

**T.C.**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA, BİLGİLERİN KALICILIĞINA VE DERSE KARŞI TUTUMA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İbrahim Hakan DURNA**

**Antalya, 2019**

**T.C.**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA, BİLGİLERİN KALICILIĞINA VE DERSE KARŞI TUTUMA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

İbrahim Hakan DURNA

**Danışman:**

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

**Antalya, 2019**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / ..... / 2019

İbrahim Hakan DURNA

T.C.

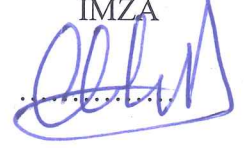
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İbrahim Hakan DURNA'nın bu çalışması 31/05/2019 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

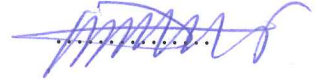
**Başkan** : Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler



**Üye** : Dr. Öğretim Üyesi Feride ERSOY  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler



**Üye (Danışman)** : Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler



**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** Sosyal Bilgiler Dersinde Jigsaw Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜRLER

Hızla değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilen ve ÷lke politikaları doğrultusunda iyi vatandaş olma özelliği gösteren bireyler yetiştirmek amacıyla kullanılan eğitim de değişme ve gelişme ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyacı karşılayabilmek amacıyla günümüz koşullarında kullanılan modern öğretim yöntemlerinden bir de İşbirlikli öğrenme yöntemidir.

Yapılan birçok araştırmada işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkililiği ortaya konmuş ve kullanılması tavsiye edilmiştir. Yapılan çalışmada İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw tekniği kullanılarak öğrenci başarısı, bilgilerin kalıcılığı ve derse karşı tutum incelenmiştir.

Yapmış olduğun araştırma sürecinde ve Yüksek Lisan Programım süresince fikirleriyle bana yol gösteren, çalışmalarımda yardımcı olan Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN'a ve Hocam Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans Programımın başından beri yardımlarını benden esirgemeyen Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli olan değerli çalışanlara çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana yardımcı oldukları için uygulama okulumdaki öğretmen ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde benden desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren ve destekçim olan aileme çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

**İbrahim Hakan DURNA**

## ÖZET

### **SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA, BİLGİLERİN KALICILIĞINA VE DERSE KARŞI TUTUMA ETKİSİ**

DURNA, İbrahim Hakan

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Mayıs 2019, 94 sayfa

Bu araştırmanın amacı İlköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde Sosyal Bilgiler dersinde Türk Tarihine Yolculuk ünitesinin işlenmesi sırasında, İşbirlikli Öğrenme yöntemi alt tekniği olan Jigsaw (Birleştirme) tekniği kullanımının, okulun mevcut öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve derse karşı olan tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada beş haftalık uygulama ile nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, Kepez ilçesi, Sefa Akın Ortaokulu'nda öğrenim gören 59 adet 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniği, kontrol grubunda ise okulun mevcut öğretim programı kullanılarak dersler işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi (ABT) VE Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 paket programıyla ve anlamlılık düzeyi 0,05 dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda İşbirlikli Öğrenme tekniği olan Jigsaw tekniğiyle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, bilgilerin kalıcılığı ve derse karşı olan tutum yönünden, mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli öğrenme, Sosyal bilgiler, Jigsaw tekniği, Akademik başarı, Bilgi kalıcılığı, Tutum*

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF JIGSAW TECHNIQUE ON STUDENT SUCCESS, PERMANENT KNOWLEDGE AND ATTITUDE AGAINST THE COURSE IN SOCIAL STUDIES

DURNA, İbrahim Hakan

Master, Department of Primary Education

Thesis advisor: Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

May 2019, 94 pages

The aim of this research in social studies lessons, on Elementary 7th grade students, during the processing of the 'Türk Tarihine Yolculuk' unit, Effect of jigsaw technique, on academic achievement of students, information to determine the persistence and on attitudes toward the course according to current school curriculum of usage.

A quantitative study with five weeks of practice in this study. The method used in the research is the quasi-experimental design with pre-test and post-test control group. The sample of the study consisted of 59 7th grade students attending Sefa Akin Secondary School in Kepez, Antalya in the 2016-2017 academic year. In the experimental group, the jigsaw technique was used for cooperative learning methods, and the lessons were taught using traditional teaching methods in the control group. Academic Achievement Test (ABT) and Social Studies Attitude Scale (SBDTÖ) were used as data collection tools. Independent samples t-test was used for data analysis. Data were analyzed by SPSS 22 program and significance level was considered as 0,05.

