, bu çalışmalarla ilgili, sizlerin görüşlerini alacağım 9 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica ediyorum.

Fatih AYDIN
(Coğrafya Öğretmeni)

S.1. Daha önceki Coğrafya dersi ile işbirlikli öğrenme yöntemiyle yaptığımız ders karşılaştırıldığında sence ne gibi farklılıklar var ?

Daha önceki yaptığımız derslerde işbirlikli öğrenme yöntemine göre daha az anlıyordum. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle daha iyi anladığımı düşünüyorum.

S.2. İşbirlikli Öğrenme çalışmalarında neler hoşuna gitti ?

İşbirlikli öğrenme çalışması tamamen hoşuma gitti. Birin sana birşeyler anlatması en önemlisi bildiğin bir şeyi başkasıyla paylaşmak çok hoşuma gitti.

S.3. Grup arkadaşınızla ilişkiniz çalışmanın başından sonuna kadar değerlendirildiğinde, ilişkinizde ne gibi gelişmeler oldu ?

İlk anda onlara alışmak zor oldu. Fakat zaman geçince, onlarla kaynaşmaktan zevk aldım. Ve daha iyi anlaştım.

S.4. Bu çalışmayla önceki Coğrafya dersinizi karşılaştırdığınızda sınıfın havasında gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir ?

Genel olarak öğrendiğimiz şeyi unutmadık ve aklımıza yer etti. Onları daha kolay öğrendik. Herkes rahatlıkla anlayabildi.

S.5. Anlamadığın yerde grup arkadaşının sana yardımcı olduğunda neler hissettin ?

Onların bilgisini benimle paylaşmasından çok mutlu oldum.

S.6. Sen arkadaşlarına yardım ettiğinde neler hissettin ?

Açıkcası bir insanın birine bir şeyler vermesi, düşüncesini, bilgisinionlarla paylaşmak duygusunu en iyi şekilde yaşadım.

S.7. Coğrafya ders saati geldiğinde neler hissettin ?

Hep içimde bir mutluluk vardı. Yeni bilgiler öğrenme, öğrendiklerini tekrar etme heyecanını hissettim.

S.8. Sence bu çalışmada, her grup üyesi başarılı olmak için eşit fırsata sahip mi ?

Elbetteki sahiptir diye düşünüyorum. Kişi grup taki bilgilerden faydalandığı, onları dinlediği bildiklerini tekrarladığı takdirde eşittir.

S.9. Bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını ister misiniz ?

Evet isterim. Çünkü bu yöntemle daya iyi anladım.

S.10. Bu çalışmanın daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır ?

Çalışmaların yeterince verimli olduğu konusundayım. Bu yöntemle ilk kez karşılaştığım için çok mutluyum. Emeği geçen herkese ÇOK TEŞEKKÜR ediyorum.

EK: 6

MEB (10. sınıf) Coğrafya Ders Programı Kapsamındaki "MEKÂNSAL BİR SENTEZ: TÜRKİYE" Öğrenme Alanı

