

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

145179

TARİH ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME
TEKNİĞİNİN KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

145179

HAZIRLAYAN
Abdulcelil GÖK

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Reşat GENÇ

ANKARA
2004

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Abdulcelil GÖK'e ait **TARİH ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME TEKNİĞİNİN KULLANIMI** adlı çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Başkan ..Prof. Dr. Refik GENG

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye ..Prof. Dr. Mehmet SAHİNGÖZ

Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)

Üye ..Doç. Dr. Efe K. K. K.

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖZET

Bu araştırmada tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılarak işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2002- 2003 eğitim – öğretim yılı ikinci döneminde Keçiören Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'nde aynı öğretmenin (araştırmacı) iki ayrı sınıfında 44 lise birinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada Lise Tarih 2 dersi müfredat programında yer alan “I. Ünite Osmanlı Devletinin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar)” konuları deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniği kullanılarak ; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile anlatılmıştır.

Araştırmanın verileri, Lise Tarih 2 dersinin araştırmamıza dahil olan konuların işlenmesinden önceki konularından oluşan Başarı Testi (öntest) ve araştırmamıza dahil olan konulardan oluşan Başarı Testi (sontest) ile toplanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, SPSS programından yararlanılarak bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda tarih öğretiminde “*işbirliğine dayalı öğrenme*” kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, tarih dersinde “Osmanlı Devletinin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar)” konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

ABSTRACT

In this thesis, the cooperative learning method and the traditional learning method on history teaching are compared and also, the effects of the cooperative learning on the students achievement are investigated.

The application of this thesis was done on the second term of 2002-2003 on 44-student of the 9th class in Keçiören Anadolu Teknik Lise and Endüstri Meslek Lisesi. These students are in two different classes but their history teacher is same who is investigator. Moreover, pre-test and post-test were used to control the answers.

The concept of the application is the first chapter of the Foundation age of the Ottoman Empire (up to the age of Fatih Sultan Mehmet). This concept expressed to the experiment group using the cooperative learning method and it is expressed to control group using the traditional learning method.

Before the teaching concepts, the pre-test was applied and after the teaching this the post-test also was applied.

Using SPSS programme, the students answers were analyzed by independent t-test. As a results of this analysis, it is seen that, the experiment group who are learned the concept in history by the cooperative learning method is more successful than the control group learned by the traditional learning method.

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Yüksek Lisans Programının gereği olarak hazırlanan bu çalışma, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemeye yönelik yapılmıştır.

Araştırmamızın adından da anlaşılacağı üzere yapılan çalışma daha çok öğretmenlerin kullanacağı bir öğretme yaklaşımı olduğundan “öğretim” kavramının kullanılması daha uygundur. Ancak yine araştırmamızın muhtevası gereği “tarih eğitimi” kavramı da zaman zaman bazı tarih eğitimcileri tarafından kullanılmıştır. Dolayısıyla biz bu çalışmada tarih eğitimi ve tarih öğretimi kavramlarını aynı platformda dile getirmeyi uygun bulduk.

Son 30 yıldır birçok ülkede öğretim yöntemleri arasında en çok dikkat çeken konulardan biri durumunda olan işbirliğine dayalı öğrenme ülkemizde de gittikçe artan bir ilgi görmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda “*kubayık öğrenme, işbirlikli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, cooperative learning*” gibi isimler altında anlatılan bu yöntem, hem Türkçe'ye uygunluğu hem de Türkiye'de daha çok bu şekilde kullanılmaya başlandığı göz önünde bulundurularak işbirliğine dayalı öğrenme biçiminde geçmektedir.

Araştırma esnasında işbirliğine dayalı öğrenme çalışmasının uygulanması için bazı kaynaklarda 3 – 5, bazılarında ise 4 – 6 kişilik grupların ideal olduğundan söz edilmektedir. Buradan anlaşılan, oluşturulacak kümelerin üye sayısının 3'ten az, 6'dan fazla olmamasının çalışmaları daha verimli kılacağıdır. Bu durum göz önüne alınarak araştırmamızda oluşturulan gruplar sınıf yapısına da uygun olarak 4 - 5 kişilik gruplar halinde oluşturulmuştur.

Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu yöntemler arasında yer alan “*Yeniden Uyarlanmış Birleşme*” tekniği kullanılarak

bir uygulama yapılmış ve uygulamanın sonuçları açıklanmıştır. Uygulama süreci yöntem bölümünde yer almaktadır.

Bu amaçla, Keçiören Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'nde aynı öğretmenin (araştırmacı), iki sınıfı örneklem olarak seçilmiş, belirlenen konular deney grubunda işbirliğine dayalı öğretim yöntemi kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Araştırmanın öncesinde uygulanan ön-test ve sonrasında uygulanan son-test puanları SPSS programında bağımsız t-testi ile değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim kullanılarak öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinin, geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tez araştırmam boyunca çalışmalarında bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, destek ve yardımını her an gördüğüm, araştırma zevki ve heyecanını bana yaşatan değerli danışmanım Prof. Dr. Reşat GENÇ'e teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yapılmasında değerli görüş ve desteklerini hiç esirgemeyen Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arş.Gör. Bülent AKBABA'ya, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Bahri ATA ve Dr. Ahmet Sait CANDAN'a, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü personeline, Keçiören Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi yönetici ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Abdulcelil GÖK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU	1
1.1. TARİH ÖĞRETİMİ	1
1.1.1. Tarih Öğretiminin Amaçları	2
1.1.2. Tarih Öğretiminin Faydaları.....	9
1.1.3. Grupla Öğrenme Stratejileri	11
1.2. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME.....	12
1.2.1. Tanım.....	12
1.2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	13
1.3. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME TEKNİKLERİ	18
1.3.1. Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri (ÖTBB).....	18
1.3.2. Takım – Oyun - Turnuva (TOT).....	18
1.3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB	19
1.3.4. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK)	21
1.3.5. Birleştirme.....	21
1.3.6. Birleştirme II.....	22
1.3.7. Grup Araştırması (GA)	22
1.3.8. Birlikte Öğrenme (BÖ).....	24
1.3.9. Yeniden Uyarlanmış Birleştirme (YUB).....	25

1.4. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME İLKELERİ.....	28
1.5. GELENEKSEL ÖĞRENME KÜMELERİ VE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME KÜMELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR.....	32
1.5.1. Geleneksel Öğrenme Kümeleri.....	32
1.5.2. Kümelerin kurulması.....	33
1.5.3. Konuların Paylaştırılması.....	33
1.5.4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü).....	38
1.5.5. Öğrenciler Arasında İletişim.....	39
1.5.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları.....	40
Problem Cümlesi	42
Alt Problemler	42
Sayıtlılar	43
Sınırlılıklar	43
Tanımlar	44
Araştırmanın Önemi	45
İlgili Yayın ve Araştırmalar	46

BÖLÜM II

YÖNTEM

	51
2.1. Araştırmanın Deseni	51
2.2. Araştırmanın Evreni	52
2.3. Araştırmanın Örneklemi	52
2.4. Veri Toplama Araçları	53
2.5. Verilerin Analizi	53
2.6. Uygulama Süreci.....	54

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

62

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	62
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	63
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	64
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	65
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	66

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

67

4.1. Sonuç	67
4.2. Öneriler	69

KAYNAKÇA

Kaynakça.....	71
---------------	----

EKLER

78

EK: 1 Ön test – Son test Sorularının Hazırlanmasında Kullanılan Hedef Ve Davranışlar.....	79
EK: 2. Ön test – Son test Soruları.....	81
EK: 3. İzin Belgesi	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo: 1.1.	Başlıca İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Temel Özellikler Açısından Karşılaştırılması.....	27
Tablo: 2.1.	Araştırmanın Deseni	52
Tablo: 2.2.	Son Test Sorularının Madde Analizi Sonuçları	53
Tablo: 2.3.	Deney Gurubu Uzmanlık Kümelerine Göre Konu Dağılımları.....	56
Tablo :2.4.	Ünite Guruplarının <i>Uzmanlık Guruplarına</i> Vermiş Oldukları Başarı Notları	60
Tablo: 3.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	62
Tablo: 3.2.	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	63
Tablo: 3.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test- Son Test Fark (Erişi) Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	64
Tablo: 3.4.	Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	65
Tablo: 3.5.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	66

BÖLÜM I

Araştırmanın bu bölümünde; Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

1.1. TARİH ÖĞRETİMİ

Tarih kimilerince çabuk ulaşılan ve zevk veren sonuçlarla değerlendirilirken, yüceltmelerin anlatıldığı bir dal gibi yansıtılmış, bazılarınca da nefret simgesi yapılmıştır. Kimi zaman tehlikeli boyutlara ulaştırılmış, kurtuluş onda aranmış, hayal kurularak halkın başı döndürülmüştür. Ne var ki, dünyada tarihçiliğin belli bir aşamaya ulaştığı günümüzde, öğrenciyi “nereye ve niçin” yöneltmek gerektiği üzerinde pek az durulmuştur.

Çağımızda tarihçiliğin ulaştığı aşama, şüphesiz, uzun bir geçmiş ile ortaya çıkabilmiştir. Tarihçilerin babası sayılan Bodrumlu Heredot, eski Yunan adına tarihi şöyle tanımlamıştı : “İnsanların yaptıklarının zamanla sönüp gitmemesi, Hellenler’in olsun Barbarların olsun, başardıkları büyük, şaşmaya değer işlerin adsız sansız yok olmaması, bilhassa neden birbirlerine karşı savaşlar yaptıklarını bildirmek için yazmak.” (Özbaran 1992: 131).

Avrupa’da tarih eğitimi alanında öğrencilerin tarih bilincine ulaşmasına, çağdaş bir kimlik oluşturmaya ve kapasitelerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar hız kazanırken, bizim halâ yöntem sorunu yaşamamız ve gelenekçi tarzı devam ettirme çabası düşündürücüdür. Batının ezberci anlayış yerine öğrencinin bağımsız araştırma yapmasını geliştirmesi tek perspektifli – şoven milliyetçi eğitimden çok perspektifli eğitime, yerel, dünya ve bölge tarihinin ağırlık kazanması ve kültür tarihi eğitimine geçilmesi bizde hala gerçekleşmemiştir (Duman ve Kahraman 2004: 2481).

1.1.1. Tarih Öğretiminin Amaçları

Tarih eğitimi bir anda çok çeşitli amaçları yerine getirir. Zihni çalıştırır, sempatileri çoğaltır ve zamanımızın en baskın kimi sorunları üstüne çok gerekli olan tarihsel derinlik sağlar.

John Tosh

“Öğretim”, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklüdür. Öğretim etkinliklerinde, zaman ve yer kadar, öğrenci düzeyi, öğrenci ve toplum beklentileri önem taşır (Varış.1997: 13).

Öğretim yöntemi öğrencileri istenen amaçlara ulaştırmak için takip edilen yol, öğretmen ve öğrencilerin öğrenim için yaptığı planlı etkinliklerin tümüdür. Çağımızda öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükleyen metotlar benimsenmektedir. Bu bağlamdan hareketle iyi öğretmen, öğrenciye kılavuzluk etmeli ve öğrenmeye sebep olmalıdır. Öğrenci kendi çabaları ile bilgiye ulaşmalıdır. Böylece öğretme ve öğrenim, öğretmen merkezli olmaktan çok, öğrenci merkezli olmalıdır.

Eğitimin ve tarih eğitiminin temel amaçlarından biri, bireylerde problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme, çok yönlü yeteneklerimizi, tutum ve değerlerimizi geliştirerek bugün karşılaştığımız problemleri çözmenin yanı sıra, ileride karşılaşılabileceğimiz problemlere yöntem bulma ve çözüm yollarını ve seçenekleri toplumun ve insanların hizmetinde kullanmayı kapsamaktadır. Tarih eğitiminde geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurarak tarih bilincini geliştirebilmek, bu tür problem çözme yaklaşımını gerektirmektedir (Paykoç, 2000 : 2).

Özbaran’a göre (1998: 27-28), tarih pek çok yanlarıyla memnun edici olmayan bir bilgi dalıdır: güvenilmez, değişkenlik gösteren, uyuşmaz, parçacıklar

halinde, çoğu zaman da inkar edici. Ancak bu niteliklerinden ötürü de değerlidir; beşeri görüntüyü doğru yansıtır; bu yüzden de eğitimimiz için, kendimizi algılayabilmemiz için, yalnızca geçmişimizi değil, günümüzde olup biteni anlayabilmemiz için, geleceğimizde ne olabilir sorusuna karşı getirilebilecek yanıt bulmada yardım edebileceği için gerekli bir öğedir. Geçmiş değişmiyor şüphesiz; ancak bizim geçmişi algılama, kabullenme, yönlendirme niyetlerimiz sürekli değişmekte. Her bir kuşak kendi ilgi ve kaygısı doğrultusunda, yetenek ve gücünün elverdiği kadarıyla geçmişini yeniden incelemekte.

Stradling (2003: 97)'e göre, tarih eğitimi tek başına bir değişme yaratmaz hatta bir ulusal kimlik de yaratmaz. O yalnızca çok daha geniş bir sürecin parçasıdır. Ayrıca becerilerin edinilmesi konusunda yoğunlaşmak da başlı başına bir tarih perspektifi yaratmaz. Tarih öğrenirken kazanılabilecek belli başlı beceriler, öğrencilerin anlamlı sorular sorabilmesi ve kendilerini ifade edebilmesidir. Ayrıca sorgulama becerilerini geliştirebilmek için bazı konuları inceleme olanakları olmalıdır. Birinci ile ikinci el kaynak arasındaki farkın ne olduğunu anlamalarını sağlamak gerekir. Bu kaynakları perspektifleri, yanlılıkları ve kesinlikleri açısından değerlendirmeyi öğretmek ve ayrıca kendilerinin de bir perspektifi ve hatta önyargısı olduğunu anlamasını sağlamak önemlidir; burada kaynak derken yalnızca ders kitabıyla sınırlı ya da bir paragrafı sınırlı olmayan daha kapsamlı kaynaklardan söz ediyorum. Birtakım belgelere ulaşmak ve insanların örneğin mektuplarını, günlüklerini okumak ve fotoğraf, film gibi başka birtakım kaynaklardan faydalanmak ve bunların da incelenmesi gerektiğini anlamasına yardımcı olmak. Ayrıca öğrenciye bilgiyi bir dizi içerisinde yapılandırmayı öğretmek, daha önce bildikleri üzerine inşa etmeyi ve sorgulayarak birtakım nedensellikleri ortaya çıkarmasını öğretmek gerekir. Bu biçimde birtakım sonuçlara ulaşırken, *neden*, *ne*, *nasıl* soruları da yanıtlanmış olur. Eleştirel bir tarih becerisine sahip olmak açısından baktığınız zaman bırakın okul çocuklarını, üniversite çocukları bakımından da açık, mantıklı bir biçimde tahlillere dayanan yalnızca yazılı değil sözlü bir sunum yaparken de sık sık karşılaştığımız bir sorundur bu.

Paykoç'un (1998: 345) Crabtree'den aktardığına göre, Crabtree okullarda tarih öğretimini geliştirmek için dersin / alanın amaçlarının öğrenci için açık duruma getirilmesi, ilk orta ve lisenin devamlılığının sağlanması, kitap ve yardımcı malzemelerin geliştirilmesi, öğretmenin amaçlara uygun olarak yetiştirilmesi, gereğini tartışmaktadır. Öğrencinin tarihin neden gerekli olduğunu anlamasına ve inanmasına önem vermektedir.

Tarih öğretiminde yaşanan sorunlardan biri de yöntem ve tarihe yönelik bireyin sahip olduğu becerilerin açığa çıkarılıp geliştirilmemesidir. Müfredat programlarında ve ders kitaplarında psikolojik ve siyasi eğilimlerden kaynaklanan bu problemlerin aşılmasına yönelik çalışmaların olmaması ya da alanlarında zayıf olması çözüme yönelik adımların atılmasını güçleştirmektedir (Duman ve Kahraman 2004: 2481).

Tarihi sınıf geçmek için öğrenilmek zorunda olan bir bilgi olmaktan çıkarak, sevilen, ömür boyu insan yaşamına anlam katan bir etkinlik olarak görülmesi sağlandığında eğitim başarıya ulaşmış demektir (Tekeli.2000 :18).

Tarih öğrenimimiz önceden kabul edilmiş bir gerçek (bir aksiyom) üzerine kurulmalıdır: Bütün çocuklar düşünebilir. Son araştırma şunu göstermektedir: doğru materyaller ve uygun bir öğrenim çevresi sağlandığında her yaş grubundaki öğrenciler çeşitli şekillerde düşünebilir ve oldukça karmaşık kavrama düzeylerinde hareket edebilirler (Nichol.1991:26. Çev. Safran).

Paykoç (1998: 343)'a göre, tarih öğretiminde amaçlanan yeterlikler; kişilik gelişimi, insan ilişkileri, yurttaşlık sorumluluğu, ekonomik verimlilik, değişme ve yaşamla başa çıkma, evreni, dünyayı ve yurdumuzu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma, bilişsel / psikomotor alanın yanı sıra duyuşsal alanı da kapsamaktadır. Bu amaçlarda kişilik, bilimsellik ve yurttaşlık boyutları ortaya çıkmaktadır ki bu durum da duyuşsal alanla ilgili gerekliliği desteklemektedir.

Tarih eğitiminde hedeflenen diğer bir konu ise, öğrencilerin, düşünme, araştırma, problem çözme, etkili konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Erpulat.1998 : 276).

Ata'nın (2002) Sungu'dan aktardığına göre; Tarihin en önemli amacı, çocuğu içinde yaşadığı sosyal hayat hakkında aydınlatması, diğer bir deyişle o çocuğu sosyal ve ulusal hayata uyum sağlatmasıdır.