As a result of the research, it was concluded that the experimental group students who were applied with the Jigsaw technique which is applied by the cooperative learning technique were more successful than the control group using the current curriculum in terms of academic achievement, the permanence of the information and the attitude towards the course.

**Keywords:** *Cooperative learning, Social studies, jigsaw technique, Academic success, Persistence of knowledge, Attitude*

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEŞEKKÜRLER.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Alt Problemler .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II .....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.1. İşbirlikli Öğrenme .....	7
2.1.1.1. İşbirlikli Öğrenmenin İlkeleri.....	11
2.1.1.2. İşbirlikli Öğrenmenin Teknikleri.....	16
2.1.1.3. İşbirlikli Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları .....	21
2.1.2. Jigsaw (Birleştirme) Tekniği .....	24
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM .....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Çalışma Grubu.....	44



3.2.1. Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Nicel Dağılımları.....	44
3.2.2 Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Cinsiyetine Göre Nicel Dağılımları.....	45
3.2.3 Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Nicel Dağılımları .....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Başarı Testi .....	46
3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği .....	48
3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci .....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5 Deneysel İşlemler .....	50
3.5.1. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Türk Tarihine Yolculuk Ünitesinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Etkinlikleri .....	50
3.5.1.1. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Türklerin Yeni yurdu Anadolu .....	51
3.5.1.2. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Beylikten Devlete: Osmanlının Kuruluşu	51
3.5.1.3. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı	51
3.5.1.4. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Farklılıklara Rağmen, Gez Dünyayı Gör Konya'yı .....	52
3.5.1.5. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Nasıl Etkiledik, Etkilendik?.....	52
3.5.1.6. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü ..	53
3.5.1.7. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Yeni Kurumlarla Değişen Toplum Hayatı .....	53
3.5.2. Verilerin Analizi .....	53
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>55</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>55</b>
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	55
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	57
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	59
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	60
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>63</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>63</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	63
5.2. Öneriler.....	68
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>70</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>81</b>

EK-1: Akademik Başarı Testi.....	81
EK-2: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	89
EK-3: Uygulama İzni.....	90
EK-4: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni .....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	92
İNTİHAL RAPORU .....	93

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri .....	16
Tablo 2. Farklı Jigsaw Teknikleri .....	28
Tablo 3. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü.....	44
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Nicel Dağılımları.....	45
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyete İlişkin Nicel Dağılımları.....	45
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete İlişkin Nicel Dağılımları .....	45
Tablo 7. Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri .....	47
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğindeki Pozitif ve Negatif Maddelerin Puanlandırılma Ölçütü Tablosu .....	48
Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin normallik değerleri.....	55
Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi.....	56
Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi.....	56
Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi .....	56
Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi .....	57
Tablo 14. Deney ve kontrol gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi.....	57
Tablo 15. Deney grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	58

Tablo 16. Deney grubunun son test-kalıcılık başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	58
Tablo 17. Deney grubunun son tutum öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	58
Tablo 18. Kontrol grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	59
Tablo 19. Kontrol grubunun son test-kalıcılık başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	59
Tablo 20. Kontrol grubunun son tutum öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi.....	60
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun başarı testi öntest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları .....	60
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun sontest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	61
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubunun kalıcılık puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	61
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun tutum ölçeği testi öntest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	61
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunun tutum ölçeği testi sontest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	62

## KISALTMALAR LİSTESİ

ABT	: Akademik Başarı Testi
BT	: Başarı Testi
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
KT	: Kalıcılık Testi
N	: Denek Sayısı
ÖSKDD	: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen
ÖTBG	: Öğrenci Takımları Başarı Grupları
p	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilgiler İstatistik Programı
TTT	: Takım Turnuva Tekniği
t	: Ortalamaların Farkı Testi
TÖ	: Tutum Ölçeği
vd	: Ve diğerleri
X	:Aritmetik Ortalama

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Toplumlar kendilerinden sonra gelecek olan kuşaklara kültürlerini, gelenek-görenek, örf ve adetleri ile birlikte ülkelerinin değerlerine uygun bireyler kazandırmada ve bu değerler etrafında vatandaşlar yetiştirme noktasında eğitimi etkin olarak kullanırlar. Ayrıca eğitim sadece toplumların genetik şifrelerini sonraki kuşaklara aktarma işlevi görmez. Bunun yanında insanın birey olmasını sağlar. Çevresini sorgulayan, anlayan, problem çözen, topluma ayak uyduran etkin vatandaşlar yetiştirmeyi de amaç edinir. Bütün bunların sağlanabilmesi ve sağlıklı bireyler yetiştirmek ise iyi bir eğitimle mümkün olacaktır.