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.10.1. Haritalar üzerinde, Türkiye'deki toprak tipleriyle dağılış özelliklerini ilişkilendirir. **C.10.2.** Türkiye'nin toprak varlığının farklı şekillerde kullanımına ait örneklerden yararlanarak sonuçları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	🏫 / 🏙 / 🚌 **Topraklarımızdan nasıl yararlanıyoruz?** Sınıfa getirilen toprak örnekleri incelenir. Toprakların kullanımı ile ilgili proje hazırlanır. 🏫 **Toprağın Sesi** Türkiye'deki toprak kullanım şekillerine ait kısa filmler izlenir.	[!] Atatürk'ün topraklarımız hakkındaki görüşleri konuyla ilişkilendirilir. # Harita becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir. 🗐 Bu kazanımlar için öz değerlendirme formu, dereceleme ölçeği, proje hazırlatılarak değerlendirme yapabilirsiniz.
C.10.3. Türkiye'deki doğal bitki topluluklarını, türlerinin zenginliği ve yetişme şartlarını ilişkilendirerek dağılışlarını analiz eder. **C.10.4.** Haritalar ve kesit örnekleri kullanarak ülkemize ait karakteristik bitki tür ve topluluklarını sınıflandırır.	🏫 / 🏙 / 🚌 **Doğal Unsurların Göstergesi: Bitkiler** Türkiye'deki bitki tür ve çeşitliliğini ve dağılışını vurgulayan reklam metinleri, kısa reklam filmleri veya afişler hazırlanır. 🏫 **Bitki Kesitleri** Türkiye bitki örtüsü haritası, kuzey-güney ve doğu-batı yönlü bitki kesitlerinden yararlanılarak bitki tür ve toplulukları sınıflandırılır ve tablo oluşturulur.	[!] Türkiye'deki endemik ve relikt bitkilerin dağılış ve önemleri de vurgulanır. # Harita becerisi, arazi çalışma becerisi, sorgulama becerisi, tablo, diyagram, grafik oluşturma ve yorumlama becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir. 🗐 Bu kazanımlar için öğrenci ürün dosyaları, dereceleme ölçeği, açık uçlu sorular kullanarak değerlendirme yapabilirsiniz.
C.10.5. Türkiye'deki su varlığının özelliklerini doğal süreçlerle ilişkilendirir. **C.10.6.** Türkiye'deki su varlığının ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerini analiz eder.	🏫 / 🏙 **Türkiye'nin Su Gücü** Su kaynaklarının özelliklerine ait örnek olay analizleri yapılır. Su kaynaklarının sosyal ve ekonomik etkilerine dair çeşitli araştırma ve edebî metinler incelenir. Sularımızdan yararlanmayla senaryolar oluşturulur (Film izlenebilir.).	[!] Su kaynakları içinde denizlerimizin potansiyeli ve ülkemiz için önemi üzerinde durulmalıdır. [!] Atatürk'ün denizlerimizle ilgili görüşleri verilir. # Harita becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.

🏫:Sınıf-okul içi etkinlik 🏙 :Okul dışı etkinlik 🚌 :İnceleme gezisi [!] :Uyarı 🔄:Ders içi ilişkilendirme 🗐:Ölçme ve değerlendirme # Coğrafî beceriler

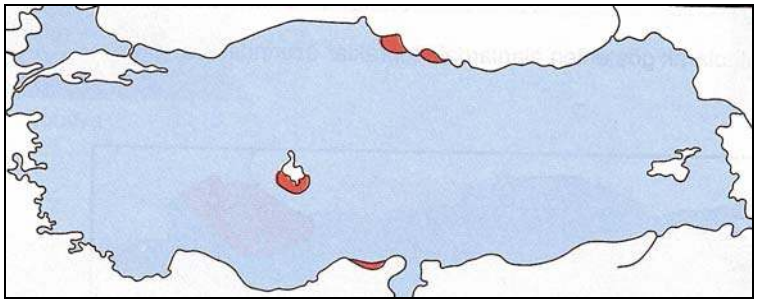
EK: 7

Öğrencilerin Üzerinde Çalıştığı Örnek Araştırma Materyalleri

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TÜRKİYE'NİN TOPRAK TİPLERİ

Grup Adı:
Grup Üyeleri:Yazıcı:
Denetleyici:
Postacı:
Malzemeci:
Özendirici:

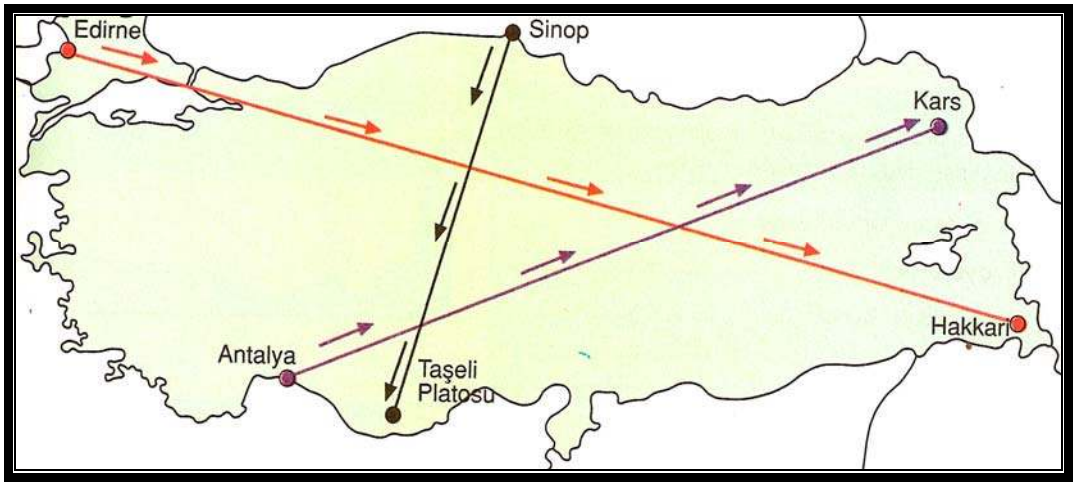
Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların yanına D, yanlış olanına Y harfi yazınız.

1- Türkiye'nin en verimli toprakları Tuz Gölü çevresinde yer alır.	
2- Kumlu, tüflü ve geçirgen topraklar üzüm ve patates tarımına elverişlidir.	
3- Alüvyal topraklar akarsu yatağının genişlediği ve eğimin azaldığı yerlerde görülür.	
4- Terra- Rossa Akdeniz ikliminin görüldüğü yerlerde yaygın olarak bulunur.	
5- Hayvancılığın dağılışı toprak çeşidi ve doğal bitki örtüsüyle yakından ilgilidir.	
6- Aşağıdaki haritada, dağların yamaçlarından eteklere taşınan malzemelerin birikmesiyle oluşan Kolüvyal Toprakların dağılışı gösterilmiştir.	
9- Aşağıdaki haritada gösterilen toprakların tuz oranı fazladır. 	

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TÜRKİYE'DE TOPRAK TİPLERİ

Grup Adı:
Grup Üyeleri: **Yazıcı:**
Denetleyici:
Postacı:
Malzemeci:
Özendirici:

Aşağıdaki Türkiye haritasında farklı renklerle çizilmiş üç doğrultu gösterilmiştir. Bu doğrultulardan oklar yönünde, uç noktalara kadar hareket edildiğinde görülecek toprak tiplerini yazınız.



EDİRNE – HAKKÂRİ:……

……

……

…….

ANTALYA – KARS:……

……

……

…….

SİNOP –TAŞELİ PLATOSU :……...

……

…….

…….

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TOPRAĞIN KULLANIM ALANLARI

Grup Adı:

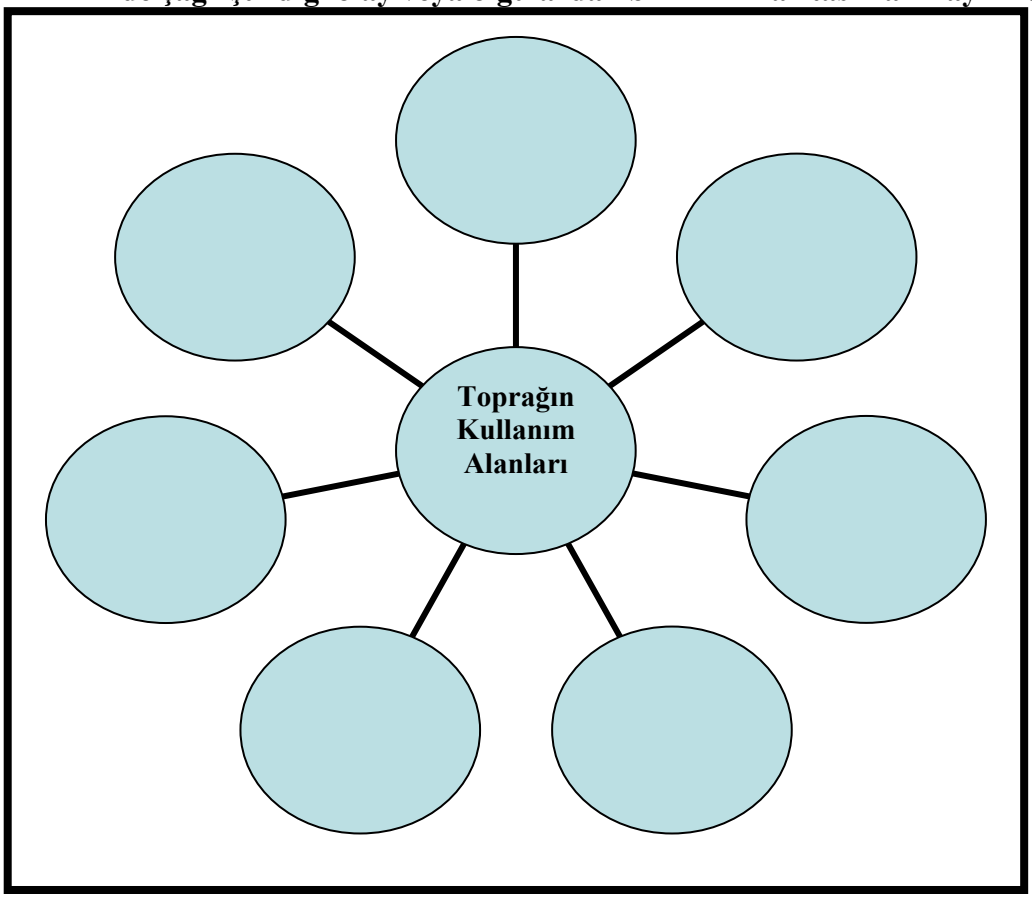
Grup Üyeleri: Yazıcı:
Denetleyici:
Postacı:
Malzemeci:
Özendirici:

Aşağıda ünlü ozanımız Aşık Veysel'den bir dörtlük verilmiştir. Bu dörtlüğün bize anlattıklarını bir metin yazarak açıklayınız.

Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi.
Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi.
Kazma ile dövmeyince kıt verdi.
Benim sadık yârim kara topraktır.

……
……
……
……

Yukarıdaki dörtlüğü de dikkate alarak toprağın kullanım alanlarının zihnimizde çağrıştırdığı olay veya olgulardan bir zihin haritası hazırlayınız.