Safran'a (1996) göre ise tarihin içerik ve metodoloji olarak, kişinin şahsi ilerlemelerine ve toplumun refahına kendine özgü yapabileceği bir katkısı vardır. Tarihsel olarak düşünme açık toplumun sadece bir belirtisi değil, aynı zamanda garantörlerinden biridir. Tarih öğretmenleri bu sorumluluğu kabul etmek zorundadır. Sınıfın önündeki öğretmen ağır bir görevi omuzlar. Bu aynı zamanda çok önemli bir görevdir. Çünkü sınıf mevcut olan son açık form olacaktır. 16 yaşından sonra toplum çocukların çoğunun etrafını çevirecek, eğer hiç sarsılmamışlarsa önyargıları onaylayacaklardır.

Tarih “şimdi” ve “burada” ulaşılabileceğin ötesinde dolaylı ve genişleyen bir tecrübe sunar. Bu, öğrencileri, toleransa, esnekliğe, kritik olmaya ve aklın bağımsızlığına yüreklendirir. Bu da düşünme maharetine, gözleme, sorguya, değerlendirmeye, yargıya ve haberleşmeye bağlıdır.

Y.Vella'ya göre (Çev. Ata, 2001) ; Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Öğrencilerin, tarih disiplininin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdan çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır.

1993 yılında eğitim programları ve öğretim ana bilim dalı 3. sınıf öğrencileriyle bir gurup öğrencinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada en başarısız oldukları dersin tarih olduğunu belirten öğrencilerin başarısızlık nedenleriyle ilgili şu saptamaları öğrencilerin tarih derslerindeki güdüsüzlüğü ile ilgili ipuçları vermektedir (Açıkgöz. 1998: 323).

- “ Ezber derslerinden nefret ediyorum.”
- “ Gelecekte bene hiç yararı olmayacağına inanıyorum.”
- “ Dersten nefret ettiğimden doğru dürüst ve planlı çalışamam.”
- “ Tarihi sevmiyorum ve dersleri sıkıcı geçiyor.”
- “ Düşünmeden çok ezberlemeyi gerektiriyor.”

Öğrencilerin açıklamalarından tarih derslerinin ezbere dayalı olarak işlenmesi nedeniyle öğrencilerin güdülenemediği sonucu çıkarılabilir.

Köstüklü (2001:18) ise, tarih öğretiminin genel amaçlarını;

- ❖ Öğrencinin geçmişe alakasını çekmek
- ❖ Öğrencinin diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine ve anlamasına katkıda bulunmak.
- ❖ Geçmişin ışığında günümüzü anlamak.
- ❖ Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirmek.
- ❖ Disiplinli çalışma ile zihni eğitmek.
- ❖ Öğrencileri yetişkin hayata hazırlamak.
- ❖ Öğrencinin kimlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmak.

Şeklinde sıralayarak sözü dilen bu amaçların bugün modern eğitim anlayışının hakim olduğu gelişmiş ülkelerde ve batı ülkelerinde “milli müfredat programlarında” yer alan amaçlar olduğunu belirtmektedir.

Tekeli’ye göre (2000 :11) tarih eğitimi üzerindeki değişik çalışmalar gözden geçirildiğinde çok sayıda hedefin sıralandığı görülür. Ama dikkatli bir inceleme bu amaçların üç ana öbekte kümелendiğini ortaya koyar. Bunlar;

- 1) Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak.
- 2) Öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak.
- 3) Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek, diye sıralanabilir.

MEB (1987) tarih öğretiminin amaçlarını daha kapsamlı bir şekilde ele alıp :

- ✓ Tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler ve devlet adamları hakkında genel bir tarih kültürü kazandırırken, Türk tarihine, kültür ve medeniyetine geniş ölçüde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki şerefli geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak, onların millî duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak;
- ✓ Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak;
- ✓ Tarihte büyük medeniyetler kurmuş, köklü bir geçmişe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluğunu duyurmak; gelecek için ümit ve güven vererek Türk milletine, dünya milletleri içinde layık olduğu yeri sağlama ve Atatürk'ün direktifleri uyarınca "Millî kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda durmadan çalışmaları, sürekli bir çaba göstermeleri ve bu uğurda her fedakârlığı göze alabilmeleri gerektiği bilincini vermek;
- ✓ Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal ekonomik ve siyasi olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde, günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmek;
- ✓ Atatürk'ün, "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının; ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermemek ve güçlü olmakla devam ettirilebileceği gerçeğini kavratmak;

- ✓ Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve bilinçsiz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek;
- ✓ Toplumu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak;
- ✓ Millî bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, millî çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma bilincini ve davranışını kazandırmak;
- ✓ Geçmiş ile içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara, çözüm getirebilen; millî, manevî ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmak;

Şeklinde belirlemiştir.

1.1.2. Tarih Öğretiminin Faydaları

Kütükoğlu (1998:4)'na göre; “Bugün hala tarihi, sadece geçmişteki bir olaylar dizisi gibi gören, zeka ve enerji gerektiren pek çok verimli saha varken tarih yazmak için zaman harcanmasına akıl erdiremeyenler vardır. Halbuki tarih, diğer ilim dalları yanında bir konudan ibaret değildir. Aynı zamanda, insanlara, doğru neticelere varmaları için yön veren bir düşünce tarzıdır. Geçmişini bilmeyen, yani kendini tanımayan bir toplum, tıpkı hafızasını kaybetmiş, akıntıya kapılmış gibidir. bütün insanların geçmişten cesaret almaya, onu öğrenmeye ve bu suretle tecrübe kazanmaya ihtiyacı varır. Her millet, atalarının geçmişteki başarılarıyla iftihar eder. Gerek fertlerin, gerekse toplumların ne olduklarını ve nereden geldiklerini bilmeye ihtiyaçları vardır”.

Nietzsche (1996; 49)'ye göre ise tarih, geçmişten geleceğe doğru giden kesintisiz bir yaratma akışıdır. Bu akışın odağı, geçmiş, şimdi ve gelecek gibi üç boyutlu bir zaman içinde yaşayan insandır. Tarih bu kesintisiz sürecin özünü, yaratıcı gücünü, birbirini izleyen başarıları konu edinir; insanı sürekli bir gelişme atılımı içine iter. Tarih geçmişin tüm olaylarını, öyküleri, söylenceleri serüvenleri ele almaz. Onu içeriği boyuna yükselmeyi, yaratıcı bir durumdan daha yaratıcı bir duruma bir gelişim aşamasından daha yüksek bir aşamaya çıkmayı gerektirir. Değişmeyen, belli doğa verileriyle, düşünce ürünleriyle, inanç varlıklarıyla sınırlanan nesnenin tarihi olamaz, o nesne ancak bir “hayvan” olabilir. Çünkü hayvan yalnız “şimdi”yi yaşar, onun geçmişi, geleceği yoktur. O tek boyutlu bir zaman içindedir. Oysa insan bilinçli bir tarih varlığıdır, sürekli gelişen, boyuna kendini besleyerek yenileyen bir özün taşıyıcısıdır.

Tarihin neliği konusu ona nasıl bakıldığı ya da bakılması gerektiği durumuyla yakından alakalıdır. Eğer tarihe insanın yapıp ettiklerinin tümü, insan eylemlerinin tamamı olarak bakıp, oluşan müşterek bellekten kendimizi ve toplumumuzu, ya da geniş manasıyla bugünkü insanı anlayabilmek amacıyla, tarih eğitiminin lüzumuna inanarak yönelmek mümkün olursa, amaca da o ölçüde yaklaşmış olunur. Böylece tarih bize geniş bir tecrübe alanı, muazzam bir hafıza,

daha da önemlisi bir düşünme biçimi özelliği kazandırır ve karar alırken bu engin tecrübe ve düşünme biçimini kazanmış olarak olaylara, bugüne, insana ve kısmen de geleceğe, doğru yaklaşma şansı elde edilir. Tarih eğitimi önemli kılan faktörlerin başında bu düşünme biçiminin kazanılmasında oynadığı rol gelir (Koç. 2002: 55).

Tarih; öğrencide yararlı zihni alışkanlıkları ve yetenekleri geliştirmesi bakımından önemlidir. Çocuk, aldığı bilgiyi bir gün belki unuttur. Ama, o bilgiyi toplarken ve öğrenirken zihninin aldığı alışkanlıklar devam eder ve çocuğa yarar sağlar.

Tarih, özellikle çocuğun, imgelem (muayyilesini) eğitir. Aynı zamanda çocukları; kişiler ve olaylar üzerinde düşündürür. Çocuk, tarih derslerinde kişileri muhakeme ederken, onların eğilimlerini, hareketlerinin nedenlerini, çevrelerinin etkisini göz önüne alarak, karakterleri ve yaptıkları hareketler hakkında hükümler verir. Tarih derslerinde, kişilerin karakterlerini ve hareketlerini muhakeme ederken çocuğun kazanacağı zihinsel alışkanlıklar ona hayatta çok yararlı olur. Çünkü, çocuk hayatının hemen her aşamasında insanlarla ilişki kurarken, insanlar hakkında hüküm verirken, tarihten kazandığı zihinsel alışkanlıkların etkisinden yararlanır. Olaylar ve sebepleri hakkında çocuğun tarih derslerinde yapacağı araştırmalar da kendisinde her zaman işine yarayacak alışkanlıklar oluşturur.

Tarihin düşünce eğitimi bakımından bir yararı da çocuğu inceleme ve araştırmaya alıştırmasıdır. Gerçekten, çocuk tarihte çeşitli olaylar ve çeşitli adamlar hakkında bilgi almak için, değişik eserlere başvurmaya, inceleme ve araştırmalarda bulunmaya zorunludur. Çocuk, inceleme ve araştırma sonucunda o olaylar ve adamlar hakkında açık bir fikir alınca, hem inceleme ve araştırmadan zevk almaya başlar, hem de inceleme ve araştırmanın yolunu öğrenir (Sungu 1927: Aktaran, Ata).

Tarih eğitimi almış olmak demek, çeşitli insan deneyimleriyle ilgili belli bir takım düşünme yöntemleri kazanmış olmak demektir. Bu eğitim sürecinde elde edilen bilginin kendi içinde bir değer taşımadıkça ve gerek kendimizi gerekse diğer insanları tanımamıza yardımcı olmadıkça kazanılmasına gerek yoktur (Safran, 1997:35).

1.1.3. Grupla Öğrenme Stratejileri

Cooper (1995), eleştirel düşünceyi geliştirmenin en iyi yolunun, öğrencileri grupla öğrenme konumuna getirmek olduğunu söylemektedir. uygun bir şekilde düzenlenen grupla öğrenme çevresinin, öğrenciyi daha aktif, katılımcı ve uyanık olmaya zorlayacağından ötürü, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtir (Köksal, 2002: 89).

Özellikle tarih öğretimi, konu alanının genişliği ve yapısının varsayımlara, genellemelere, kanıtların sorgulanmasına, bulguların değerlendirilmesine dayanması bakımından, eleştirel düşüncenin öğretilmesi için oldukça elverişlidir (Köksal 2002 : 90).

Asıl önemli olan öğrencilerin hazır bilgileri kullanmaları yerine, kendilerinin bilgileri üretip kullanmalarını sağlamaktır. Çünkü öğrenci dikkatini bir konu üzerinde toplayarak öğrenirse daha iyi öğrenme fırsatını bulacaktır (Karaköse.2003: 326).

1.2. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME

1.2.1. TANIM

İngilizce “Cooperative” sözcüğünün karşılığı olarak, Türkçe “kubaşık” sözcüğü, Ertürk (1979: 167) tarafından önerilmiştir. Ertürk, bu sözcüğün, özellikle orta Anadolu’da yaygınca kullanışta olan kubaşmak mastarındaki “kubaş” kökünden türetildiğini belirtmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1988), kubaşmak eyleminin karşılığı olarak “imece ile iş yapmak, yardımlaşmak” anlamı yer almaktadır. Aynı sözlükte, imece sözcüğünün anlamı, “Birçok kimsenin toplanıp el birliğiyle bir kişinin veya bir topluluğun işini görmesi ve böylece işlerin sırasıyla bitirilmesi” olarak belirtilmiştir.

Kubaşık öğrenme kavramı, genelde yukarıda belirtilen tanımlamaları içermektedir. Bunun yanı sıra, kubaşık öğrenmede ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplarla çalışmak söz konusudur. Bu bağlamda bu kavrama ortak amaç ve küçük grupla çalışma anlamları da yüklenmiştir.

“Cooperative Learning” kavramının karşılığı olarak “işbirliğine dayalı öğrenme” kavramı da kullanılabilir (Gömlüksiz, 1993: 32-33).

"Cooperative Learning" kavramı, (Açıkgöz, 1992; Özder, 1996; ve Gürkan ve Gökçe, 1997) tarafından da "İşbirlikli Öğrenme" olarak kullanılmıştır. Bu kavramda hem ekonomiklik hem de amaç birliği olması kullanım kolaylığı sağlamış ve "Cooperative Learning" kavramının karşılığı olarak kullanım görmüştür (Özkan, 1999: 13).

Bir kavram olarak işbirliğine dayalı öğrenme , öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir

konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993: 32-33).

1.2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

Öğrenciler hangi alanda olurlarsa olsunlar üç biçimde öğrenirler;

- 1) Diğer öğrencilerle yarışma yoluyla.
- 2) Bireysel öğrenme yoluyla.
- 3) İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplar yoluyla (Senemoğlu,1997: 499).

Bu üç öğrenme biçimi öğretimde üç temel stratejiyi (yaklaşım) oluşturmaktadır. Yarışmacı öğretim, bireysel öğretim ve işbirlikli öğretim. Eğitim programlarına bakıldığında bu üç tür yaklaşımın değişik boyutlarda kullanıldığı görülmektedir.

Yarışmacı öğrenme yaklaşımında, dersin amaçlarının önemi anlaşılmaz; öğrenciler ya kazanmayı ya da kaybetmeyi kabullenirler. Bu yöntemde öğrenciler birbirlerini rakip olarak görürler. Bilgi, beceri ve yetenekler sürekli olarak karşılaştırılır. Öğretmenin temel kaynak olduğu bu yaklaşımda, değerlendirme bireysel ve süreklidir. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin birbirleri ile karşılaştırılmaları amacıyla kullanılır. Bireysel olarak yapılan değerlendirmeler sonucuna göre öğrenciler yarışmacı etkinliklere yönlendirilirler.

Bireyselleştirilmiş öğrenmede, bir öğrencinin başarı ya da başarısızlığı, diğer öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını etkilemez. Öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar. Öğrencinin rakibi yine kendisidir. Ders amaçlarının önemi her öğrenci için vurgulanır. Öğrenci amaca ulaşmaya çalışır. Değerlendirmeler bireyseldir ve diğer öğrencilerle karşılaştırma yapılmaz. Öğretmen yardım etmede, pekiştirmede ve destek vermede temel kaynaktır.

İşbirliğine dayalı öğrenmede ise yarışmanın tam zıddı bir durum söz konusudur. Dersin amaçları, her öğrenci için önemli olarak algılanmaktadır. Farklı ihtiyaçları, öğrenme biçimleri ve yetenekleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur. Bu gruplar, görev amaçlı akran gruplarına yöneliktir. Öğrencilerde bu amaçlara göre çalışırlar. Grubun amacına ulaşma beklentisi ve çabası ortak özelliklerin başında gelir. Her öğrencinin, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenir. Araçlar-gereçler ve düşünceler paylaşılır. Grubun amacına yönelik bizzat katılım gerekir. Grubun amacını gerçekleştirebilmek için, herkesin ayın oranda sorumluluk duyması ve taşıması gerekir. Grubun üyeleri konunun bir parçasından sorumludur ve konusuyla ilgili gruba katkıda bulunur. Diğer öğrenciler destek, yardım ve pekiştirmede temel kaynak olarak kabul edilir ve grubun başarısı da ancak bu yolla sağlanabilir (Johnson ve Johnson, çev: Açıkgoz, 1992: 8). Çünkü değerlendirmede, grup üyelerinin, grup çalışmalarına katkıları esas alınır. Bireysel olarak öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırmaları yapılmaz. Ancak gruplar başarı düzeylerine göre karşılaştırılır. Öğretmenin ortam düzenleme, destek ve yardımcı olma gibi rolleri bulunmaktadır.

Günümüz toplumlarında, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, gerek grup içinde, gerekse gruplar arasında işbirliği giderek önem kazanmaya başlamıştır. Yine toplumlarda bireylerin birbirleriyle iletişimde bulunmaları ve sorumluluk alabilmeleri beklenir. Bu durum sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da gösterilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere bu konuda yol göstermeleri yani rehberlikte bulunmaları gerekir.

Bireylerin günlük hayatlarında başkaları ile işbirliği içinde olmaları, farklılıklara hoşgörü göstermeleri ve uyumlu davranışlarda bulunmaları gerekmektedir. Mesela, bir öğretim elemanı, meslektaşlarıyla, teknik elemanlarla, kurum idareci ve personeliyle işbirliği yapmak zorundadır. İşbirliği olmadan kapsamlı araştırma çalışmalarının yürütülmesi imkansız hale gelmektedir. Bu durum günümüzde bir çok meslekler ve diğer toplumsal ilişkiler için de geçerlidir. Bu doğrultuda, belirtilen üç öğrenme yaklaşımı içinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımının,

son yıllarda artan düzeyde önem kazanmaya başladığı görülmektedir (Özkan, 1999 : 11-13).

Her düzeydeki eğitimin genel amaçlarından biri, işbirliği içinde çalışma alışkanlıkları kazandırmaktır. Bunun eğitim-öğretim ortamlarında kazandırma yollarından biri, öğrencileri birbirleri ile yardımlaşmaya ve ortak çalışmalara yöneltmektir (Kısakürek, 1985 : 56).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından 3. maddesinde de işbirliğine değinilmiştir. 3. madde şöyledir: *"İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak sureti ile hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak"* (Tekişik, 1988: 56).