Bugün eğitim sistemlerinin temel amacı, küreselleşen dünya düzeninin hızına ayak uydurabilen, kendi başına düşünebilen ve sorumluluk alabilen, ayrıca elde etmiş olduğu kazanımlarla yaşayabilme sürekliliğini yakalamış olan bireyler yetiştirmektir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

Öğrencilerin değişen şartlara ayak uydurabilmeleri, edinilen bilgileri günlük hayatta kullanabilmeleri, sosyal çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilmeleri, ülkelerin kültürel ve siyasi yapılarına göre etkin ve duyarlı vatandaşlar olabilmeleri açısından çocukluktan yetişkinlik yıllarına kadar verilen eğitim çok önemli bir yer tutacaktır.

Bu niteliklerin kazandırılabilmesi için yapılan eğitimin niteliği de çok önemlidir. Eğitimde gereken verimliliğin sağlanması amacıyla birçok araştırma yapılmış ve çeşitli öğretim teknikleri ileri sürülmüştür. Geçmişten günümüze eğitim anlayışı çeşitli yaklaşımlar üzerinde yürütülmüştür. Bu yaklaşımlar ortaya çıkıp zamanla çeşitli olumsuz yanları fark edilerek ya yerini yeni yaklaşımlara bırakmış ya da geliştirilerek daha farklı yaklaşımlar ve bunların alt tekniklerine dönüşmüşlerdir.

Ortaokul çağındaki öğrenciler, buldukları yaş anlamında, verilmesi amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması açısından çok kritik bir dönemdedirler. Bu yaşlarda doğru ve nitelikli verilen eğitim daha kalıcı olacak ve çocuğun sonraki dönemleri de etkileyecektir. Ortaokul müfredatı içinde sosyal bilgiler dersleri de en az öbür dersler kadar

önemlidir ve nitelikli işlenmelidir. Bu derste öğretilecek bilgiler öğrencilerin tarih, gelenek-görenekler, vatandaşlık, ülkenin siyasi, sosyal ve kültürel yapısı, coğrafya ve birçok bilim dalıyla alakalı olarak temel bilgileri aldıkları yer olacaktır.

Dünyada ve ülkemizde sosyal bilimlerin içerisinde yer alan konular ülkelerin eğitim-öğretim müfredatlarında yer almış, çeşitli ders ve konu başlıkları altında okutulmuştur. Sosyal bilimler ortaokul çağındaki öğrencilerin buldukları yaşa ve öğrenme kapasitelerine göre indirgenerek sosyal bilgiler dersleri başlığıyla ders müfredatlarında çeşitli konular olarak öğretilmiştir. 2000'li yıllara kadar eğitim müfredatımızda dersler, öğretmen merkezli ve sıkı disiplin anlayışıyla işleniyordu. Ancak bu yıllardan itibaren ülkemizde modern öğretim teknikleri önemli hale gelmiş ve 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım hayata geçirilmiştir (Teyfur ve Teyfur, 2012).

Ülkemizde de bu yenilikçi akımlar rağbet görmüş, davranışçı yaklaşım uygulamaları eğitim sistemimizde önemli bir yer edinirken, özellikle 2005 yılında yapılan düzenleme ile ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme teknikleri ön plana çıkmıştır. Eğitim kurumlarımızda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, işbirlikli öğretim teknikleriyle de eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi hız kazanmıştır. Günümüz eğitim anlayışında yapılandırmacılık ve işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanması önemli hale gelmiş, derslerde öğrenciyi merkeze alarak faaliyetlerin yürütülmesi temel alınmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde de bu yaklaşımlar doğrultusunda dersler işlenmekte ve işbirlikli öğrenmenin çeşitli teknikleri derslerde kullanılmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Sosyal Bilgiler Derslerinin öğretiminde tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi alanların yoğun ezber gerektiren konularının yer alması diğer derslere göre ders işlenirken öğrencilerin hem sıkılmadan dersi takip etmelerini hem de konuları anlamalarını zorlaştırmaktadır. Derslerin daha verimli hale gelmesini sağlamak adına öğretim yöntem ve teknikleri arasından hangisiyle dersin yürütülmesi gerektiği iyi seçilmelidir.