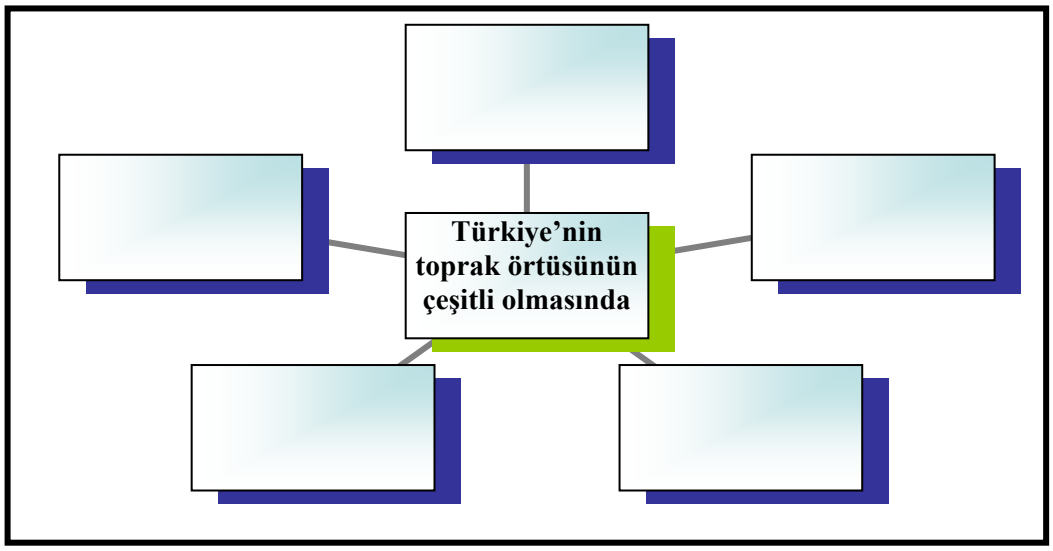


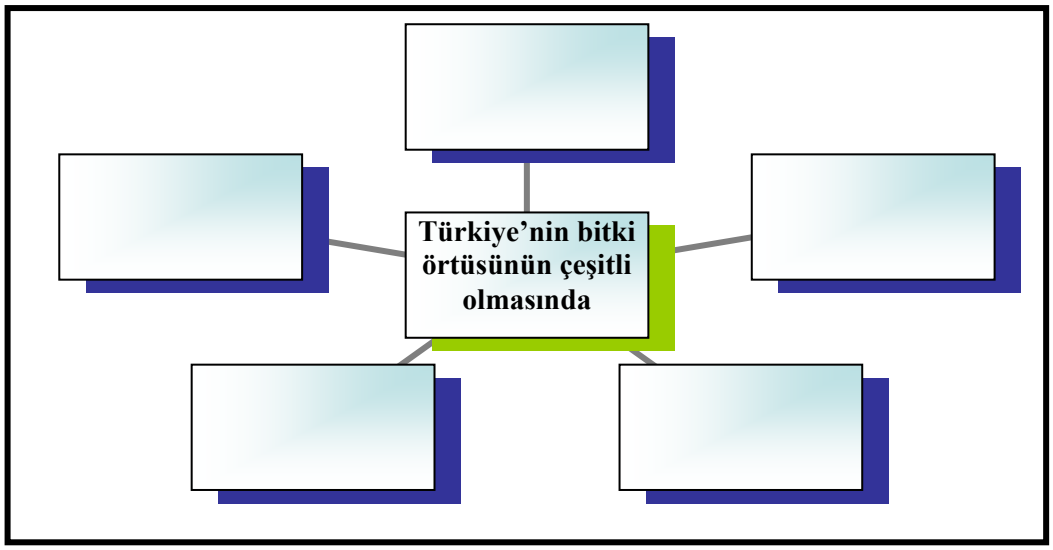
ÇALIŞMA YAPRAĞI : TÜRKİYE'DE TOPRAK – BİTKİ İLİŞKİSİ

Grup Adı:

Grup Üyeleri: Yazıcı:
Denetleyici:
Postacı:
Malzemeci:
Özendirici:

Ülkemizdeki toprak ve bitki örtüsünün çeşitlilik göstermesinde etkili olan faktörleri kavram haritalarındaki boşluklara yazınız.





Her iki kavram haritasında gördüğünüz benzerlikleri ya da farklılıkları yazınız.

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TÜRKİYE'NİN BİTKİ ÖRTÜSÜ

Grup Adı:
Grup Üyeleri:Yazıcı:

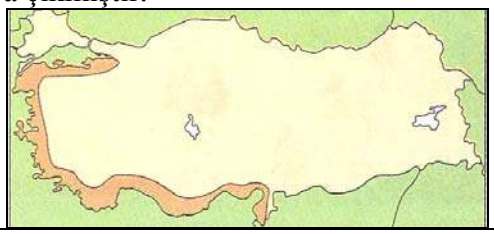
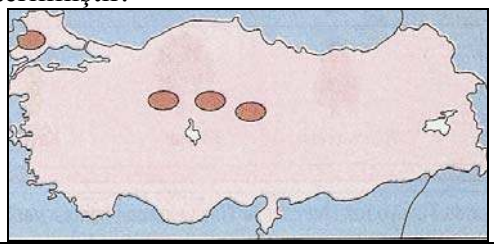
Denetleyici:

Postacı:

Malzemeci:

Özendirici:

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle tamamlayınız.