Uygar toplumlarda, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayalı olarak, gruplar arası işbirliği giderek önem kazanmaya başlamıştır. Örneğin bugün bir bilimci, meslektaşlarıyla, teknik elemanlarla, öğrencileriyle etkili işbirliği yapmak zorundadır. İşbirliği olmaksızın geniş kapsamlı araştırma çabalarının yürütülmesi, giderek olanaksız duruma gelmektedir. Bu durum günümüzde birçok meslekler ve diğer toplumsal ilişkiler içinde geçerlidir. Bu bağlamda, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, son yıllarda artan düzeyde önem kazanmaya başladığı görülmektedir.

İşbirliğine dayalı küçük ölçekli deneysel araştırmalar 1920'lere dayanmaktadır. Deuts'un 1949'da yayınladığı kubaşma ve yarışma ile ilgili makalesi, *(Grup Süreçlerinde Kubaşma ve Yarışmanın etkileri Üzerine Araştırma Ve Deneysel Bir Çalışma)* eğitimde işbirliği üzerine araştırma ve geliştirme çalışmalarının çoğunun temelini oluşturmuştur. Sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenmenin özel uygulamalarına ilişkin araştırmalar ise, 1970'lere dayanmaktadır. O yıllarda, biri İsrail'de, üçü Amerika'da olmak üzere dört araştırma grubu, sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri üzerinde çalışmaya başlamıştır. 1980'li yıllardan sonra, giderek artan düzeyde, işbirliğine dayalı öğrenme üzerine, dünyanın birçok yerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Gömleksiz, 1993: 28-29).

Aynı gelişim düzeylerinde olan çocuklar, akranlarının rehberliğiyle, sorun çözme etkinliklerinde daha etkili olmaktadır. Öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı etkinlik öğrencilerin gelişimini desteklemektedir. Çünkü, benzer yaşlardaki çocuklar, gelişim dönemlerinin yakınlığı nedeniyle birbirleriyle çalışmaktan hoşlanırlar. Ayrıca işbirliğine dayalı grup yapısı içinde birbirlerinin davranışlarını model olarak alma, bireysel yeterliliklerini artırır. Böylece işbirliğine dayalı etkinlik, öncelikle bireyler arasındaki ilişkiler çerçevesinde işbirliğinin oluşmasını sağlar. Daha sonra da bireysel olarak zihinsel işlevleri biçimlendirir. Bunlara ek olarak bireyler, grup içinde toplumsal değerleri, toplumsal ve etik kuralları, dili, sembol sistemlerini yalnızca diğer arkadaşlarıyla etkileşim yoluyla öğrenebilirler. Öğrenciler belli bir içerik üzerinde yaptıkları tartışmalardan dolayı, birbirlerinden konuları öğrenecek, bilişsel çatışmalar ortaya çıkacak, uygun olmayan akıl yürütmeler açığa vurulacak ve daha yüksek nitelikli anlayışlar oluşacaktır. Böylece öğrenme konuları ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunması, bireyin başarısının artmasında yol gösterici olacaktır (Slavin 1990: 14 -16).

Sharan (1980)'ne göre ; işbirliğine dayalı öğretimde, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulanması özel bir özen gerektirmekle birlikte bir çok yararı olduğunu da söyleyebiliriz. İşbirlikli öğrenme akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra öğrencinin kendisine olan güveni, derse ilişkin tutum ve ilgi gibi özelliklerini de arttırmaktadır. Öğrenciler işbirlikli öğrenme grupları içerisinde geçirdikleri yaşantılar sayesinde gelecekteki iş , aile yaşamına hazırlanmaktadır. Öğrencilerin derse katılımını arttırarak disiplin sorununu azaltmaktadır. Kullanışlı bir yöntemdir. Çünkü ek zaman, ek görevli, ders saatlerinin değiştirilmesi gibi düzenlemeler gerektirmez . Geleneksel sınıflarda, eldeki ders kitapları, alıştırma kitapları vb. kullanılarak bile uygulanabilir. Maliyeti düşüktür.

Gerekli olan malzemeler geleneksel öğretimde de kullanılan ya da kullanılması gereken malzemelerdir. Sonuç olarak bu yöntemin etkili ucuz, kullanışlı ve öğretmenin işini kolaylaştıran bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz (Açıkgöz,1992).

Sünbül (1995)'e göre ; İşbirliğine dayalı öğretim, bilişsel duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu yönde etkili, öğrencilerin akademik başarı, derse katılım, grup becerilerini sağlayıcı özelliklere sahiptir. Buna ek olarak kullanımı kolay, ekonomik, öğretmenin işini kolaylaştıran, diğer öğretim yöntem ve stratejileriyle birlikte kullanılabilir bir yöntem olarak tüm hedef-davranış düzeyleri, konu alanları ve öğrenci düzeyleri için uygun bir yöntemdir.

Ancak, daha önce de değinildiği gibi işbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel bir özen gösterilmesini ve bazı ilkelerin uygulanmasını gerektirir. İşbirlikli öğrenme tek bir yöntem değildir ve her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmeyi sınıflarda uygulayacak olan öğretmenlerin, öğrencilerin iyi yetişmiş olmaları gerekir. Aksi takdirde işbirlikli öğrenme değerinden çok şey yitirecektir. Sınıftaki ve okuldaki işbirliği becerilerinin toplumsal yaşama aktarılması ile elde edilecek katkılar düşünüldüğünde işbirlikli öğrenmenin önemi daha da artmaktadır (Özkılıç, 1997: 143).

1.3. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME TEKNİKLERİ*

1.3.1. Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri (ÖTBB). — Slavin (1990: 3-4) tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrenciler yeterlik düzeyi, cinsiyet ve etnik köken açısından dört kişilik karma gruplar oluştururlar. Öğretmen dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi tam öğrendiğinden emin olana değin, kendi takımlarında çalışırlar. Sonuçta çalışılan konu üzerinde tüm öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Bu aşamada öğrenciler birbirlerine yardım etmezler. Öğrencilerin sınav sonuçları, o derse ilişkin önceden aldığı notlardan elde edilen ortalama puanlarıyla karşılaştırılır. Bu ortalamadan, öğrencinin sınavda aldığı not çıkarılarak ilerleme (erişi) puanı saptanır. Takımı oluşturan üyelerin aldıkları puanlar toplanarak, "takım puanı" elde edilir. Takım puanı da, belirli ölçütlere göre karşılaştırılır. Bu ölçütler doğrultusunda takımlara sertifika ya da diğer pekiştireçler verilir. Bu teknikte, ne bireyler ne de takımlar birbirleriyle yarışır (Aktaran;Gömleksiz:1993:41).

1.3.2. Takım – Oyun - Turnuva (TOT) — Bu teknik, John Hopkins üniversitesinde geliştirilen işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkidir. öğretmen sunumu ve takım çalışması ÖTBB'de olduğu gibidir. öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu takım arkadaşlarına öğretirler, öğrenciler, ÖTTB' deki küçük sınavlar yerine, diğer takımlardaki öğrencilerle yarışır ve yarışma sonucu elde ettikleri puanlarla takımlarına destek olurlar. Yarışma sırasında, öğrenciler birbirlerine yardım etmezler. Öğrenciler, kendileriyle geçmiş puanları (örneğin ders matematikse, önceden aldığı matematik puanları) yaklaşık aynı olan öğrencilerle üçer kişilik turnuva masalarında karşılaşır. Öğrencinin düzeyi yükseldikçe, bir üst turnuva masasında yarışabilir. Turnuva masasında kazanan öğrenci, kendisine ve takımına altı puan getirir. Öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak, takım puanları elde edilir. Yüksek düzeyde yeterlik gösteren (yüksek puan alan) takımlar, ÖTBB' de olduğu gibi, sertifikalar ya da değişik takım ödülleri kazanırlar.

* Bu bölümde Gömleksiz (1993)' den faydalanılmıştır.

Bu teknikte, takım üyeleri birbirlerini yarışmaya hazırlarlar ve birbirlerine problemleri açıklarlar. Öğrenciler diğer takım üyeleriyle yarışır; ancak, kendi takım üyeleriyle yarışmazlar (Aktaran;Gömleksiz:1993:41-42).

1.3.3. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) — Slavin ve arkadaşları tarafından matematik öğretimi için geliştirilen bir işbirliğine dayalı öğrenme modelidir. Matematik öğretiminde gerek programlı öğretimin, gerekse diğer yöntemlerin başarılı olamaması, bu modelin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

TDB, öncelikle 3 - 6'ncı sınıflar için geliştirilmekle birlikte daha üst sınıflarda da kullanılabilir. Bu modelde öğrenciler, 3 - 4 kişilik karma (heterojen) gruplar oluştururlar. Her altı haftada bir, takımlar yeniden düzenlenir.

Öğrenciler, program başladığında, matematik işlemlerle ilgili bir ön-test (tanıma ve yerleştirmeye yönelik bir test) alırlar. Bu teste göre, kendi yeterliklerine dayalı bireyselleştirilmiş program içinde en uygun yere yerleştirilirler.

Öğretmen her gün, programda aynı yerde olan takımların üyelerinden oluşan küçük öğrenci gruplarına ders verir. Bu gruplarda, genelde, konuyla ilgili özel kavramlar öğretilir.

Öğrenciler, ön-test sonuçlarına göre, kendi yeterliklerine uygun ünitelerde çalışırlar. Takım çalışması sırasında, öğrenciler, kitaplarından ilgili üniteyi bulur ve yönlendirme sayfasını (çalışma rehberini) okur. Gerekli yerlerde, takım arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden yardım isterler. Sonra, üniteyle ilgili beceri uygulama sayfasına başlarlar. Her öğrenci, uygulama sayfasındaki dört problemi çözer. Bunların doğru olup olmadığı, bir takım arkadaşı tarafından, her öğrencinin kitabının arka sayfasında ters olarak yazılmış yanıt anahtarıyla karşılaştırılır. Yanıtlar doğruysa, diğer dört probleme

geçilir. Eğer yanıtlar yanlışsa, öğretmenden yardım istemeden önce, öğrenci takım arkadaşları tarafından yüreklendirilir.

Öğrenciler son uygulama sayfasını bitirdikten sonra, on soruluk "*biçimlendirme testi A formu*"nu alırlar. Öğrenci testi tek başına alır. Bir takım arkadaşı testi puanlar. Eğer öğrenci sekiz ya da daha fazla problemi doğru yanıtlamışsa kağıdı imzalar. Bu imza, öğrencinin ünite testini alabileceğini gösterir. Eğer öğrenci en az sekiz problemi doğru yanıtlayamazsa, öğretmen, öğrencinin takıldığı problemleri yanıtlaması için çağrılır. Daha sonra öğrenciye, "*biçimlendirme testi B formu*" verilir. Eğer öğrenciler A ve B formundan geçerlerse, ünite sınavına girebilirler. On beş soruluk ünite sınavının 12'si öğrenci tarafından doğru olarak yanıtlanmışsa, o günün ünite testi uygulayıcısı öğrenci, öğrencinin takım özet yaprağına puanını yazar. Ünite sınavı uygulayıcısı iki öğrenci, her gün değişir.

Her hafta sonunda, öğretmen takım puanını hesaplar. Bu puan, takımdaki her üyenin aldığı ortalama ünite sayısı ve ünite testlerinin doğruluğuna bağlı olarak verilir. Her takımın yeterliği, belirlenen ölçütlere göre ödüllendirilir: En iyi olan takıma "süper takım", orta düzeyde olana "büyük takım", alt düzeyde olana ise "iyi takım" unvanları verilir. Süper ve büyük takımlara, albenili sertifikalar verilir.

Öğrencilere ayrıca, haftada üçer dakikalık "olgu testleri" verilir. Öğrencilere, bu testlere hazırlanmaları için, evde çalışmak üzere olgu yaprakları verilir.

Üç hafta sonra, öğretmen, bireyselleştirilmiş programı durdurur ve tüm sınıfa bir hafta boyunca, geometri, ölçme, problem çözme stratejileri gibi becerileri içeren tüm sınıf öğretimi yapar (Aktaran;Gömleksiz,1993:42).

1.3.4. Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon (BKOK) — En yeni geliştirilen tekniklerden biridir. İlk eğitimin üst sınıflarında, okuma - yazma öğretimi için düzenlenmiş bir programdır. BKOK' da öğretmenler, diğer geleneksel okuma programlarında olduğu gibi, okuyucular ve okuma grupları kullanırlar. öğrenciler, farklı okuma gruplarındaki öğrencilerden çiftli gruplar halinde oluşturulmuş talkımlarda görevlendirilirler. Öğretmen bir okuma grubuyla çalışırken, diğer gruplardaki öğrenciler ikili takımlar halinde çalışırlar. Bu çalışmalarda, birbirleriyle okuma, öykülerin nasıl sona ereceğini yordama, öyküleri özetleme; sözcük, heceleme, şifre çözme gibi etkinliklerde bulunurlar. Öğrenciler, ana fikri anlayıncaya ve diğer becerileri tam öğreninceye değin, kendi takımlarında çalışırlar. Dil sanatı süreçleri boyunca, Öğrenciler çeşitli taslak yazılar yazar, bir diğerinin çalışmalarını gözden geçirir, düzeltir ve basılı takım kitabı hazırlarlar.

BKOK' da, tüm etkinliklerde, öğrenci önce bir dizi öğretmen eğitimini izler, takım uygulaması ve takım değerlendirmelerini yapar ve küçük sınavlar (quiz) alırlar. öğrenciler, takım arkadaşları tam hazır olduklarını belirtmedikleri sürece, küçük sınavlardan alamazlar. Takım ödülleri, takım üyelerinin okuma ve yazma etkinlikleriyle ilgili ortalama yeterliklerine dayalı olarak verilen sertifikalardır (Aktaran;Gömleksiz:1993:44).

1.3.5. Birleştirme — Aranson tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrenciler 5 - 6 kişilik takımlar oluştururlar. Akademik materyal (ünite) 5-6 bölüme (konuya) ayrılır-örneğin, bir yaşamöyküsü; aile yaşamı, ilk yılları, ilk başarıları, başından geçen ters olaylar, son yılları gibi bölümlere ayrılabilir. Her takıma aynı ünite verilir ve takımlardaki üyelerden ünite konularından birini seçmeleri istenir. Her üye kendi konusunu okur. Daha sonra farklı takımlarda aynı konuyu alan üyeler "uzmanlık gruplarında" bir araya gelirler; konu üzerinde tartışılırlar. Sonra kendi takımlarına dönerek, takım arkadaşlarını, kendi konularıyla ilgili alarak bilgilendirirler. Öğrenciler, bu teknikte, tek bir yolla, o da arkadaşlarını dikkatlice dinlemekle diğer konuları öğrenebilirler. Böylece öğrenciler, diğer arkadaşlarının çalışmasına ilgi gösterir ve destek verirler.

Öğrencilerin, takım içinde, birbirlerine öğretme işlemleri sona erdikten sonra, Öğrenciler bireysel olarak tüm konuları içeren küçük bir sınava girerler. Bu sınavdan bireysel puanlar alırlar (Aktaran;Gömleksiz:1993:45).

1.3.6. Birleştirme II — "Birleştirme" tekniğinin yeni bir düzenlemesi, John Hopkins üniversitesinde, Slavin tarafından geliştirilmiş ve diğer öğrenci takımlarıyla öğrenme teknikleriyle bütünleştirilmiştir. Bu tekniğe "Birleştirme II ", adı verilmiştir.

Birleştirme II tekniğinde öğrenciler, ÖTBB ve TOT'da olduğu gibi 4-5 kişilik takımlarda çalışırlar. Her öğrencinin konunun belli bir bölümünü seçmesi yerine, tüm öğrenciler genel bir konuyu (örneğin; kitabın bir konusunu, bir yaşamöyküsünü, kısa bir öyküyü) okurlar. Bununla birlikte her öğrenciye, uzmanlaşacağı bir konu verilir. Aynı konuyu alan öğrenciler, konularını tartışmak üzere "uzmanlık grupları"nda bir araya gelirler. tartışmaların bitiminden sonra, kendi takımlarına dönerler ve öğrendiklerini takım arkadaşlarına öğretirler. Daha sonra öğrenciler, bireysel olarak tüm konulardan sınava girerler. ÖTTB için geliştirilen puan sistemi kullanılarak, takım puanları elde edilir. En yüksek puanı alan takımlar ve bireyler sınıf gazetesinde belirtilir (Aktaran;Gömleksiz:1993:46).

1.3.7. Grup Araştırması (GA) — Sharan ve Lazarowitz tarafından geliştirilen "Grup Araştırması" tekniğinde, öğrenciler ne yapacaklarını planlamada etkin bir rol alırlar. öğrenciler, bir konu içinde genel ilgiye göre işbirliğine dayalı grupları oluştururlar. Bu teknikte 6 temel aşama vardır:

1) Araştırılacak konuyu aydınlatma ve araştırma grupları içinde öğrencileri örgütleme: Bu aşamada öğretmen, konuyu tüm sınıfa sunar. Konu öğrenciler tarafından değişik yollarla tartışılarak alt konulara ayrılır. Daha sonra ilgi duyulan konulara göre 2-6 kişilik gruplar oluşturulur. Grup

bileşiminde, öğrencilerin akademik yetenek, cinsiyet, etnik köken gibi değişkenler açısından karma (heterojen) olmasına dikkat edilir.

2) Gruplar içinde planlama ve araştırma: Gruplar tek tek ya da ikili olarak araştıracakları kendi alt konularının değişik boyutlarını belirlerler. Grup üyeleri, araştırmalarında gereksinim duyacakları kaynakları ve bu kaynakları nasıl araştıracaklarına karar verirler.

3) Araştırmayı gerçekleştirme: Üyeler, ikinci aşamada kararlaştırdıkları plan doğrultusunda araştırmalarını yaparlar. Grup üyeleri, değişik kaynaklardan bilgi toplar, bu bilgileri çözümler, bulguları değerlendirir, sonuçlara ulaşır ve grup araştırma sorununun çözümüne katkıda bulunurlar. Tüm grup üyeleri bu katkılar çerçevesinde tartışarak, kendi araştırma sorunlarını çözümlemeye çalışırlar.

4) Final raporunu hazırlama: Üçüncü aşamada üyelerin elde ettikleri bulguların tartışılması sonucunda, araştırma sorunu ile ilgili bir rapor hazırlanır.