Ülkemizin eğitim sisteminde görülen Daimicilik ve Esasicilik gibi yaklaşımların getirdiği eğitim mantığının olumsuz yansımaları günümüzde anlaşılmış ve eğitim sistemimizde yeni bir adım atılmıştır. Bunların yerine 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya geçirilerek, yapılandırmacı anlayış merkeze alınarak eğitim faaliyetlerinin

sürdürülmeye çalışılmıştır. Ülkemizde görülen bu yeni eğitim yaklaşımının eski yaklaşımların getirmiş olduğu katı disiplin ve öğretmen otoritesi, ezbercilik gibi anlayışları yıkararak, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı eğitim sistemimize getirmesi hedeflenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve alt teknikleri önem kazanmıştır. Yapılan bu çalışmada da İşbirlikli Öğrenme yöntemi ve alt tekniklerinden Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Çalışmada İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin alt tekniklerinden biri olan Jigsaw tekniği kullanılarak tarih konularının yer aldığı ünitelerin işlenmesinin daha kolay hale geleceğine inanılmış ve bu çalışma hazırlanmıştır.

Yapılan bu çalışmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde Jigsaw-I tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısı, bilgilerinin kalıcılığı ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

### **1.1.1. Alt Problemler**

**1. Alt problem:** Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, kalıcılık testi ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Deney ve Kontrol gruplarının öntest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney ve Kontrol gruplarının sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney ve Kontrol gruplarının bilgi kalıcılığı testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Deney ve Kontrol gruplarının öntest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney ve Kontrol gruplarının sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**2. Alt problem:** Deney grubunun ön test-son test, son test-kalıcılık testi ve tutum ön test-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Deney grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



- Deney grubunun sontest başarı puanları ile bilgi kalıcılığı testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney grubunun uygulanan deneysel işlem öncesinde ve sonrasındaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**3. Alt problem:** Kontrol grubunun ön test-son test, son test-kalıcılık testi ve tutum ön test-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Kontrol grubunun sontest başarı puanları ile bilgi kalıcılığı testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Kontrol grubunun uygulanan deneysel işlem öncesinde ve sonrasındaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4. Alt problem:** Deney ve kontrol gruplarının başarı testi, kalıcılık testi ve tutum ölçeği ön test-son test sonuçları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 7. Sınıf öğrencilerinin bilgi kalıcılığı testi puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 7. Sınıf öğrencilerinin öntest tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 7. Sınıf öğrencilerinin sontest tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemiz eğitim sisteminde eğitim öğretim faaliyetleri günümüze kadar çeşitli öğretim yaklaşımlarıyla sürdürülmüştür. Yapılandırmacı Yaklaşımı uygulamaya konulduğu 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, İşbirlikli Öğrenme yöntem ve teknikleri çeşitli derslerin öğretimi sırasında sık sık uygulanmaya başlanmıştır. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinin uygulanması sırasında öğrenciler, çeşitli grup etkinlikleriyle bilgiyi birlikte öğrenirler ve zihinlerinde bireysel özelliklerine göre kendilerince yapılandırırılar.

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin eğitim öğretim hayatında merkezde olmaktan çok yol göstericiliğiyle ona rehberlik eder. Bu öğretim teknikleriyle alakalı dünyada ve ülkemizde birçok çalışma yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmasında ve ders sürecinin etkili olmasında önemli bir yere sahiptir (Oral, 2000).