1- Türkiye bitki türleri bakımından …….. bir ülkedir.
2- Geçmiş jeolojik zamanlarda oluşmuş, günümüzdeki iklim şartlarında yetişmesi mümkün olmayan bitkilere …….. bitkiler denir.
3- Dünyada sadece belli yerlerde yetişen çok ender bulunan bitkilere ……..…… bitki denir.
4- İğne yapraklı ağaçlar içerisinde ısı ve ışık isteği en fazla olan ağaç türü …….. dır.
5- Makilerin tahrip edilmesiyle ortaya çıkan bodur çalılara …….. denir.
6- Geniş ve iğne yapraklı ağaçların bir arada bulunduğu orman kuşağına ……..….. ormanlar denir.
7- Bitki türlerinin dağılışını belirleyen en önemli etken:…….……
8- Aşağıdaki haritada coğrafi dağılışı gösterilen bitki topluluğu ……. tahrip edilmesiyle ortaya çıkmıştır. 
9- Aşağıdaki haritada, ormanların tahrip edilmesiyle ortaya çıkan ……. bozkırların dağılışı gösterilmiştir. 

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TÜRKİYE'NİN BİTKİ ÖRTÜSÜ

Grup Adı:
Grup Üyeleri:Yazıcı:
Denetleyici:
Postacı:
Malzemeci:
Özendirici:

A- BOŞLUK DOLDURMA

1- Türkiye'nin özel konumunun bir sonucu olarak üçüncü jeolojik zamandan kalma bitkiler de vardır. Dünya'da çok nadir bulunan bu bitkilere ……..…….. bitkiler denir.

2- Torosların denize bakan yamaçlarında, kıyıdan 1000 metre yüksekliğe kadar, ışık ve sıcaklık isteği fazla olan ……..…… ormanları görülür.

3- Akdeniz ikliminin karakteristik bitki topluluğu olan ……., kızılçam ormanlarının tahrip edildiği alanlarda gelişmiştir.

4- Ormanların tahrip edilmesi sonucu oluşan bozkırlara ……..……..... ……. denir.

B- DOĞRU YANLIŞ

İFADE	D	Y
1- Ormanlarımızın yarısından fazlası kıyı bölgelerimizde toplanmıştır		
2- Maki bitki topluluğunu oluşturan ağaççıkların başlıcaları; yavşan otu, sığır kuyruğu, koyun yumağı, çoban yastığı gibi türlerdir.		
3- Akdeniz bitki coğrafyasında diz boyu yüksekliğinde ve çoğunlukla dikenli olan çalı topluluklarına garig adı verilir.		
4- Ülkemizde sarıçam ormanları yalnızca Ege bölgesinde bulunur.		
5- Türkiye endemik türler bakımından oldukça zengindir.		

C- EŞLEŞTİRME

Aşağıda verilen Türkiye'deki endemik bitkiler ile bunların görüldüğü yerleri eşleştiriniz.

Köyceğiz Gölü çevresi	Datça hurması
Eğirdir Gölü çevresi	Kasnak meşesi
Zonguldak Yenice çevresi	Kazdağı göknarı
Kazdağı çevresi	İspir meşesi
Kastamonu ve Yozgat çevresi	Sığla ağacı
Teke Yarımadası çevresi	Istranca meşesi

ÇALIŞMA YAPRAĞI: TÜRKİYE'NİN BİTKİ ÖRTÜSÜ

Grup Adı:

Grup Üyeleri:Yazıcı:

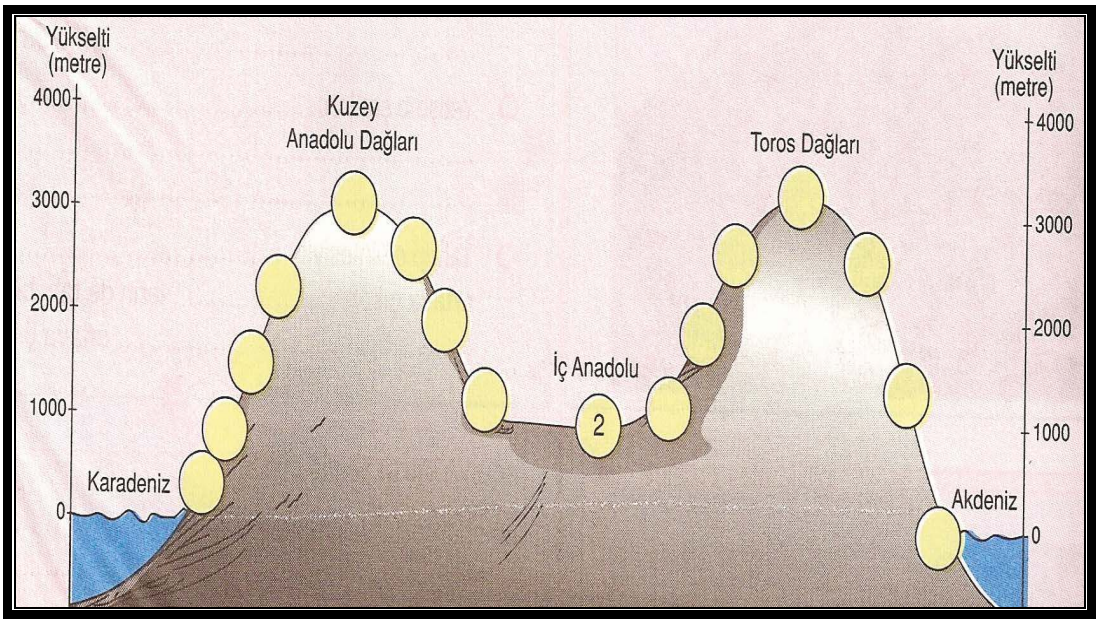
Denetleyici:

Postacı:

Malzemeci:

Özendirici:

Aşağıdaki profilde, Karadeniz-Akdeniz bitki örtüsü kesiti gösterilmiştir. Numaralı bitkileri, ait olduğu daireye örnekteki gibi yazınız.



1- Maki

2- Doğal Bozkır

3- Antropojen Bozkır

4- Dağ Çayırı

5- Psödomaki

6- Geniş Yapraklı Ormanlar

7- Karışık Yapraklı Orman

8- İğne Yapraklı Orman

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:
Grubun Üyeleri: Yazıcı:
Postacı:

Aşağıda verilen parça içinden geçen kavramlardan oluşan kavram haritası oluşturunuz.

Türkiye'de kaynak sularının sıcaklığına göre soğuk ve sıcak su kaynakları olmak üzere ikiye ayrılır. Vadi, yamaç, artezyen ve karstik kaynaklar soğuk su kaynaklarını oluşturur. Sıcak su kaynakları ise fay hatları üzerinde bulunur. Sıcak su kaynaklarına kaplıca, ılıca ve içmece gibi isimler verilir. Sıcak su kaynakları içerisinde suları en sıcak olan kaplıcalardır.

Kaplıcaların ülkemizdeki dağılışı ise şu şekildedir.

- **Güney Marmara Kaplıcaları**: Çekirge (Bursa), Oylat (İnegöl), Termal (Yalova), Kuzuluk (Akyazı), Gönen (Balıkesir)
- **Batı ve Güneybatı Kaplıcaları** : Karahayıt ve Pamukkale (Denizli), Agememnon (Balçova-İzmir), Güzellik (Bergama), Kurşunlu (Manisa)
- **İç Batı Anadolu Kaplıcaları**: Sandıklı ve Gazlıgöl (Afyon), Eynal, Yoncalı, Emet ve Murat Dağı (Kütahya)
- **Güney Anadolu Kaplıcaları:** Erzin (Dörtyol –Hatay), Haruniye (Adana), Güneysu (Mersin), Elbistan (K.Maraş)
- **İç Anadolu Kaplıcaları**: Ayaş, Haymana, Kızılcahamam (Ankara), Ilgın (Konya), Kozaklı (Nevşehir), Balıklıçermik (Sivas)
- **Doğu Anadolu Kaplıcaları**: Kös (Bingöl), Güroymak (Bitlis), Pasinler, Ilıcaköy, Dumlu (Erzurum), İspendere (Malatya), Ercin (Van).
- **Karadeniz Kaplıcaları**: Havza, Ladik (Samsun), Ayder (Rize).