5) Final raporunu sunma: Bu aşamada, toplumsal bir birim olarak tüm sınıf yeniden oluşturulur ve grupların tümü bir araya gelir. Her grup kendilerine ayrılan süre içinde araştırma sonuçlarını sınıfa sunarlar. Her grubun sunumundan sonra, sunuyu yapan grup üyeleri, diğer öğrencilerin sözel tepkilerini alırlar.

6) Değerlendirme: Her grup, aynı konunun farklı yönlerini araştırdıkları için, grubun bir bütün olarak sınıf çalışmasına katkısı, öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir. Değerlendirme ya bireysel, ya grup ya da her ikisinin değerlendirilmesini içerebilir (Aktaran;Gömlüksiz:1993:46).

1.3.8. Birlikte Öğrenme (BÖ) — David ve Roger Johnson tarafından Minnesota üniversitesinde geliştirilen bir tekniktir. Dört - beş kişilik karma gruplar, kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Grup üyeleri, grup ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta, ortak bir çalışma ödevi ortaya koyarlar. Gruplardan, öğretmenden yardım istemeden önce, grup içinde birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Birlikte öğrenme tekniğinde, öğrenciler, bireysel eriş testlerine bağlı olarak hesaplanan grup ortalamasına dayalı notlar alırlar, öğrenciler, grup içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre ödüllendirilir. Bu teknikte, ne gruplar, ne de bireyler birbirleriyle yarışlar.

Yukarıda yer alan teknikler, bugüne değin üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğer işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerine göre daha yaygın olarak kullanılan tekniklerdir. Bu teknikler dışında geliştirilen ya da bu tekniklerin değişik bileşimleriyle oluşturulan birçok işbirliğine dayalı öğrenme tekniği de bulunmaktadır: örneğin, Kağan (1990) tarafından geliştirilen "İşbirliği - işbirliği", Açıkgöz (1992: 64-74) tarafından geliştirilen "Birlikte Soralım - Birlikte öğrenelim" teknikleri bunlar arasında gösterilebilir.

Bu araştırmada da, "Birleştirme" tekniğinin değişik bir uyarlaması kullanılmıştır. Bu uyarlamada, yukarıda verilen temel tekniklerden Birleştirme, Birleştirme II, Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri, Takım – Oyun - Turnuva tekniklerinin temel ilkelerinden yararlanılmıştır. Bu tekniğe, "Yeniden Uyarlanmış Birleştirme" (YUB) tekniği adı verilmiştir. (Gömlüksiz:1993:48).

1.3.9. Yeniden Uyarlanmış Birleştirme (YUB): YUB’da da , Birleştirme tekniğinde olduğu gibi, ilk aşamada 4 - 5 kişilik karma gruplar oluşturulur. Bu gruplara “Ünite Gurubu” adı verilir. Üniteler, grup üyeleri sayısınca öğretmen

tarafından 4 – 5 alt bölüme (konuya) ayrılır. Her gurup, aynı üniteye hazırlanır.ünite guruplarındaki üyeler, bu alt konulardan birini seçerler. Konular belirlendikten sonra, bir sonraki derse herkes kendi konusunu araştırarak ve diğer arkadaşlarının konularını da okuyarak gelirler. Önce öğrenciler, ünite guruplarında bir araya gelirler. Sorumlu oldukları konular doğrultusunda kendi gurup arkadaşlarına bilgi verirler ve birlikte tartışır. Sonra, aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelirler. “Uzmanlık Gurupları” adı da verilen bu guruplara, “Konu Gurubu” adı verilmiştir. Öğrenciler, konu guruplarında birbirleriyle konuyu tartışır ; hazırladıkları sorularla birbirlerini sınarlar. Konu gurubunda tartışmalar sonlandıktan sonra öğrenciler yeniden ünite guruplarına dönerler. Edindikleri yeni bilgileri, takım arkadaşlarına aktarırlar. Ayrıca, bir sonraki derste ki yarışma için arkadaşlarını sorular sorarak hazırlarlar.

Bir sonraki derste, konu gurupları sırasıyla sınıfın karşısında yer alır. Her gurup kendi gurup üyesi dışındaki öğrencilere sorular sorar. Konu gurubundaki üyeler, kendilerine ayrılan süre içinde sorulan soruları yanıtlarlar. Konu gurubunun süresi bittikten sonra, ünite guruplarındaki üyeler, kendi gurup üyesi dışındaki öğrencilere, en iyi yeterlik gösteren öğrenciye 10, bir sonrakine 8, 6, 4 olmak üzere “gizli oy” ilkesine dayalı olarak puan verirler. Değerlendirme fişlerine yazılan bu puanlar öğretmen tarafından toplanır. Tüm konu gurupları bittikten sonra öğrenciler tüm üniteden bireysel olarak sınava (ünite sınavına) girerler. Ünite sınavları da 10 üzerinden değerlendirilir. Gurup başarı puanı öğrencilerin ünite ve yarışmadan aldıkları puanların ortalamaları toplanarak elde edilir. Sonuçlar en yüksek puanı alan guruplar ve en yüksek puanları alan öğrenciler sıralanarak duyurulur. Ayrıca öğrencilere ünite sınavlarındaki eksiklikler doğrultusunda dönüt verilir (Aktaran;Gömleksiz:1993:49). Ayrıca araştırmada kullanılan bu tekniğin uygulama aşamaları, “Yöntem” bölümünde ayrıntılarıyla yer almaktadır.

Aşağıda, Slavin'den (1990: 11) uyarlanarak alınan çizelgede, başlıca işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin, altı temel özellik açısından bir karşılaştırılması yer almaktadır. Bu izelgeye YUB tekniği de Gömleksiz (1993: 51) tarafından yerleştirilmiş ve bu teknik de, ele alınan özellikler açısından irdelenmiştir.



Tablo :1.1 BAŞLICA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN TEMEL ÖZELLİKLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Yöntem	Grup amaçları	Bireysel sorumluluk	Başarı için eşit fırsat	Takım yarışması	Konu özelleşmesi	Bireysel gereksinimlere uyum
Öğrenci Takımlarıyla Öğrenme Teknikleri Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	Var	Var	Var (Gelişme Puanları)	Arasıra	Yok	Yok
Takım-Oyun-Turnuva	Var	Var	Var (Turnuva Sistemi)	Var	Yok	Yok
Takım Destekli Bireyselleştirme	Var	Var	Var (Bireyselleştirilmiş)	Yok	Yok	Var
Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma Ve Yama	Var	Var	Var (Alt Guruplara)	Yok	Yok	Var
Birlikte Öğrenme	Var	Arasıra	Yok	Yok		
Birleştirme	Yok	Var (Görev Özelleşmesi)	Yok	Yok	Var	Yok
Birleştirme II	Var	Var (Görev Özelleşmesi)	Var (Gelişme Puanları)	Yok	Var	Yok
Grup Araştırması	Yok	Var (Görev Özelleşmesi)	Yok	Yok	Var	Yok
Geleneksel Grup Çalışması	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yeniden Uyarlanmış* Birleştirme	Var	Var (Görev Özelleşmesi)	Var (Değerlendirme Puanları Ve Turnuva Sistemi)	Var	Var	Yok

(Kaynak, Slavin 1990: 11 Aktaran Gömleksiz: 1993: 51)

* Araştırmacı tarafından çizelgeye eklenmiştir.

1.2.4. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME İLKELERİ

İşbirliğine dayalı öğrenmeyi, diğer öğrenme yaklaşımlarından ayıran bazı temel ilkeleri bulunmaktadır. Birçok araştırma bulgularıyla desteklenen bu ilkeler, aşağıda yer almaktadır.

1. Küme amaçları: İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenciler bir “küme amacı” doğrultusunda çalışmalıdırlar. İşbirliğine dayalı kümeler tanınmak, derece almak, ödül kazanmak ya da küme süreçleriyle ilgili diğer kazanımları elde etmek için ortak çaba göstermelidir.

2. Bireysel sorumluluk: Küme başarısı, tüm küme üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. Küme başarısı, küme üyelerinin sınav sonuçlarının toplamına (örneğin, bir ünite sınavından tüm küme üyelerinin aldıkları puanların toplamına) ya da bir küme üyesinin, kümece hazırlanan bir projede sorumlu olduğu bölümle ilgili katkılarına dayandırılmalıdır. Bireysel sorumluluk, bireysel olarak bir öğrencinin performansı değerlendirildiği zaman ortaya çıkmakta ve bu performans bireye ya da kümeye geri döndüğü zaman sonuçlanmaktadır. Önemli olan, küme üyelerinin bir görevi tamamlamak için birbirlerine daha çok yardımcı ve destek olmaları ve birbirlerini yüreklendirmeyi bilmeleridir.

3. Olumlu bağımlılık: Öğrenciler bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eşgüdüm içinde çalışmalıdırlar. Olumlu bağımlılık öğrencinin, küme üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının küme üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa kümesinin başarılı olamayacağını algılamasıdır. Diğer bir deyişle, İşbirliğine dayalı öğrenmenin özünü "**Ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız**" anlayışı oluşturmalıdır. Eğer öğrenciler bu anlayışa sahip olamazlarsa, ders iş birliğine dayalı olarak sürdürülemez. Öğrenme kümeleri oluşturulduğunda, bu kümeler olumlu bağımlılıkla yapılandırılmamışsa, o öğrenme

durumu İşbirliğine dayalı öğrenme değildir; ya yarışmacı ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme durumudur.

Başlıca dört tür olumlu bağımlılığın olduğu söylenebilir. Bunlar;

- 1- Olumlu amaç bağımlılığı.
- 2- Olumlu kaynak bağımlılığı.
- 3- Olumlu ödül bağımlılığı.
- 4- Olumlu rol bağımlılığıdır.

Öğrenciler kendi amaçlarına, kendi kümeleri başarılı olduğu zaman ulaşabileceğini algılasa, bu olumlu amaç bağımlılığını oluşturur. Olumlu ödül bağımlılığı, her küme üyesinin, kümesi amaçlarına ulaştığında aynı ödülü (sertifika, kutlama gibi) alması durumunda gerçekleşir. Her küme üyesi, konu için gerekli kaynak, bilgi ya da materyalin bir bölümüne sahip olmalı ve kaynağını kümenin amacına ulaşması için birleştirmelidir. Bu durumda olumlu kaynak bağımlılığı söz konusudur. (Örneğin; İşbirliğine dayalı öğrenme kümelerinde, kümenin büyüklüğüne göre bir iki kaynak verilir ve öğrencilerin bu kaynakları ortaklaşa kullanmaları sağlanmaya çalışılır). Olumlu rol bağımlılığında ise, her küme üyesinin kümenin amaçlarını gerçekleştirmesi için gereksinim duyulan rolleri yerine getirmesi gerekmektedir.

Yüz yüze destekleyici etkileşim: Olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşimle sonuç verir. Destekleyici etkileşim, küme üyelerinin başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmalarıyla, birbirlerini güdülemeleriyle ve küme amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabilir. Yüz yüze destekleyici etkileşim, küme üyelerinin, birbirlerinin verimli olmasını sağlama, birbirlerine yardım etme, gereksinim duyulan bilgileri ya da araç-gereçleri değiş-tokuş etme, görevlendirildikleri konulardaki yeterlikleri ve sorumlulukları geliştirmek için birbirlerine dönüt verme, birbirlerinden karşılıklı yararlanma için güdüleme, kaygı

düzeyinin azaltılması gibi değişkenler açısından öğrenciler tarafından biçimlendirilmelidir.

Toplumsal beceriler (kişiler arası ve küçük küme becerileri): Küme üyeleri birbirlerini tanımalı ve birbirlerine güvenmeli, doğru ve açık iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalı, yapısal çatışmaları çözmelidirler. Bir kümeye toplumsal becerileri kazanamayan öğrencileri yerleştirmek ve onlara işbirliği içinde çalışmalarını söylemek, iş birliğinin gerçekleşmesini garanti etmez. Kişiler arası ve küçük küme becerileri, büyük ölçüde ancak gereksinim duyulduğu zaman öğrenilebilir. Bu nedenle, yüksek nitelikli iş birliğini sağlayacak toplumsal beceriler öğrencilere öğretilmeli ve öğrenciler bu becerileri kullanmaları için güdülenmelidir. Bu nedenle, İşbirliğine dayalı öğrenme çalışmalarına başlamadan önce, toplumsal becerilerin öğretimini de içeren İşbirliğine dayalı öğrenmeye hazırlık çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Küme İşleyişinin Değerlendirilmesi: Bu ilke, küme üyelerinin etkili çalışma ilişkilerini oluşturarak amaçlarına daha iyi nasıl ulaşabileceklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, küme süreci, küme içinde yapılacak çalışmaların plânlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında, öğrencilerin kümenin daha nasıl başarılı olabileceğine ilişkin etkili iletişim kurmalarıyla mümkün olabilmektedir. Küme işleyişinin değerlendirilmesi yapılırken öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, eleştirilerde kişilerden çok davranışlar üzerinde odaklaşmanın gereği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve tartışmalara tüm küme üyelerinin katılımı sağlanmalıdır.

Küme Büyüklüğü: Dört kişilik öğrenme kümelerinin İşbirliğine dayalı yaşantıların gerçekleştirilmesi açısından ideal bir sayı olduğu belirtilmektedir. Kümelerin dörder kişilik olmasının yararları şu şekilde dile getirilmektedir: "İkişerli çalışma olanakları sağlar, daha sonra ikili çalışmalar, kümedeki diğer çiftin çalışmalarıyla karşılaştırabilir. Üç kişilik kümelerde ise, bir kişi küme dışı kalabilir. Üç kişilik bir kümede, eğer iki öğrenci birbirleriyle çok iyi anlaşıyorsa, bir öğrenci doğrudan küme dışında kalacaktır. Üç kişilik kümelerle dört

kişilik kümeler karşılaştırıldığında, yapılan araştırmalar, farklı düzeylerde bilgi alışverişi yapılarak daha iyi öğrenildiğini ortaya koymuştur. Üçlü kümede üç çift oluşma olasılığı varken, dörtlü kümede bu olasılık altıya yükselmektedir". Kuşkusuz, küme büyüklüğü konu alanı ile kullanılan araç-gereç ve kaynaklara göre değişebilir. Örneğin, bilgisayar da çalışılırken daha çok ikili kümeler tercih edilmektedir. Ancak, küme büyüklüğünün altı kişiden fazla olmaması önerilmektedir.

Karma Küme: Kümeler başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, etnik köken, yaş, tutum, kişilik özellikleri gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalıdır. Örneğin; aynı başarı düzeyinde olan öğrenciler, aynı kümede yer almamalıdır.

Başarı İçin Eşit Fırsat: Hangi yeterlik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi kümelerine katkıları değerlendirilmelidir. Üst, orta ya da alt başarı düzeyine sahip öğrenciler, en iyi oldukları konularda kendilerini gerçekleştirebilmelidir. Küme yarışması durumunda, öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir.

Yukarıda sözü edilen ilkeler, birçok araştırma bulgusuyla da desteklenen ve hemen hemen üzerinde düşünce birliğine varılan ilkelerdir. Şu anda işe koşulan birçok İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin, bu ilkeler çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir (Gömleksiz:2001 : 43-46).

1.5. GELENEKSEL ÖĞRENME KÜMELERİ VE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME KÜMELERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

Araştırmamızın asıl amacı tarih derslerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi olduğundan, geleneksel öğrenme kümeleri ve işbirliğine dayalı öğrenme kümeleri arasındaki farklılıklar anlatılmadan önce geleneksel öğrenme kümeleri hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir.

1.5.1. Geleneksel Öğrenme Kümeleri

Küme, öğretmen rehberliğinde belirli hedef ve davranışları gerçekleştirmek, yaşamsal bilgi ve becerileri kazanmak ve bir ürün meydana getirmek amacıyla ilgi alanlarına göre bir araya gelmiş, ortaklaşa ve bireysel çalışan 3 veya 7 kişiden oluşan guruplardır.

Turan, kümeyi “ünitenin işlenmesi çalışmalarında üniteadaki problemlerden ve konulardan doğan ilgi ve ihtiyaçlara göre genel olarak amaçları aynı olan fakat farklı yetenek seviyelerindeki 3 – 7 öğrenciden oluşturulan gruplara küme denir” (Turan, 1984:8) şeklinde tanımlamıştır (Aktaran; Bilen, 1993:87).

Büyükkaragöz (1999; 78-83), küme ile çalışmanın basamaklarını aşağıdaki şekilde ele almıştır.

- 1) Grupların Teşkili
- 2) Konuların Paylaştırılması
- 3) Grup İçi Çalışma
- 4) Aktarma (Konunun Sınıfta İşlenmesi)
- 5) Değerlendirme
 - a) Ara Değerlendirme
 - b) Grup İçi Değerlendirme
 - c) Aktarmadan Sonraki Değerlendirme

Gurup Çeşitleri Olarak da ;

1) Türdeş (Mütecanis Guruplama)

a) İlgi Ve İhtiyaç Gurupları

b) Seviye Gurupları

2) Karışık Guruplama

a) Fısıltı Gurupları

b) İş Gurupları

c) Küçük Gurup Tekniği (Buzz Gurup Çalışması)

1.5.2. Kümelerin kurulması

Büyükkaragöz (1999 : 79)'e göre, gurupların teşkilinde birçok yollar denenmiştir. Bunlar arasında ilgi gurupları, seviye gurupları aynı semtte oturanların bir gurup meydana getirmeleri, numara sırasına göre gruplama, sınıfta oturdukları yere göre sıralamaya başvurulabilir. Öğretmen gurupları teşkilinde doğrudan doğruya değil, dolaylı olarak uyarıcı olmalıdır. Özellikle bazı guruplardaki yığılmaları önlemede, hiçbir guruba girmemiş çocukları yerleştirmede gereken önderlik yapılmalıdır. Çalışmaya başlayan gurup içinde her fert, öğretmenin rehberliği ile çalışmanın inceliklerini her birinin ne yapacağını sorumluluğunu iyice öğrenmelidir. Ayrıca ferdi çalışma inceleme, özet çıkarma, not alma, bir eserden faydalanma, bir parçayı inceleyip tahlil edebilme gereken bilgilere sahip olunmalıdır.