Yapılan bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin işleme sırasında hangi yöntem ve tekniklere başvurabileceği araştırılmıştır. Sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğrenme ve tekniklerinin ülkemiz eğitim öğretim müfredatında yer alan Sosyal Bilgiler ders konularına ne derecede uygun olduğu, öğrenci başarısını nasıl etkilediği ve öğrenci başarısını ölçmede yeterli olup olmadığı gibi temel soruları cevaplamak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Araştırmada İşbirlikli Öğrenmenin alt tekniği olan Jigsaw-I tekniği kullanılmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler müfredatında, tarih konularının işlendiği derslerde jigsaw tekniği daha önce birkaç çalışmada test edilmiş ve tekniğin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Jigsaw tekniğinin tarih derslerindeki etkililiği gibi genel bir yargıya ulaşabilmek için bu alanda daha fazla çalışmanın sonuçlarına ihtiyaç vardır. Yapılmış olan çalışma bu yönüyle literatüre zenginlik kazandırmak amacı taşımaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İşbirlikli öğrenme alt tekniklerinden biri olan jigsaw tekniğiyle alakalı sonuçlara bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılan çalışmaların diğer alanlara oranla daha az olduğu görülmektedir. Bu tekniğin Sosyal Bilgiler alanında kullanımının ne oranda verimlilik sağlayacağını görmek ve Sosyal Bilgiler dersi öğretimi için uygun bir teknik olup olmadığını belirleyebilmek adına bu çalışma yapılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw-I tekniği uygulanarak yapılan çalışmada “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesi işlenirken tekniğin kullanılmasının sonuçları gözlemlenmiştir. Konunun seçilmesinde jigsaw tekniğinin özellikleri ve konuyla uyumu göz önünde bulundurulmuştur. Grup çalışmasıyla birlikte öğrenmenin özellikle bilgi yüklü ve çocuklara sıkıcı gelen tarih konularında akran gruplu öğretim çalışmalarıyla zevkli hale geleceği düşünülmüştür.

Tekniğin eğitim müfredatımızda yer alan Sosyal Bilgiler dersi konularındaki yararlılığının test edilmesi adına önemli olduğu, bu konuda daha sonra yapılacak olan

çalışmalara örnek olacağı ve literatüre de zenginlik kazandırması yönüyle yararlı olacağı düşünüldüğü bu çalışma yapılmıştır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.

Araştırma Antalya ili Kepez ilçesi Sefa Akın Ortaokulu 7. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesiyle sınırlıdır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kopya çekmedikleri ve uygulanan ölçeklere samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin ders dışı etmenlerden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Sosyal Bilgiler:** İnsanın toplumsallaşabilmesi adına gerekli özelliklerin kazandırılmasının ve ülkelerin belirlediği hedeflerine ulaşması yolunda, bu hedeflerin gelecek nesillere benimsetilmesinin amaçlandığı çeşitli Sosyal Bilimlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu ilköğretim müfredatında ders olarak yer alan bir disiplindir.

**İşbirlikli öğrenme:** Öğrencilerin gruplara ayrılarak ve yardımlaşarak ders işledikleri, dilimize kubaşık öğrenme olarak da geçmiş olan öğrenme yöntemidir.

**Jigsaw tekniği:** Ayrılıp-birleştirme adıyla da bilinir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri alt tekniklerinden biridir.

**Akademik Başarı:** Yapılan çalışma göre, çalışma sonucunda öğrencilerin hazırlanmış olan Akademik Başarı Testinden almış oldukları puan ortalamaları.

**Bilgi Kalıcılığı:** Bilgilerin hatırd tutulma düzeyleri.

**Tutum:** Bireylerin nesnelere veya olaylara karşı sergiledikleri zihinsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1. İşbirlikli Öğrenme

Kubaşık öğrenme, işbirlikçi öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi farklı şekillerde adlandırılan bu öğrenme yönteminde, öğrenciler gruplara ayrılarak ders işlenir. Konuların işlenmesinde, oluşturulan bu gruplarla amaca ulaşılmaya çalışılır. İşbirlikli öğrenme yöntemi İngilizcede “cooperative learning”, “collective learning”, “work group”, “team work” gibi isimlerle de kullanılır.

İngilizce “Cooperative Learning” kavramının karşılığı olarak, ülkemizde farklı ifadeler kullanılmaktadır (Açıkgöz, 1992; Kasap, 1996; Karaoğlu, 1998; Yıldız, 1999; Kurt, 2001; Tonbul, 2001). Bilgin ve Geban’a (2004) göre “İşbirlikli Öğrenme”, Açıkgöz (1992), Yılmaz (2001) ve Sezer ve Tokcan (2003)’a göre “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” ve Gömleksiz (1997), Tarım ve Akdeniz’e (2003) göre ise “Kubaşık Öğrenme” kavramları kullanılmaktadır. J. Dewey, Piaget, Bandura, Slavin ve Vygotsky gibi isimler işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki olumlu etkisini savunmuşlardır.