EK: 8

İZİN DİLEKÇELERİ

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 /1876 **ANKARA**
KONU : İzin **08.03.2007**

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
(Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına)

Enstitümüz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fatih AYDIN, Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI'nın danışmanlığında yürüttüğü ***"İşbirlikli Öğrenmenin Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Motivasyona Etkileri İle İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri"*** konulu tezi ile ilgili olarak Abidinpaşa Lisesinde 10.sınıf Coğrafya derslerine girerek 10 hafta uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Necdet HAYTA
Enstitü Müdürü

EK: Dilekçe

Adres : Eti Mah. Ali Suavi Sk. No : 15 Kat 1
06570 Maltepe / ANKARA
Tel : (0.312) 229 07 34 - 229 07 35
Fax : (0.312) 229 55 17
www.egtbil.gazi.edu.tr
E-mail : egtbil@gazi.edu.tr

T.C.
MAMAK KAYMAKAMLIĞİ
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.06.05.010/1635 02/05/ 2007
KONU : Araştırma İzni (Fatih AYDIN)

ABİDİNPAŞA LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ :Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Böl.nün 24.04.2007 tarih ve 376 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatin AYDIN'ın "**İşbirlikçi Öğrenmenin Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Motivasyona Etkileri İle İşbirlikçi Öğrenme Uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri** " konulu tez çalışması 20.04.2007 tarih ve 358 sayılı Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örneği (8 sayfa, 40 sorudan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda tarafından çoğaltılarak, araştırmanın Okulunuz 10.sınıf öğrencilerine (Coğrafya Dersi) gönüllülük esasına dayalı olarak yönerge esasları çerçevesinde uygulattırılması hususunda,

Bilgilerinize rica ederim.

Mahmut ÖZTURANLI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1

MAMAK İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (KADROLU) GÖREVLENDİRME ONAYI

S.N.	ADI SOYADI	BRANŞI	KADROLU GÖREV YERİ (OKUL / KURUM)	GEÇİCİ GÖREVLENDİRİLDİĞİ OKUL / KURUM
1	NEHİRE DÜLGER	KİMYA	YAVUZ SULTAN SELİM İÖO	YAHYA KEMAL İÖO.FEN DERS.OKUTMAK ÜZERE
2	SEMRA İNAN	NAKIŞ	HALK EĞİTİM MERKEZİ	YENİ MUTLU İÖO.TEKN.VE TASARIM DERS.OKUTMAK ÜZERE
3	FATİH AYDIN	SOS.BİLG.	BOĞAZİÇİ İÖO	ABİDİNPAŞA LİSESİ COĞRAFYA DERS.OKUTMAK ÜZERE TAMAMLAMA
4	MAKSUDE DURMUŞ	GÖR.SAN.	BARBAROS H.PAŞA İÖO	KENDİ OKULUNDA MÜZİK DERS VERMEK ÜZERE
5	ERDOĞAN KÖSE	SINIF	İLÇE M.E.MÜDÜRLÜĞÜ	OĞUZ KAAN İÖO.ÖZEL ALT SINIF ÖĞRE"MENLİĞİNE
6	OSMAN ORUÇHAN	DİN KÜLT.	CEBECİ AND.KML.	NİĞBOLU LİSESİ DERS TAMAMLAMA
7	FARUK SÖYLER	SINIF	B.HAYRETTİN PAŞA İÖO	BOĞAZİÇİ İÖO
8	FİKRİYE AKINCI	TIBBİ SEK.	PROF.DR.RAGIP ÜNER SML	75.YIL İÖO.(BİLGİSAYAR DERS.OKUTMAK ÜZERE)
9	FATMA CENGİZ	MATEMATİK	NAHİT MENTEŞE LİSESİ	GÜLVEREN LİSESİ
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				

../..2007
Dursun KARAKUŞ
Şube Müdürü