1.5.3. Konuların Paylaşılması

Ünitenin konuları öğrencilerle birlikte sınıf tahtasına yazılır. Öğrenciler, ilgilerine göre çalışacakları konuların yanına numaralarını yazarlar. Konuların ağırlığına göre öğrenciler 3 – 7 kişilik kümelere ayrılırlar. Demokratik yöntemle,

küme üyeleri kendi aralarında başkan, sözcü, yazıcı, kaynak toplayıcı, üye seçerek küme çalışma planını birlikte yaparlar. Öğretmen küme üyelerine rehberli eder. Sonra bireyler küme konularını paylaşarak bireysel çalışma planlarını hazırlarlar.

Asıl küme çalışması hedeflere doğru çalışmalar basamağında başlamaktadır. Her birey kendi çalışma planına uygun olarak, araç ve gereçlerini , gezi, gözlem, deney, araştırma, inceleme, grafik, resim, model, şema, maket, koleksiyon gibi etkinlikleri bu bölüm içinde gerçekleştirmektedir. Bu işlerin tümünü sınıfta yapmak mümkün değildir. Çünkü her canlıyı sınıfa getiremeyiz. Küme elemanları hedeflere doğru çalışmalar hakkında öğrenci arkadaşlarına ve öğretmenine ara değerlendirme basamağında bilgi verirler. Öğretmen, çalışmaların eksiklerini, güçlüklerini, olumlu ve olumsuz yönlerini, isim vermeden belirtir.

Neler yaptık? Bundan sonra neler yapacağız? Gibi sorular cevaplandırılmalıdır.

Beceriler üzerinde çalışmalar basamağında ise, ara değerlendirme basamağında görülen inceleme, araştırma resim maket, grafik, okuma, özet yapma becerilerinin ilgili derslerde geliştirilmesine çalışılır. Bu beceriler geliştirildikten sonra, tekrar hedefle doğru çalışmalar başlar. Raporlar yazılıp, tamamlanır. Öğretmenle birlikte kümelerin eksiklikleri tamamlanarak küme dosyası oluşturulur. En uzun süre bu basamağa verilmelidir.

Gene değerlendirme basamağında, , öğretmen önce hangi küme konusunu sunacaksa bir gün önceden haber verir. Rapor sunulmadan önce öğretmen konuyu kısaca tanıtarak, önemini vurgular. Yapılan etkinlikler sınıfın bir köşesinde sergilenir. Sunuş, grupla çalışma tekniklerinden panel, sempozyum, forum, grup tartışmaları, soru-cevap, takrir, demonstrasyon teknikleri ile yapılabilir. Bireyler sırasıyla konularını sınıfa sunarlar. Sunuşlar kağıttan okuma yerine araç-gereç, şema, resim, model ile yapılırsa daha ilgi çekici olur. Küme raporları sözcü tarafından sınıfa sunulur ve ünitenin eksiklikleri sınıfta tartışılarak olumlu yönler açıklanır, eksiklikler tamamlanır. Öğretmen de eksiklikleri tamamlar ve yanlışları düzeltir.

Gözlem kartına yazdığı olumlu ve olumsuz yönleri belirtir. Hazırlanan küme dosyası, sınıf kitaplığında kaynak kitap olarak saklanır (Bilen 1993:90).

Açıkgöz (2003: 338)'e göre, yaygın olarak düşülen bir yanılgı, öğrencilerin gruplar halinde çalışması özelliğinden yola çıkarak işbirliğine dayalı öğrenmeyi okullarımızda uygulanan küme çalışmasıyla aynı sayma yaklaşımıdır... Çünkü, küme çalışmasında üyelerin, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. Bu da grup çalışmasını bireysel çalışmaya döndürmektedir. Hatta en iyi sunumu yapan kümelerin seçildiği sınıflarda küme çalışması açıkça “grupla yarışma” uygulamasına dönüşmektedir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme grupların oluşturulması, grup içinde rollerin dağılımı vb. noktalarda da küme çalışmalarından ayrılmaktadır.

Şimdiye değin uygulanagelen geleneksel küçük grup çalışmalarıyla, İşbirliğine dayalı öğrenme grupları arasındaki farklılıkların ortaya konulması, İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkelerinin ortaya çıkmasında etkili olacaktır. Johnson ve Johnson (1988: 9-10), İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarıyla geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklılıkları, aşağıdaki maddelerde belirtmişlerdir:

1) İşbirliğine dayalı öğrenme grupları, grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Amaçlar öğrencilerin kendi yeterlilikleri dışında,bütün grup üyelerinin de yeterlilikleriyle ilgilenmelerini zorunlu kılacak biçimde yapılandırılmıştır.

2) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, açık bir bireysel sorumluluk vardır. Bu sorumluluk, her öğrencinin değerlendirileceği ve yeterli olduğu materyal ile ilgilidir. Öğrenciler birbirlerine ilerlemeleriyle ilgili olarak dönüt verirler. Böylece grup üyeleri,kime yardım edileceğini ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, grup çalışmasında paylaşımı

sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk duymazlar. Öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarından ara sıra yararlanırlar.

3) Geleneksel öğrenme gruplarında üyeler, genellikle bağdaşıktır (homojendir). Oysa, İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında üyeler, yetenek ve kişilik özellikleri açısından karmadır (heterojendir).

4) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, tüm üyeler grup içindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Bir başka deyişle, paylaşılmış liderlik söz konusudur. Buna karşın, geleneksel gruplarda tek bir lider görevlendirilir ve değişmeden kalır.

5) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu paylaşırlar. Grup üyelerinden, üzerlerine aldıkları çalışmayı sürdürebilmeleri için birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Geleneksel gruplarda, üyeler nadiren diğerlerinin öğrenmesi için sorumluluk duyarlar.

6) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, her üyenin en üst düzeyde öğrenebilmesi ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin yapılandırılması amaçlanır. geleneksel öğrenme gruplarında öğrenciler, büyük çoğunlukla tek başlarına çalışırlar.

7) İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, birlikte çalışmada gereksinim duyulan toplumsal beceriler (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, grup içindeki çatışmaları çözme gibi) doğrudan öğretilir. Geleneksel öğrenme gruplarında , bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri, genellikle yanlış biçimlendirilir.

8) İşbirliğine dayalı öğrenme grupları kullanıldığı zaman öğretmen, grupları gözlemler, birlikte çalışırken ortaya çıkan sorunların çözümlemesini yapar. Grup konularının daha iyi nasıl yönlendirilebileceği konusunda, her gruba dönüt

verir. Geleneksel öğrenme guruplarında, öğretmen, guruplara nadiren karışır ve gözlemlerde bulunur.

9) İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretmen, gurupların daha etkili çalışmaları için, çalışma süreçleri boyunca gerekli işlemleri yapılandırmalarına karşın, geleneksel gurupla öğrenme durumlarında, buna hiç dikkat edilmez. (Johnson ve Johnson 1988: 9-10)

Erden (1988) ise bu farkı aşağıdaki beş maddede özetlemektedir :

1. Öğrenme 2-6 kişilik küçük takımlar ve guruplar içinde gerçekleştirilir.
2. Öğretmenlerin rolü öğrencileri ve gurupları yönlendirme, öğretim materyallerini hazırlamaktır.
3. Öğrenmede, öğrenciler arasındaki etkileşim ve bu etkileşimden doğan planlı işbirliği çok önemlidir.
4. Öğrenciler arasındaki yarışma yerine takımlar arasında yarışma söz konusudur.
5. Öğrencilerin başarı yada başarısızlığı bireylerden çok takıma aittir.

Görüldüğü gibi, işbirliğine dayalı öğrenme guruplarıyla geleneksel guruplar arasında, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Bu farklar, her gurup çalışmasının, özellikle de ülkemizde uygulanan gurup çalışmalarının, İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir. (Gömlüksiz 1993: 35-37)

Erden'e göre işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinde görüldüğü gibi, öğrencilerin birlikte çalışması ortak iş yada ortak ödül ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler bu iki unsuru ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı teknikler geliştirerek bu yöntemi uygulayabilirler.

1.5.4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü)

İşbirliğine dayalı öğrenme sırasında ortaya çıkan Öğretmen-Öğrenci etkileşimi, genel olarak Öğrencilerin bağımsız düşünmesini desteklemek amacıyla gerçekleşir ve her zaman içerikle ilgili değildir. Öğrencilerle yapılan görüş alış-verişleri, öğrencilerin konuyu öğrenmelerinin yanında, kendileri hakkında sağlıklı bir algı geliştirmelerini de özendirir. Bundan sonuç alabilmek için, öğretmen geleneksel bir sınıfta olduğu gibi öğrencilere model olmalı, gerektiği yerlerde araya girmeli ve işbirliğine yatkın bir tutum sergilemelidir. Ancak öğretmen açısından buradaki fark, etkileşimde bulunduğu tarafın tekil bireyler değil, farklı bireylerden oluşan takımlar olduğudur. Bu durumda, etkileşimin boyutları tek kişiden çok, takımın çoğunu kapsayacak ve onların gelişimine katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Burada unutulmaması gereken şey, her takımın ortak bir hedefi olduğu ve bu ortak hedefin bağımsız bireylerin çıkarlarından ve hedeflerinden daha ön planda tutulması gerektiğidir.

"Bu konuyu biraz daha düşünün bakalım", "Size verdiğim öneri listesini izlediğinizden emin olun", "Neden programın yardım/öneri kısmını bir daha denemiyorsunuz?" gibi ifadeler, öğrencilerle yapılan etkileşime tipik örnekler olabilir. Öğretmenlerin görevi, gerekli yerlerde araya girmek, yardımcı olacak ipuçlarını ya da açıklamaları verdikten sonra tekrar geri çekilmektir. Bu sayede takıma, yeni bilgiyi işleme ve tartışma olanağı tanınmış olur. Bu anlamda, kısa ama belirli noktalara odaklanmış müdahalelerle takım işleyişi gözlenmekte ve işlevsel katkılar yapılarak yönlendirme sağlanmaktadır. Sonuç olarak takım, görevden fazla bir sapma göstermeden, daha üretken bir çalışma sergilemektedir.

Delen'e göre (1998: 9); işbirliğine dayalı öğrenme durumunda, öğrenciler küçük kümeler halinde öğrenme etkinliklerini sürdürürler. Öğrencinin tamamen merkeze alındığı, öğretmenin rehber durumda olduğu bir anlayış vardır. Bu yöntemde öğretmen bir rehberdir, öğrenciler de öğretmenin rehberliğinde öğrenme etkinliklerini kendi kümeleri içinde yerine getirmeye çalışırlar. Öğrenciler gerek kendi kümelerin deki arkadaşlarıyla gerekse sınıfta diğer arkadaşlarıyla etkileşime girerek hem gerçek yaşamla ilgili sosyal davranışları kazanabilirler hem de bilişsel yönden gelişebilirler.

Erçelebi'nin (1995: 30) yapmış olduğu bir araştırmada belirttiği üzere; Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda aktif olan öğretmendir. Bir ders süresince dersi yönlendiren öğretmendir. Bu yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler bireysel olarak çalışmakta ve derste belirli öğrenciler aktiftir. Geleneksel yöntemlerde bilen bilgisine biraz daha ekler, bilmeyen ise her zaman pasif olduğu için bilgisine ya çok az ya da hiç bir bilgi ekleyemez.

1.5.5. Öğrenciler Arasında İletişim

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri zorunlu koşullardan biridir. Öğrenciler etkileşmediği, duygu ve düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşmadığı sürece, işbirliğine dayalı öğrenmenin varlığından söz etmek olanaksızdır. Bireysel çalışan öğrenciler yalnızca kendi öğrenmelerinden sorumluyken, işbirliğine dayalı kümelerdeki öğrenciler, birbirlerinin öğrenmesine ilişkin karşılıklı sorumluluğu da almaktadırlar.

İşbirliğine dayalı öğrenme sırasında geribildirim, pekiştirici öğeler ve destekleyici yorumlar takım arkadaşları tarafından sağlanır. Öğrenci etkileşimleri, işbirliğine dayalı öğrenmede toplam süre ve etkinliklerin oldukça belirgin bir oranını oluşturmaktadır. Küçük kümelerde, ortak bir amaç için tüm kaynaklarını ve çabalarını birleştirerek çalışan öğrenciler, destek ve geribildirimi belki de en çabuk ve yalın haliyle kendi akranlarından alırlar. (Çalışkan 2002: 90-91)

Demirel'e göre; (1991: 5) grup çalışmalarında, farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrenciler birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı getirmektedir. Grup üyeleri ya birbirine öğreterek, ya da üye işin bir kısmını yaparak yardımlaşırlar. Diğer bir anlatımla gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminde grup başarısı da ön planda olduğu için, öğrenciler çalışmaya katılmakta yani aktif hale gelmektedirler.

1.5.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları

Saban'a göre (2002 : 204); sınıfta işbirliğine dayalı grup çalışmalarının bir çok avantajı vardır. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları, öğretmenlerin, öğrenciler ile bireysel olarak daha çok ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlar ve öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılar. Ders, konu veya fikirler işle ilgili daha çok açıklamalara ihtiyaç duyan öğrenciler, örneğin, bu konuda daha çabuk yardım elde eder ve söz konusu fikirler hakkında gruptaki üyelere açıklamalar yapan öğrenciler de kendi anlayışlarını daha çok kuvvetlendirir. Grup çalışmaları, ayrıca öğrencilerin daha çok girişimde bulunmak, daha çok seçeneklere sahip olmak ve hayat boyu sürecek öğrenme alışkanlıkları kazanmak gibi.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin diğer faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Aktaran; Saban 2002: 205).

1- İşbirliğine dayalı öğrenme , öğrencilerin motivasyonlarını artırır. Çünkü, bir grubun sahip olduğu enerji o grubu oluşturan bireylerin sahip oldukları bireysel enerjilerinin toplamından daima daha büyüktür.

2- İşbirliğine dayalı öğrenme, bir gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır.

3- İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri, zihinsel aktivitelerin yoğun olduğu bilişsel ve sosyal çatışma ortamlarını doğurur.

4- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller.

5- İşbirliğine dayalı öğrenme, birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar.

6- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini artırır.

7- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.

8- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varmalarına yardım eder.

9- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumlu olmalarını sağlar.

10- İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, öğretmen “bilginin tek kaynağı” olarak algılanamaz.

11- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin okula devamını artırır.

12- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar.

Problem Cümlesi

Lise 1. Sınıf Tarih 2 Dersi müfredatında yer alan “Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Dönemi ” ünitesinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemi ile işbirliğine dayalı tarih öğretimi yöntemi arasında öğrenci başarıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

1- İşbirliğine dayalı tarih öğretimi yönteminin kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- İşbirliğine dayalı tarih öğretimi yönteminin kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- İşbirliğine dayalı tarih öğretimi yönteminin kullanıldığı sınıfın öntest - sontest puanları arasındaki fark puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın öntest - sontest puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- İşbirliğine dayalı tarih öğretimi yönteminin kullanıldığı sınıfın öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5- Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıfın öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

1- Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için taranan kaynaklar güvenilir niteliktedir.

2- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan testlerin geçerlilik ve güvenilirlik dereceleri yüksektir.

3- Uygulama esnasında deney ve kontrol grupları arasında tarafsız bir tutum sergilenmiştir.

Sınırlılıklar

1- Araştırmanın örnekleme, Keçiören Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nin Bilgisayar ve Elektronik bölümlerinin 9-D ve 9-A sınıflarında öğrenim gören 44 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

2- Araştırmanın uygulama safhası, Tarih 2 Dersinin “Osmanlı Devleti'nin Kuruluş dönemi” konularıyla sınırlandırılmıştır.

3- Uygulama süresi dört hafta ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Geleneksel Öğrenme : Birçok öğrencinin bir arada öğretim gördüğü “sınıf öğretimi” kapsamında, öğrencileri bir alıcı gibi kabul eden edilgen (pasif) öğrenme şeklidir.(Binbaşioğlu. 1995)

İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Kuşak Öğrenme) : Öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı.

Küme : Ünitenin işlenmesi çalışmalarında üniteye problemlerden ve konulardan doğan ilgi ve ihtiyaçlara göre genel olarak amaçları aynı olan fakat farklı yetenek seviyelerindeki 3 – 7 öğrenciden oluşturulan gruplara küme denir.

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Yöntem : bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel. 2003: 151).

Araştırmanın Önemi

Tarih, insanın varoluşundan günümüze kadarki düşünce, tasavvur, tasarı ve eylemlerinin ürünüdür. Yaşanmış olay ya da olgulardır. Bu yaşanana tarih ya da gerçeklik denebilir. İşte bu yaşanan ya da olanın doğru bilgisine tarih araştırmalarıyla ulaşılabilir. Tarih araştırmacısı, yaşananın doğru bilgisini ondan kalan izler vasıtasıyla anlamaya çalışır. İzler gerçek tarihten bir parçadır. Kalıntılar, kitabeler, binalar, kitaplar, arşiv belgeleri, paralar, giysiler hasılı zaman içinde insanın yarattıklarından bize kalan ne varsa hepsi tarihin kaynaklarıdır. İster orta öğretimde ister üniversitede hangi seviyede olursa olsun eğer öğrenciler tarihin kalıntılarıyla karşı karşıya gelebiliyor, bizzat gözleriyle görebiliyor, gözlemde bulunabiliyorsa, elbette yaşananı ya da olanı onlar hakkındaki nakilleri okumaktan çok daha iyi algılayıp anlayabilir.

Safran'a (1997) göre; bilgi üretimindeki patlamalar, iletişim alanında sağlanan gelişmeler, iş hayatındaki ihtisaslaşma ve fertlerin giderek farklılaşan eğitim ihtiyaçları, okulların fonksiyonlarının yeniden gözden geçirilmesini öğretme – öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini ve “ne öğretilim” ? sorusuna da cevap aranmasını gerekli hale getirmiştir.

Tarih, geçmişteki insan ilişkilerini ihtiva ettiğinden işbirliğine dayalı tarih öğretimi öğrencileri, özellikle insan ilişkilerine alıştırmayı ve bizzat yaşayarak öğrenmesini sağlaması bakımından değerlidir.

Bu yöntem aynı zamanda öğrencileri bir amaca yönelmiş "araştırma" niteliğinde olan ortak çalışma yapmaya da alıştırmayı sağlar. Araştırma "belli sorun ya da sorunlar üzerinde bir gerçeği ortaya koymak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan ayrıntılı, oldukça uzun süreli düzenli çalışma" dır.

Burada konunun özelliğine göre 3 yada 5 yahut daha fazla öğrenci bu konuyu incelemek üzere bir araya gelirler. (Yapılan incelemelere göre en verimli

çalışma 3 yada 5 kişilik kümelerden oluşur. Bu sayının azı ve çoğu verimli çalışmayı olumsuz yönde etkilemektedir).

Araştırmada uygulama konusu olarak seçilen Lise II Tarih müfredatında birinci ünite olarak yer alan Osmanlı Siyasi Tarihi - 1 (1300 - 1600) konuları deney ve kontrol gurubu oluşturularak birine klasik yöntemlerle, diğerine ise "İşbirliğine dayalı öğretim" yöntemi ile anlatılacaktır. Öğrencilerin dersteki başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilecektir.

"İşbirliğine Dayalı Öğretim" tarih dersi kapsamında Lise II ders kitabı I. Ünite ele alınarak öğrencilerin yetenek ve becerilerinin artırılması düşünülmektedir. Bu uygulamanın başarılı olması halinde bu tür bir eğitimin liselerdeki tarih derslerinde bir model olarak yaygınlaşması amaçlanmaktadır.

Ülkemizde yeni yeni gelişme alanı bulan tarih öğretiminin gelişmesi konusunda yapılan çalışmalar çok azdır. Bu nedenle tarih öğretiminde bir araç olarak "İşbirliğine Dayalı Tarih Öğretiminin" kullanılmasının tarih derslerinin daha iyi öğrenilmesi konusunda faydalı olacağı kanaatindeyiz.

İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Johnson ve Johnson, Roy ve Zaidman (1985), yaptığı araştırmada 48 adet ilkokul 4. sınıf öğrencisi, yetenek ve cinsiyeti baz alan rasgele tabakalar halinde öğrenme durumları için görevlendirilmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin sözel etkileşimleri yüksek, düşük ve orta seviye öğrenciler için incelenmiştir. Seçilen öğrenciler 15 gün süreyle 55 dakikalık çalışmalara katılmıştır. İşbirlikli ve bireysel öğrenme durumları başarı ve tutumlar açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli durumdaki öğrencilerin bireysel durumdaki öğrencilere oranla daha yüksek başarı elde ettikleri saptanmıştır. Düşük

seviyedeki öğrencilerde başarı farkı daha fazla olmuş, yüksek seviyedeki öğrenciler her iki durumda da eşit başarı sağlamış ve orta seviyedeki öğrenciler işbirlikli ortamda daha başarılı olmuşlardır.

Johnson ve Johnson, Pierson ve Lyons (1985), yaptıkları araştırmada, yaş açısından homojen ve heterojen öğrencilerden oluşan işbirlikli öğrenme gruplarında, çatışma, uzlaşma arayışı ve katılım etkilerini, başarı, başarı güdüsü, doğru görüş açısına götürme, bireyler arası çekicilik üzerine bir karşılaştırma yapmışlardır. Ayrıca, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler arasındaki iletişim konusu incelenmiştir. 120 kişiden oluşan 4. 5. ve 6. sınıf öğrencileri gruplara yaşı, cinsiyeti ve okuma becerisini kapsayan temel bir random yoluyla atanmışlardır.

Sonuçlar incelendiğinde, çatışmanın uzlaşma arayışından çok daha fazla doğru görüş açısına götürdüğü, başarı içgüdüsunü daha çok artırdığı ve başarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş açısından heterojen öğrenme gruplarında, homojen gruplara göre başarı güdüsünün daha yüksek olduğu saptanmıştır (Özer 1999).

Slavin (1995), "İşbirlikli Öğrenme ve Başarı" ile ilgili dört önemli teorik perspektifi (Güdüleyici perspektifler, sosyal tutarlılık perspektifleri, gelişmeci perspektifler ve bilişsel özenle hazırlanan perspektifler) incelediği araştırmasında, bu perspektiflerden her birinin hangi şartlar altında işlediği araştırılmış, işbirlikli öğrenme alanım daha ileri götürmek için araştırma ve geliştirme önerilmiştir.

Açıkgöz'ün (1992), işbirlikli öğrenme ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin başarı, hatırd tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yürüttüğü araştırmaya, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde "Öğrenme Psikolojisi" dersine devam eden 48 öğrenci katılmıştır. Deneysel olarak yürütölen araştırmada, veriler ön-ünite testi, ünite testi, öğrenci kompozisyonları ve hatırd tutma testi ile toplanmıştır.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ) tekniği çerçevesindeki işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca BSBÖ tekniği kapsamında yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin hatırd tutma üzerinde olumsuz etkisi gözlenmemiştir.

Swing ve Peterson (Çev: Özder, 1996:16) tarafından yapılan bir araştırmada, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenci etkileşimleri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin daha çok işle ilgili etkileşime girdikleri görülmüştür. Araştırmacılar, işle ilgili etkileşimin heterojen gruplarda, hem düşük hem de yüksek yeteneklilerin başarısını yükselttiğini kaydetmişlerdir(Özkan, 1999:27).

Şimşek ve Deryakulu (1994)'te yaptıkları araştırmada işbirliğine dayalı öğretimin kullanıldığı kümelerdeki akran etkileşiminin türetimci, öğrenmeyi artırıcı ve karşılıklı etkileşimi zenginleştirici bir etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Johnson ve Johnson (1989) işbirliğinin kişiler arası hoşlanma ve birbirini destekleme üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu sonucuna varmışlardır. Sharan ve Shaulov (1990) ile Lazarowitz ve Karsenty (1990), İsraili denekler üzerinde yaptıkları araştırmalarda, işbirlikli öğrenmenin güdüyü artırma nedeninin öğrenciye kendi öğrenmesini yönlendirme, bağımsız karar alma ve bu karar için başkalarıyla etkileşimde bulunma olanağının verilmesi olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.(Sünbül. 1995:35)

Özer (1999)'da işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve güdülleri üzerindeki etkilerini incelemiş, araştırmada kontrol gruplu öntest- sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulamıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim

öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerini üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Sünbül (1995) yaptığı araştırmada, Ortaokul II. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma ile işbirliğine dayalı öğretim yönteminde kullanılan değerlendirme biçiminin Öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucu işbirliğine dayalı öğrenmenin yapıldığı gruplardaki Öğrencilerin erişimlerinin, geleneksel yöntemle öğretim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gömlüksiz (1993)'in "kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi" adlı çalışmasında ; 1991 -1992 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksekokulunda gerçekleştirilen araştırma ile "Eğitime Giriş" dersinin, Eğitim-Toplum, Eğitim-Felsefe, Eğitim-Psikoloji, Eğitim-Ekonomi ünitelerinin hedef davranışlarının kazandırılmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uyguladığı grubun demokratik tutumları ve erişimleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı saptanmıştır. I. yarıyılıda "Eğitim Bilimine Giriş" dersini alan yüksekokul birinci sınıf öğrencilerinden bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Dokuz hafta süren uygulama sonunda elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, gerek öğrenci başarısında, gerekse demokratik tutumlar açısından, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Delen (1998)'in yaptığı araştırmada ;Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi saptanmış ve elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Deney grubunda uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, deney ve kontrol grubu başarı testi son testi puanları açısından da ortaya çıkmıştır. Yani deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre verilen eğitimden daha fazla yararlandıkları sonucuna varılmıştır.

Slavin (1991), yetmiş yüksek nitelikli araştırmayı incelediği makalesinde, araştırmaları, akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı, mainstreaming ve diğer çıktılar açısından, meta-analitik süreçler kullanarak topluca incelemiştir. Akademik başarıyla ilgili 67 araştırmanın 4'ünde (%61), işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle elde edilen başarının, kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yirmi beş araştırmada fark bulunmazken, bir araştırma kontrol grubu lehine sonuçlanmıştır. Yapılan araştırmaların, diğer değişkenler açısından da genelde işbirliğine dayalı öğrenme lehine olumlu sonuçlar verdikleri görülmüştür (Aktaran Gömleksiz 1993:81-82).

Johnson ve Johnson, hazırladıkları makalelerinde, son doksan yıldır işbirliğine dayalı öğrenme, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş Öğrenme durumlarının erişti üzerindeki etkilerini incelemişler. 1691 bulgusu olan 323 araştırmaya göre, genelde erişinin işbirlikli öğrenme durumlarında, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme durumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, işbirliğine dayalı Öğrenmenin, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretime göre yüksek düzeyde akıl yürütme stratejilerinin kullanılması, ortak çıkarların önem kazanması ve bireysel olarak alınan testlerdeki yeterlikler açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir (Aktaran; Gömleksiz 1993:82).

Slavin, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" (Cooperative Learning) adlı makalesinde, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri ile işbirliğine dayalı öğrenme ve sınıf teknolojisi arasındaki ilişkiler üzerinde durmaktadır. Bundan başka, ilk eğitim ve orta eğitim düzeyinde yapılmış 28 deneysel araştırmanın bulguları özetlenmiş ve farklı değişkenler açısından etkinlik dereceleri araştırılmıştır. Bu araştırmada dokuz ayrı işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri sınanmış ve elde edilen bulgulara göre genelde öğrenci erişisinde, ırklar arasındaki olumlu ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde, benlik saygısında ve diğer olumlu çıktılardaki artışlar açısından işbirliğine dayalı öğrenmenin yararlı olduğu saptanmıştır (Aktaran; Gömleksiz, 1993:81).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması üzerinde durulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, öğretim materyali olarak işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Bu modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Örneğin, okullarda öğrenciler okul koşullarına ve yönetimine uygun olarak gruplandırılmış sınıf ve şubelere ayrılmıştır. Bu modelde, daha önceden oluşmuş gruplar aynen alınmış, ancak, şans yoluyla bunlardan bir tanesi deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Gruplar bir kez deneye başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçülmüştür. Sıkça kullanılan bu tür bir araştırmada iç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler kontrol edilebilmektedir. Çünkü, bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır (Kaptan, 1998: 85).

Ön test-son test kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001: 27).

Tablo: 2.1. Araştırmanın Deseni

ÖNTEST			SONTEST	
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 2.1.'de G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001: 23).

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni meslek lisesi lise birinci sınıfta ikinci yarıyıl Tarih II dersi alan öğrencilerdir.

2.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın deneysel çalışması, 2002-2003 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Keçiören Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'nde aynı öğretmenin (araştırmacının) iki ayrı sınıfında 44 lise birinci sınıf öğrencisiyle oluşturulan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada aynı öğretmenin iki ayrı sınıfı seçilmiş, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yöntemi kullanılacak olan deney grubu 22 öğrenciden, geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı grup ise 22 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney ve kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, konular iki sınıfa da araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

“Lise Tarih II dersi I. Ünite Osmanlı Devletinin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar)” konularına ilişkin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde yazılan hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanan çoktan seçmeli (1 doğru, 4 çeldirici) 30 sorudan oluşan test, gerekli madde analizleri için Sincan Fatih Endüstri Meslek Lisesi’nde dört adet Lise 1. sınıfın 120 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar “ITEMAN” programı ile değerlendirilmiştir. Test istatistikleri, aritmetik ortalama, standart sapma, güvenirlikleri hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışması yapılmıştır.

Analizlere göre madde seçimi yapılırken ayırıcılık gücü indeksinin 0.40’tan yukarı olmasına, güçlük indekslerinin de ise % 40-60 olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulama sonunda hedef davranışları yoklayan 30 soruluk bir test oluşturulmuştur. Otuz sorudan oluşan bu test araştırmanın son testi olarak uygulanmıştır.

Tablo: 2.2. Son test Sorularının Madde Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	S	P	Güvenirlik	Ayırıcılık
120	18.06	5.24	0.55	0.75	0.54

2.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerin yapılmasında SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers) bilgisayar programı kullanılmıştır.

2.6. UYGULAMA SÜRECİ

I. HAFTA

✓ Uygulamanın yapılacağı deney grubuna ait sınıfa derse girildiğinde bu haftadan itibaren yeni bir üniteye geçileceği ve bu ünitenin geleneksel ders anlatımından farklı bir şekilde işlenip işlenemeyeceği hakkında öğrencilere yaklaşık 20 dakika süren bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

✓ Tartışmada öğrencilerin genelde dersin daha farklı yöntemlerle işlenebileceği ortak noktasına gelindiğinde ders öğretmeni olarak bu üniteyi farklı bir yöntemle işleyebileceğimiz belirtilmiştir.

✓ Sınıfta bulunan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak ve uygulamanın işbirliğine dayalı öğrenme kurallarına uygun olarak yürütülebilmesi için daha önceden rehberlik servisindeki kişisel gelişim dosyaları ve not durumları incelenmiştir.

✓ Sınıfta bulunan öğrenciler daha sonra uygulamanın yapılacağı işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerine uygun bir şekilde kümeler ayrılmıştır. “**Ünite Gurubu** “ adı verilen bu guruplar İlk aşamada 4 -5 kişilik karma kümeler halinde oluşturulmuştur. *Ünite guruplarının* oluşturulmasında başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, , yaş, tutum, kişilik özellikleri gibi) açısından aynı özelliklere sahip öğrencilerin aynı kümede olmamasına dikkat edilmiştir. Örneğin; aynı başarı düzeyinde olan öğrenciler ve sınıf mevcuduna göre çok az sayıda bulunan kız öğrenciler aynı kümede yer almamış ve her kümeye dağıtılarak heterojen küme oluşturulmuştur.

✓ Kümelerin dağıtım şekli hakkında öğrencilerin kısa süreli bir şaşkınlık yaşadığı görülmüştür. Öğrenciler daha önceki küme çalışmalarında küme arkadaşlarını ya kendilerinin belirlediğini veya sınıf liste sırasına göre küme

oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çalışma hakkında meraklarının arttığı, ne yapılacağını dikkatle takip ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca sınıfta bazı kümelerin ya kişisel nedenlerden veya çalışmadıklarından şikayet ederek öğrencilerden birkaçını kümelerinde görmek istemedikleri gözlemlenmiştir.

✓ Araştırmacı tarafından öğrencilere bu çalışmanın klasik küme çalışmasından farklı olduğu belirtilerek, her öğrencinin hem kendisinden hem de kümesin başarısından sorumlu olduğu vb. küme çalışması hakkında bilgi verilmiş ve çalışmanın uygulama aşamaları (Küme çalışma rehberi) sınıf panosuna asılmıştır.

✓ Öğrencilerle beraber ders kitabı incelenerek çalışmanın yapılacağı ünite, guruplarda yer alan gurup üyesi sayısınca dört alt bölüme (konuya) ayrılmıştır.

✓ Tüm guruplara daha sonraki derste ünitenin tüm konularına çalışmaları ödev olarak verilmiş ve ayrıca işlenecek ünitenin içeriğine uygun bir küme adı bulmaları istenmiştir.

	GÜNBATIMINDA DOĞAN EGEMENLİK	OSMANLI GÜNEŞİ	EFSAANE ŞAHSİYETLER	ANADOLU FATİHLERİ	GRUP EFSANE
A. 14.Yy. Başında Yakın Doğu Ve Avrupa B. Kayılar Söğütte	ARİF	ENİS	ERSİN	ATAKAN	ONUR
C. Yeni Bir Devlet Doğuyor	FİRDEVS	YASEMİN ÖZTAŞ	SEFA - CANER	BETÜL	BURCU
Ç. Bizans'ın Rumeli'den Kuşatılması D. Osmanlıların Anadolu'da Türk Siyasi Birliğini Kurması	HAŞİM	UFUK - EMRE	CEMALETTİN	GÜVEN	İBRAHİM
E. Ankara Savaşından İstanbul'un Fethine (Fatih Dönemine Kadar)	ÖMER	SİNAN	YASEMİN	MUSA	KAZIM

Tablo 2.3 :Deney gurubu uzmanlık kümelerine göre konu dağılımları

II. HAFTA

✓ Oluşturulan kümelerin küme adları olarak ;

- 1) Günbatımında Doğan Egemenlik
- 2) Osmanlı Güneşi
- 3) Efsane Şahsiyetler
- 4) Anadolu Fatihleri
- 5) Grup Efsane

adlarını kullanacakları belirlenmiştir.

✓ Her kümeye daha önceden belirlenen ünitenin alt konularının kendi aralarında dağıtımının yapılması belirtilmiştir.

✓ Kümelerde bulunan öğrenciler aralarında konu dağıtımı yaptıktan sonra hangi öğrencinin hangi konuyu aldığı kaydedilmiştir.

✓ Küme üyelerine araştırmalarında gereksinim duyacakları kaynakları ve bu kaynakları nasıl araştıracaklarına karar vermelerinde ihtiyaç duydukları oranda öğretmen tarafında yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

✓ Çalışma sırasında öğrencilerin küme başarıları için birbirlerini güdüledikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derste her türlü ders materyalinin getirilmesi hususunda birbirleriyle yarıştıkları gözlemlenmiştir.

✓ Öğrenciler bir sonraki derse küme arkadaşlarının konularını okuyarak ve kendi konularını değişik kaynaklardan daha detaylı bir şekilde araştırarak gelmişlerdir.

✓ Öncelikle ünite guruplarında bir araya getirilen öğrenciler tek tek küme üyelerine kendi konuları hakkında araştırdıkları bilgileri sunmuşlar ve birlikte tartışmışlardır. Bu sırada diğer küme üyeleri ders kitabında olmayıp yeni öğrendikleri bilgileri not almışlardır.

III. HAFTA

✓ Bir sonraki ders saatinde ünite guruplarında bulunan ve ünitenin alt konuları arasında aynı konuyu alan öğrenciler (*Örneğin ; her kümenin A. 14.Yy. Başında Yakın Doğu Ve Avrupa. B. Kayılar Söğütte alt konularını alan öğrenciler*) **“Uzmanlık Gurupları”** adı altında bir araya getirilerek tartışmaları sağlanmıştır.

✓ Öğrenciler, uzmanlık guruplarında kendi konularını tartışmışlar, hazırladıkları sorularla birbirlerini sınırlarken yeni öğrendikleri bilgileri not almışlardır.

✓ *“Uzmanlık Guruplarında”* tartışma sona erdikten sonra öğrenciler yeniden ünite guruplarına dönmüşlerdir.

✓ Ünite guruplarına dönen öğrenciler daha önceden elde ettikleri bilgilere ek olarak *“Uzmanlık Guruplarında”* edindikleri yeni bilgileri sıra ile küme arkadaşlarına aktarmışlardır. Ayrıca hazırladıkları sorularla bir sonraki derste ki yarışma için arkadaşlarına sorular sorarak hazırlanmışlardır.

✓ Bir sonraki derste, *uzmanlık gurupları* sırasıyla sınıfın karşısında yer almıştır. Diğer öğrencilerin kendi gurup üyesi dışındaki arkadaşlarına sorular sorması sağlanmıştır.

✓ *Uzmanlık gurubundaki* üyeler,öğretmen denetiminde kendilerine ayrılan süre içinde sorulan soruları yanıtlamaya çalışmışlardır.

✓ *Uzmanlık gurubunun* süresi bittikten sonra, her ünite gurubundaki üyeler, kendilerine verilen ve sadece küme adının yazılı bulunduğu *değerlendirme fişlerine* kendi gurup üyesi dışındaki öğrencilere, küme kanaatine en iyi yeterlik gösteren öğrenciye 10, bir sonrakine 8, 6, 4 olmak üzere “gizli oy” ilkesine dayalı olarak puan vermişlerdir.

✓ Değerlendirme fişlerine yazılan bu puanlar her uzmanlık gurubunun sunusu bittikten sonra toplanmıştır.

	GÜNBATIMINDA DOĞAN EGEMENLİK	OSMANLI GÜNEŞİ	EFSAANE ŞAHSİYETLER	ANADOLU FATİHLERİ	GRUP EFSANE
A. 14.Yy. Başında Yakın Doğu Ve Avrupa B. Kayılar Söğütte	ArifX Enis4 Ersin10 Atakan8 Onur6	Arif4 EnisX Ersin10 Atakan6 Onur8	Arif8 Enis4 ErsinX Atakan6 Onur10	Arif6 Enis4 Ersin10 AtakanX Onur8	Arif8 Enis4 Ersin10 Atakan6 OnurX
C. Yeni Bir Devlet Doğuyor	FirdevsX Yasemin Öztaş10 Sefa – Caner4 Betül8 Burcu.....6	Firdevs10 Yasemin ÖztaşX Sefa – Caner4 Betül6 Burcu.....8	Firdevs8 Yasemin Öztaş10 Sefa – CanerX Betül6 Burcu.....4	Firdevs8 Yasemin Öztaş10 Sefa – Caner6 BetülX Burcu.....4	Firdevs6 Yasemin Öztaş10 Sefa – Caner4 Betül8 Burcu.....X
Ç. Bizans'ın Rumeli'den Kuşatılması D. Osmanlıların Anadolu'da Türk Siyasi Birliğini Kurması	HaşımX Ufuk - Emre6 Cemalettin10 Güven8 İbrahim4	Haşım10 Ufuk - EmreX Cemalettin8 Güven6 İbrahim4	Haşım10 Ufuk - Emre8 CemalettinX Güven6 İbrahim4	Haşım10 Ufuk - Emre6 Cemalettin8 GüvenX İbrahim4	Haşım10 Ufuk - Emre6 Cemalettin8 Güven4 İbrahimX
E. Ankara Savaşından İstanbul'un Fethine (Fatih Dönemine Kadar)	ÖmerX Sinan8 Yasemin Şahin.....10 Musa4 Kazım6	Ömer8 SinanX Yasemin10 Musa6 Kazım4	Ömer10 Sinan4 YaseminX Musa8 Kazım6	Ömer4 Sinan8 Yasemin10 MusaX Kazım6	Ömer6 Sinan8 Yasemin10 Musa4 KazımX

Tablo 2.4 : Ünite Guruplarının Uzmanlık Guruplarına Vermiş Oldukları Başarı Notları.

IV. HAFTA

- ✓ Tüm konu grupları bu şekilde çalışmalarını bitirdikten sonra öğrenciler tüm ünitelerden bireysel olarak sınava (ünite sınavına) girmişlerdir. (ünite sınavı aynı zamanda son-test sınavı olarak uygulanmıştır).
- ✓ Ünite sınavında sorulan sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar 10 üzerinden değerlendirilecek şekilde sonuçlanmıştır.
- ✓ Öğrencilerin yarışmada aldıkları puanlar ve ünite sınav puanları toplanarak ***“Grup Başarı Puanı”*** hesaplanmıştır.
- ✓ Sonuçlar en yüksek puanı alan gruplar ve en yüksek puanları alan öğrenciler sıralanarak duyurulur.
- ✓ Öğrencilere ünite sınavlarındaki eksiklikler doğrultusunda dönüt verilmeye çalışılmıştır.
- ✓ Ders öğretmeni tarafında başarılı küme ve öğrenciye ödülleri verilerek çalışma sona erdirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo: 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	22	9,73	1,49	42	1,341	,187
Deney	22	8,95	2,26			

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının tarih öğretimindeki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(42)}=1.341$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, işbirliğine dayalı tarih öğretimi görecek olan deneklerle, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, tarih öğretimindeki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo: 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Son test Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	22	16,36	4,54	42	-3,206	,003
Deney	22	20,14	3,14			

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, işbirliğine dayalı tarih öğretiminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek için hazırlanan ölçekten elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(42)} = -3.206$, $p < .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları 20,14 iken, bu değer kontrol grubunda 16,36 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı olarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği ifade edilebilir. Araştırmacının uyguladığı deneysel desene bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim yöntemlerinin (anlatım, soru-cevap) uygulandığı gruba göre daha yüksek olmuştur. Bu durum, işbirliğine dayalı olarak işlenen tarih derslerinin, öğrencilerin bilgi düzeylerini, geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilediği sonucuna götürebilir.

3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo: 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test - Son test Fark (Erişi) Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	22	6,91	4,23	42	-3,561	,001
Deney	22	11,18	3,71			

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin ön test-son test fark (erişi) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(42)} = -3,561$, $p < .05$). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları ortalaması 6,91 olarak gerçekleşirken, deney grubu öğrencilerinin fark puanlarının ortalaması 11,18 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı olarak konuların verildiği deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasındaki fark, geleneksel yöntemle (düz anlatım, soru-cevap) konuların işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test fark puanlarına göre daha olumlu düzeyde gerçekleşmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde deney grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.4.'de verilmiştir

Tablo: 3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	22	8,95	2,26	21	-14,131	.000
Son test	22	20,14	3,14			

Tablo 3.4.'de deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için ön test-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{(21)} = -14,131$ $p < .05$). Bu verilere göre, işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($X=8,95$), son test puanları ise ($X=20,14$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Bu artışın; son test puanları lehine olduğu tabloda görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere, “Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Dönemi” konuları işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin başarılarının önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo: 3.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	22	9,73	1,49	21	-6,672	,000
Son test	22	16,36	4,54			

Tablo 3.5.'de geleneksel öğretim yöntemlerinin, tarih öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(21)} = -6.672$, $p < .05$). Bu farklılığın, son test lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, süreç sonunda, süreç başına göre daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarısının artmasının sebebi, anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlenen derslerde de öğrencilerin başarısının belirli düzeyde artması gerektiği ile açıklanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilere, “Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Dönemi” konuları geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiş ve bunun neticesinde başarıları artmıştır. Fakat, deney grubunda elde edilen başarı düzeyi ile kıyaslandığında, bu artışın daha az olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları ve bunların yorumları ışığında bu araştırma ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme esnasında öğrencilerin küme başarısı için birbirlerini güdüledikleri ve tüm grup üyelerinin arkadaşlarının çalışmaya katılmasını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.

“Uzmanlık Grupları”nda bir araya gelen öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri kendi grup arkadaşlarına aktarmak için çaba gösterdikleri görülmüştür.

Guruplara, kendilerine birer grup ismi bulmaları söylendiğinde; *Günbatımında Doğan Egemenlik, Osmanlı Güneşi, Efsane Şahsiyetler, Anadolu Fatihleri, Gurup Efsane* gibi isimler bulmuşlardır. Bunun da öğrencilerde düşünme, problem çözme, milli duyguların açığa çıkması, tarih bilincinin oluşması ve grup üyeleri arasında takım ruhunun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme esnasında hiçbir öğrencinin pasif durumda kalmadığı ve öğrencilerin birbirlerini çalışma esnasında uyararak aktif öğrenme ortamı oluşturdıkları gözlemlenmiştir.

Araştırma esnasında, öğrencilerin farklı kaynaklardaki bilgileri karşılaştırarak (uzmanlık gruplarına soru sormak için), farklı bilgileri ortaya çıkarmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu da çalışmanın öğrencilerde araştırma ve çalışma azmi uyandırdığını göstermektedir.

Öğrenciler arasında genelde tarih derslerinin sevilmemesinin nedenleri arasında; tarih derslerinde çok fazla ezberin olması, derslerin sıkıcı geçmesi, dersi sadece ders öğretmeninin anlatması sonucunda dersin monoton işlenmesi vs. problemler dile getirilmektedir. Bu çalışmada ise dersin, ezberlenmesi gereken bilgi yığını yerine bir oyun halini aldığı, çalışmanın öğrencilerin ilgisini çekerek daha canlı ve yararlı geçtiği görülmüştür.

Çalışma esnasında öğrencilerden bazılarının;

- Osman Bey ve Osman Gazi aynı kişiler mi?
- Tekfur Türk mü?
- Gaza ve gazi arasında bir ilişki var mı?
- Gaza ve gazi arasındaki fark nedir? vs.

Gibi kavramlar hakkında sorular sordukları görülmüştür. Bunun da öğrencileri kanıtları sorgulayarak eleştirel ve sorgulayıcı olmaya yönlendirdiği söylenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme esnasında öğrenciler sürekli kendi “Ünite Gurupları”nda kalmayıp, “Uzmanlık Gurupları”na da gidip geldiklerinden ve uzmanlık guruplarının sınıf karşısında puan toplamalarından dolayı, öğrenciler dersi kaçırmamaya çalışmıştır. Bu da öğrencilerin okula devam etmelerini sağlamıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniği, uygulama esnasında fazla bir araç gereç gerektirmediğinden uygulamanın maddi olarak da öğrencileri zorlamaması önemlidir. Ayrıca uygulama taşrada görev yapan öğretmenler için de kolaylıkla uygulanabilecek ekonomik bir öğretim yöntemidir.

Sonuç olarak tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimde öğrenciler “ Lise Tarih II dersi I. Ünite Osmanlı Devletinin Kuruluş Devri (Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar)” konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.2. Öneriler

1) Tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerine yer verilmelidir.

2) Ders plânları (yıllık, ünite ve günlük) yapılırken işbirliğine dayalı öğrenmenin önemi dikkate alınarak yapılmalıdır.

3) İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve değerlendirme biçimleri hakkında öğretmenlere gerekli bilgiler, hizmet içi eğitim programlarında verilerek tarih derslerinde bu tekniğin kullanılmasının avantajları anlatılmalıdır.

4) Öğrencilerin tarih derslerinde sıkılmalarını önlemek ve başarılarını olumlu yönde geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden yararlanılmalıdır.

5) Sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarını sağlamak, bu öğrencilerin sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme duygularını geliştirmek, böylece onlarda özgüven duygusunun geliştirilmesi için işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden yararlanılmalıdır.

6) Üniversitelerin tarih öğretmeni yetiştiren bölümlerinde öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

7) Müfredatta yer alan tarih dersi konuları kapsamında işbirliğine dayalı öğrenme konusunda öğretmenlere rehberlik edebilecek örnek etkinlik kitapları hazırlanmalıdır.

8) Araştırmada kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme tekniği (Yeniden Uyarlanmış Birleşme) tarih derslerinin diğer tüm konularında da denenerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile ÜN. (1992). **İşbirlikli Öğrenme**. "Kuram, Araştırma, Uygulama". Malatya : Uğurel Matbaası.

.....(1998). *Tarih Derslerinde öğrencileri Güdüleme Stratejileri*. S. ÖZBARAN (Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 323.

.....(2003). **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları .

BADEMÇİ. Vahit.(1997). **Hedefin Davranışlara Çevrilmesi Davranışlardan Seçmeli Test Maddeleri Yazılması**, , Ankara : Gazi Büro Kitapevi.

BİLEN, Mürüvvet, (1993). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara.

BİNBAŞIOĞLU. Cavit. (1995).**Okullarda Öğretim Sorunları**. Ankara: Özkan matbaacılık.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma. (1999). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Beta Basım yayım Dağıtım A.Ş.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2001),**Deneyisel Desenler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÇALIŞKAN Hasan, (2002), *Kubaşık Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*, Editör:Ali Şimşek, Ankara : Eğitim Sen Yayınları.

DELEN, Hasan. (1998). **Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

DEMİREL, Özcan. (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi" **Eğitim Ve Bilim Dergisi**. Cilt 16.

.....(2003). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara : PegemA Yayıncılık.

DUMAN Bilal ve KAHRAMAN Cemile, (2004) *Tarih Kuramlarının Türk Tarih Yazımına ve Öğretimine Etkisi*, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (C IV)** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yay.

ERÇELEBİ, Emel,(1995). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ERDEN, Münire (1988). *"İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri"*, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 12: 68. Ankara.

.....(Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım Yayınevi.

ERPULAT,Didem Erel. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında Tarih Bilinci : ABD Modeli*, S. ÖZBARAN (Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 276

GÖMLEKSİZ, Müfit. (1993). **Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişkiye Etkisi**, Basılmamış Doktora Tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.

.....(2001). *Kubaşık Öğrenme, Öğrenmenin Oluşumu, Modül 1*, Ankara: TC.MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

KAPTAN, Şaim.(1998). **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**, Ankara : Tekışık Web Ofset Tesisleri.

KARA, Kemal. (2003). **Lise Tarih 2**, İstanbul : Önde yayıncılık.

KARAKÖSE.Hasan.(2003). *Sosyal Bilgiler Programlarında Tarih Konuları Ve İşlenmesi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu SOSYAL BİLGİLER* Ed.Cemalettin ŞAHİN. Ankara.

KISAKÜREK, M.A. (1985). **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

KOÇ, Yunus (2002). *Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları*. **Türk Yurdu**, (175). 54 – 55.

KÖKSAL, Hüseyin. (2002). *Tarih Öğretimi Ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi*, **Türk Yurdu**, (175). 87 – 90.

KÖSTÜKLÜ, Nuri. (2001). **Sosyal Bilimler Ve Tarih Öğretimi**. Konya : Günay Ofset Matbaacılık

KÜTÜKOĞLU, Mübahat. (1998). **Tarih Araştırmalarında Usûl**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

MEB. (1987). *Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı*. **Tebliğler Dergisi**. (2146).

.....(1993). **Tarih 1 – 2 Programları Ders Geçme Ve Kredi Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumları İçin**. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.

NICHOL, Jon. (1991). **Tarih Öğretimi**. (Çev. Mustafa SAFRAN), Ankara

NİETZSCHE, Friedrich. (1996). **Tarih Üzerine** (Çev. Nejat BOZKURT), İstanbul : Say yayınları.

ÖZBARAN, Salih. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. , İstanbul : Cem Yayınevi.

.....(1998). *Neden ve Nasıl Tarih?*. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 27-28.

ÖZER, Özlem. (1999). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ÖZKAN, Hasan Hüseyin. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme İle Anlatım Ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

ÖZKILIÇ, Rüçhan. (1997) **The Effects Of Different Cooperative Learning Methods On Achievement And Retention Of Preservice Secondary School Teachers**, Basılmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

PAYKOÇ, Fersun,(1998). *Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü*. S. ÖZBARAN (Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. 343.345

.....(2000) **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması** (Açılış Konuşması). İstanbul : Tarih Vakfı Yayınları.

SABAN, Ahmet. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAFRAN, Mustafa, (1996), *Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir*. Ankara : G.Ü.G.E.F. Dergisi sayı :4

.....(1997). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri. XII. Türk Tarih Kongresi.* Ankara.

SENEMOGLU, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. "Kuramdan Uygulamaya"**. Ankara: Spot Matbaacılık.

SHARAN, Shlomo. (1980) **"Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects; on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations"**
Review of Educational Research, New York.50: 315-342

SLAVİN, R. (1990).**Cooperative Learning : The Research And Practice.** Englewood Cliffs, NJ :Prentice – Hall.

SUNGU, İhsan. (1927). *Tarih Tedrisatı Hakkında. Terbiye*, (8), 2-8, aktaran ;Bahri Ata. (2002). *Tarih Öğretimi Hakkında. Milli Eğitim*, (153-154).

SÜNBLÜ, Ali Murat. (1995). **İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

STRADLİNG, Robert. (2003), *20.Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli? Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul :Tarih Vakfı Yayınları.

ŞİMŞEK, Ali,(1994). "Kübaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Tüketimci Öğrenme". **Ç.Ü. .Eğitim Kongresi. 2.** Adana.

TEKELİ, İlhan,(2000). *İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Öğretimi. Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

TEKİŞİK,H.H. (1988); **İlkokul Yönetmeliği ve Mevzuatı**. Ankara: Rehber Yayınevi.

TÜRKÇE SÖZLÜK. (1988). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

VARIŞ, Fatma.(1997). **Eğitimde Program Geliştirme**,Ankara : Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

VELLA, Yosanne. (2001). *Yaratıcı Tarih Öğretimi*. (Çev. Bahri ATA). **Millî Eğitim**, (150), 3 – 5.

YILMAZ, Hasan ve SÜNBÜL, Ali Murat (2000). **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme**, Konya: Mikro Yayınları.



EKLER

**EK : 1 ÖNTEST – SONTEST SORULARININ HAZIRLANMASINDA
KULLANILAN HEDEF VE DAVRANIŞLAR**

HEDEF 1- 1300-1600 yılları arası Osmanlı tarihiyle ilgili temel kavramlar bilgisi.

D.1- Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemindeki temel kavramları söyleme ve yazma.

D.2-Tanımı verilen bir kavramı söyleme ve yazma.

HEDEF 2- 14. Yüzyıl başlarında Yakınoğu ve Avrupa'nın siyasi durumunu kavrayabilme.

D. 1- Bizans'ın Anadolu ve Balkanlardaki siyasi durumunu açıklama.

D.2- Anadolu'nun siyasi ve sosyal durumunu açıklama.

D.3- İlhanlıların Anadolu'daki tesirlerini açıklama.

HEDEF 3- Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili belli başlı tarihi olayları kavrayabilme.

D.1- Osmanlı ailesinin menşeyini açıklama.

D.2- Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili gelişmeleri açıklama.

HEDEF 4- 14. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin genişlemesi ile ilgili belli başlı tarihi olayları kavrayabilme.

D.1- Osmanlıların Rumeli siyasetinin önemini açıklama.

D.2- Osmanlıların Anadolu Beyliklerine karşı takip ettiği siyaseti ve Anadolu'da siyasi birliği kurma çabalarını açıklama.

HEDEF 5 - Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi siyasetiyle ilgili örnekler verebilme.

D.1 - Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde Rumeli politikası ile ilgili örnekler verme.

D.2- Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde Anadolu politikası ile ilgili örnekler verme.

HEDEF 6- Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemindeki yaptığı savaşların sebeplerini saptayabilme.

D.1- Osmanlı Devletinin kuruluş döneminde Anadolu siyasi birliğinin sağlanması için yaptığı mücadelelerin sebeplerini saptayabilme.

D.2- Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde Haçlılar ile yaptığı savaşların sebeplerini ve sonuçlarını saptayabilme.

HEDEF 7- Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemindeki siyasi olayları dönemlerine ayırabilme.

D.1-Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemindeki Fetret Devri öncesi olayları sınıflandırma.

D.2- Osmanlı Devleti kuruluş dönemindeki Fetret Devri sonrası olayları sınıflandırma.

EK : 2 ÖNTEST – SONTEST SORULARI

- S.1 - "Gaza" kavramının tanımı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**
- A) İslam dinini korumak veya yaymak amacıyla Müslüman olmayanlara karşı yapılan savaş.
 - B) Bir şehir veya ülkeyi savaşarak ele geçirme.
 - C) Bir ülkeyi silah gücüyle ele geçirme.
 - D) Osmanlı hükümdarlarının bizzat iştirak ettiği askeri sefer.
 - E) Bir bölgenin savaş yapılmadan ele geçirilmesi.
- S.2 - Osmanlı Devleti'nin kurulduğu dönemde Bizans'ın durumuyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**
- A) Merkezi otorite güçlüdür.
 - B) İmparatorluk sınırları küçülmüştür.
 - C) İmparatorluğun kuvvet ve nüfuzu azalmıştır.
 - D) Tekfurlar merkezden bağımsız hareket edip halkı ezmektedirler.
 - E) Bizans Devleti'nde ticaret Venedik ve Cenevizlilerin eline geçmiştir.
- S.3 - Aşağıdakilerden hangisinde Osmanlı ailesinin kökeni doğru olarak verilmiştir?**
- A) Oğuzlar - Bayındır
 - B) Oğuzlar - Yüreğir
 - C) Oğuzlar - Kayı
 - D) İlhanlılar - Kınık
 - E) İlhanlılar – Avşar
- S.4 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Rumeli'deki iskan siyasetinin temel amacıdır?**
- A) Bizans yönetiminden memnun olmayan halkı huzura kavuşturmak.
 - B) Moğollar'dan kaçan göçebe Türkmenleri yerleştirerek Rumeli'nin Türkleşmesini sağlamak.
 - C) Rumeli'de yeni bir imar faaliyetine girişmek.
 - D) Anadolu'dan Rumeli'ye giden ticari yolları güvence altına almak.
 - E) Göçebe Rumeli halkını Anadolu'ya yerleştirmek.

S.5 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Bizans'ı ele geçirmek için izlediği politikadır?

- A) Bizans'ın batısındaki bölgeler ve özellikle Edirne alınarak Batıyla bağlantısı kesilmeye çalışılmıştır.
- B) Bizanslı Ortodokslara sahip çıkılmıştır.
- C) Bizans donanması yakılmıştır.
- D) Bizans'ı ele geçirmek için İlhanlılarla anlaşılmıştır.
- E) Bizans'a karşı Avrupa ile ittifak yapılmıştır.

S.6 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Anadolu Türk Beylikleri ile mücadele etmesinin sebepleri arasında gösterilemez?

- A) Anadolu'da Türk Birliğini sağlama isteği.
- B) Bizans'ı ele geçirmek için Anadolu'da hakimiyetin pekiştirilmesi.
- C) Bizans ile yapılan mücadelelerde bazı Türk beyliklerinin ihanetini engelleme düşüncesi.
- D) Beyliklerin sahip olduğu askeri gücü Osmanlı kontrolüne almak.
- E) Anadolu Türk Beyliklerini Bizans baskısından kurtarmak.

S.7 - Aşağıdaki olaylardan hangisi I. Murat döneminde gerçekleşmiştir ?

- A) Ankara Savaşı
- B) Niğbolu Savaşı
- C) I. Kosova Savaşı
- D) Varna Savaşı
- E) II. Kosova Savaşı

S.8 - Aşağıdakilerden hangisinde Osmanlı Beyliği'nin ilk kurulduğu yer doğru olarak verilmiştir?

- A) Konya-Aksaray
- B) İznik
- C) Söğüt-Domanıç
- D) Bursa
- E) Edirne

S.9 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin kurulduğu dönemde Balkanlarda yer alan devletlerden birisi değildir?

- A) Sırp Krallığı
- B) Bizans İmparatorluğu
- C) Eflak - Boğdan Krallığı
- D) Macar Krallığı
- E) Alman İmparatorluğu

S.10 - Aşağıdakilerden hangisi İlhanlıların 1243 yılı sonrasında Anadolu'ya hakim olduğuna kanıt olarak gösterilebilir?

- A) İlhanlı tarazında mimari eserler inşa edilmesi.
- B) Anadolu Beyliklerinde Moğol parasının kullanılması.
- C) Anadolu Beyliklerinde İlhanlı dilinin konuşulması.
- D) Anadolu Beyliklerinin İlhanlılara vergi vermesi.
- E) İlhanlıların Anadolu'yu ele geçirmek için Bizans ile mücadele etmesi.

S.11 - Aşağıdakilerden hangisinde Osmanlı Beyliği'nin ilk üç yöneticisi doğru olarak sıralanmıştır?

- A) Osman Bey - Ertuğrul Bey - Orhan Bey
- B) Osman Bey - Orhan Bey - Ertuğrul Bey
- C) Orhan Bey - Ertuğrul Bey - Osman Bey
- D) Ertuğrul Bey - Orhan Bey - Osman Bey
- E) Ertuğrul Bey - Osman Bey - Orhan Bey

S.12 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Rumeli'deki iskân siyasetinin sonuçlarından değildir?

- A) Fethedilen bölgelere Türk nüfusu göç ettirilerek bölgenin Türkleştirilmesi sağlanmıştır.
- B) Göçebe Türkmenler yerleşik hayata geçirilerek kargaşa çıkarmaları önlenmiştir.
- C) Fethedilen yerlerde üretim faaliyetleri sürdürülerek devletin gelirleri arttırılmıştır.
- D) Osmanlı Devleti Akdeniz'e hakim olmuştur.
- E) Avrupa'nın fethi için Rumeli bir geçiş alanı olmuştur.

S.13 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Rumeli'yi ele geçirme politikasına dahil edilemez?

- A) İstanbul'un Kuşatılması.
- B) Edirne'nin Fethi.
- C) Çimpe Kalesi'nin alınması.
- D) Sırp ve Bulgar Krallığı'nın Osmanlıya bağlanması.
- E) Venedik Devleti'ne son verilmesi.

S.14 - Aşağıdakilerden hangisi 1402 yılında yapılan Ankara Savaşı'nın sonuçlarından birisi değildir ?

- A) Osmanlı Devleti Fetret Dönemi'ne girmiştir.
- B) Osmanlı Devletine tabi olan beylikler yeniden bağımsız olmuşlardır.
- C) Anadolu birliği bozulmuştur,
- D) Balkanlardaki fetihler durmuştur.
- E) Osmanlı başkenti İznik'ten Bursa'ya taşınmıştır.

S.15 -Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı devleti'nin kuruluş dönemi hükümdarlarından biri değildir?

- A) Orhan Gazi
- B) I. Murad
- C) I. Mehmed
- D) II. Mehmed
- E) II. Murad

S.16 - Bizans döneminde vali düzeyindeki yöneticilerle Anadolu ve Rumeli'deki Hristiyan beylerine verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İmparator
- B) Gazi
- C) Voyvoda
- D) Senyör
- E) Tekfur

S.17 -Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Beyliği'nin kurulduğu dönemde Anadolu'da kurulan beyliklerden biri değildir?

- A) Germianoğulları
- B) Karamanoğulları
- C) Hamitoğulları
- D) Karesi Beyliği
- E) Çaka Beyliği

S.18 - Aşağıdakilerden hangisi İlhanlıların 1243 yılında Türkiye Selçuklularını Köse Dağ Savaşı'nda yendikten sonra Anadolu'nun durumu hakkında verilen yanlış bir bilgidir?

- A) Anadolu'da yeni beylikler kurulmuştur.
- B) Anadolu İlhanlıların hakimiyetine girmiştir.
- C) Anadolu'da merkezi otorite dağılmıştır.
- D) Anadolu Beyliklerinin başına İlhanlı komutanları atanmıştır.
- E) Anadolu'nun siyasi haritası değişmiştir.

S.19 - Osmanlı Beyliği'nin Bizans'taki taht kavgalarından faydalanarak Rumeli'de ele geçirdiği ilk yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İstanbul
- B) Edirne
- C) Çimpe
- D) Taraklı
- E) Göynük

S.20 - Karesioğulları ve Aydınogulları Beyliği'nin alınmasıyla Osmanlı Beyliği'nde hangi alanda Önemli bir gelişme sağlanmıştır?

- A) Osmanlı sanatının temelleri atılmıştır.
- B) Ticari hayatta büyük bir gelişme sağlanmıştır,
- C) Osmanlı Beyliği önemli bir deniz gücüne sahip olmuştur.
- D) Anadolu'da Türk Birliği sağlanmıştır.
- E) Osmanlı kara ordusunun temelleri atılmıştır.

S.21 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Ankara Savaşı öncesinde Anadolu'da uyguladığı Türk Birliği'ni kurma siyasetinde savaş yapılmadan Osmanlıya bağlanan beyliklerdir?

- A) Karamanoğulları - Candaroğulları
- B) Dulkadiroğulları - Ramazanoğulları
- C) Karesioğulları - Saruhanoğulları
- D) Germiyanogulları - Hamitoğulları
- E) Aydınogulları – Menteşeoğulları

S.22 - Aşağıdakilerden hangisi II. Murat döneminde Haçlılarla yapılan Varna Savaşı ve II. Kosova Savaşlarının ortak sonucudur?

- A) Balkanlarda Osmanlı hakimiyetinin sağlamlaştırılması ve bölgenin Türk yurdu olmasının kesinleşmesi.
- B) Bizans İmparatorluğu'na son verilmesi.
- C) Sırp'ların vergiye bağlanması.
- D) Macaristan'ın tamamen Osmanlı hakimiyetine girmesi.
- E) Haçlı donanmasının Osmanlı hakimiyetine girmesi.

S.23 - II. Murad döneminde Sırbistan'ın bağımsız bir devlet olması hangi antlaşmayla kabul edilmiştir?

- A) İstanbul Antlaşması
- B) Edirne-Segedin Antlaşması
- C) Ankara Antlaşması
- D) Amasya Antlaşması
- E) Kars Antlaşması

S.24 - Yıldırım Bâyezid'in Ankara Savaşı'nda Timur' a yenilmesinden sonra Osmanlı Devleti'nde yaşanan on bir yıllık karışıklık dönemine verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lale Devri
- B) Fetret Devri
- C) Kuruluş Devri
- D) Buhran Dönemi
- E) Duraklama Dönemi

S.25 - Köseadağ Savaşı'ndan sonra kurulan Anadolu Beylikleri'nin Türk tarihine en önemli katkısı aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Bu beyliklerin Türkçe'yi resmi dil olarak kullanmaları.
- B) Anadolu'da ticareti geliştirmeleri.
- C) Anadolu'nun Türkleşmesinin tamamlanması ve Türk kültürünün bölgede yerleşmesi.
- D) Moğollara karşı mücadele etmeleri.
- E) Haçlı seferlerine karşı Anadolu'yu korumaları.

S.26 - Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Beyliği'nin diğer Anadolu Beyliklerine göre kısa sürede güçlenip büyümesinde önemli etkenler arasında gösterilemez ?

- A) Bizans sınırında Uç Beyliği olarak kurulması.
- B) İlk askeri mücadelelerini Bizans'a karşı yapması.
- C) İlhanlılardan uzak bir bölgede kurulmuş olması.
- D) Fethettiği bölgelerde halka hoşgörüyle davranması.
- E) Diğer beyliklerden ekonomik olarak daha güçlü olması.

S.27 - Karamanoğulları Beyliği'nin, Osmanlı Beyliğine karşı; Anadolu'da Türk Birliğinin kurulması konusunda verdiği mücadelenin temel gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türkçe'yi resmi dil olarak kabul etmeleri.
- B) Osmanlı Beyliği'nin küçük bir beylik olarak görülmesi.
- C) İslam dünyasının lideri olmak istemeleri.
- D) Kendilerini Türkiye Selçuklularının varisi olarak görmeleri.
- E) Diğer beyliklerin Osmanlı Beyliği yerine Karamanoğulları Beyliği tarafında yer almaları.

S.28 - Osmanlı Devleti'nin Anadolu Türk Birliği siyasetine kısa bir süre ara vermesine neden olan olay aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Niğbolu Savaşı
- B) Ankara Savaşı
- C) Sırpsındığı Savaşı
- D) Maltepe Savaşı
- E) I. Kosova Savaşı

S.29 - Aşağıdakilerden hangisi Yıldırım Bâyezid'in 1401 yılında İstanbul'u kuşatma girişiminin yarıda kalmasına neden olmuştur?

- A) Haçlıların Niğbolu'ya saldırması.
- B) II. Kosova Savaşı'nın başlaması.
- C) Bizans'ın Osmanlı devleti'nden barış istemesi.
- D) Timur'un Anadolu'ya girmesi.
- E) Yıldırım Bâyezid'in ölmesi.

S.30 - Osmanlı Devleti'nde Fetret Devri sonrasında I. Mehmed döneminde padişaha karşı yapılan isyanlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Kabakçı Mustafa isyanı - Patrona Halil İsyanı
- B) Torlak Kemal isyanı - Tepedelenli Ali İsyanı
- C) Yeniçeri isyanı - Kavalalı Mehmet Ali Paşa İsyanı
- D) Şeyh Bedrettin isyanı - Mustafa Çelebi İsyanı
- E) Baba Zünnun isyanı - Düzmece Mustafa İsyanı

3 İZİN BELGESİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 1725

KONU : Deneyisel Çalışma

29.04.2003

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

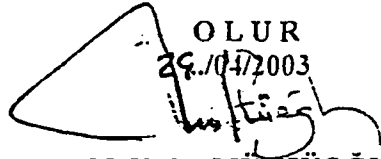
İLGİ: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.04.2003 tarih ve 1975 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan ilgide kayıtlı yazıda, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Abdülcelil GÖK'ün, Prof.Dr.Reşat GENÇ'in danışmanlığında "İşbirliğine Dayalı Tarih Öğretimi" konulu tezi ile ilgili deneyisel çalışmasını ilimiz Keçiören Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde yapabilmesi için ilgi yazı ile izin istenmektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarında uygulanan Devlet Memurları Kılık Kıyafet Yönetmeliği ve Okullarda uyulması gereken usul ve esaslara özen gösterilmesi, sonucundan bilgi verilmesi kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü


OLUR
29.10.2003
M. Vedat MÜFTÜOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLI GIBİDİR

Hüseyin MEYDAN
Milli Eğitim Müdürlüğü
Şefi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

05 Mayıs 2003

BÖLÜM : Kültür

SAYI : B.08.04.MEM.06.01.11.070/27598450

KONU : Deneysel Çalışma

**KEÇİÖREN ANADOLU TEKNİK LİSE VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
KEÇİÖREN**

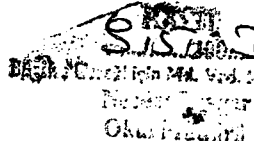
İLGİ: Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümünün 01.05.2003 tarih ve 070/1757/5152 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Abdülcélil GÖK 'ün okulunuzda deneysel çalışma yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin 29.04.2003 tarih ve 070/1725 sayılı Valilik Olur örneğı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ve Valilik Oluru gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Ek:1- Valilik Onayı


Şenol AĞBABA
Müdür a.
Şube Müdürü


Başbakanlık Millî Eğitim Bakanlığı
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Okul Müdürlüğü
EŞLİKLİ


9.5.2003
251.31/1180