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra Tevhid-i tedrisat kanunuyla bütün eğitim kurumları birleştirilmiştir. İlköğretim programlarının geliştirilmesi için beş yıllık plan hazırlanmış ve sonraki yıllarda bu programın iyileştirilmesi için çalışılmıştır. 1948 yılına kadar Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri olarak okutulan dersler, bu yılda Sosyal Bilgiler dersi adı altında birleştirilmiştir (Ambarlı, 2010).

Ülkemizde Yapılandırmacı Yaklaşımın uygulanmaya başladığı sürece kadar, ülkemiz eğitim sisteminde Daimicilik ve Esasicilik gibi yaklaşımların etkisi devam ediyordu. Ülkemizde Daimicilik ve Esasicilik yaklaşımlarının etkisiyle, klasik konular ve geleneksel değerlerin üzerinde durulduğu otoriter, öğretmen merkezli bir eğitim öğretim tarzı hâkimdi. Çünkü gelişmekte olan ülkelerde eğitim reformları çeşitli sebeplerden dolayı başarıya ulaşamamıştı ve geleneksel yaklaşımların etkisi altındaydı (Aktın, 2010).

Geleneksel öğretim yöntemleri ülkemiz eğitim-öğretim anlayışı üzerindeki etkisini günümüze kadar hissettirmiştir. Eğitim-öğretim süreçleri Daimicilik ve Esasicilik gibi felsefi akımların etkisinde, düz anlatım şeklinde ve öğretmen otoritesi temel alınarak, öğrencinin sınıf ortamında pasif bir alıcı konumunda bulunduğu şekilde ilerlemiştir.

Öğrenciler bugüne kadar etkisini hissettirmiş olan bu eğitim felsefelerinin bir yansıması olan sınıf içerisindeki otoriter ortamın baskısından kurtulup, pasif alıcı konumdan çıkarak ders sürecinde etkin rol oynayan bireyler haline gelmelidir. Bunun sağlanabilmesi amacıyla uygulamaya konulmuş olan Yapılandırmacı Yaklaşımla birlikte, birçok yöntem ve bunların alt teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ülkemizde yapılan bu program değişikliğiyle, geleneksel yaklaşımların etkisi kırılarak, yerine yapılandırmacı yaklaşıma dayanan, öğrencinin sınıf ortamında daha aktif olduğu, bilgiyi öğrenmede her öğrencinin işbirliği içinde çalıştığı, öğrendiklerinin kendi zihninde, kendine göre yapılandığı, yorumladığı, özümlediği bir anlayışla eğitim sistemi düzenlenmiştir. Eğitim ve öğretimin verimini arttıracakları düşünülen programlar ve yaklaşımlar sisteme yerleştirilmektedir. Bu düzenlemelerin etkisiyle geleneksel yaklaşımların etkisi azalmaya başlamıştır (Biçer, Er ve Özel, 2013).

Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı İşbirlikli Öğrenme yöntemi, öğrencilerin gruplar halinde ayrılarak konuların öğrenilmesinde birbirlerine yardımcı oldukları, bilgi alışverişinde buldukları ve bunu yaparken birbirlerinden sorumlu oldukları temelde işbirliğine dayanan bir öğretim yöntemidir. İşbirlikli öğrenme için çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Gömlüksiz (1995) şu şekilde aktarıyor; Johnson ve Johnson (1988), işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin ders ortamında, heterojen yapıda gruplar oluşturularak bir amaç doğrultusunda, kendilerine öğretilmek istenen akademik konuları birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri, grup başarısının çeşitli şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır şeklinde tanımlamışlardır.

Slavin (1980) ise; işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar içerisinde öğrenme etkinlikleriyle uğraştıkları ve grubun başarı durumuna göre ödül veya onay aldıkları bir teknik olarak tanımlamıştır.

Christison (1990)'a göre, işbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar şeklinde bir araya getirilip bir sorunu çözmek veya bir hedefe ulaşmak için ortak bir amaçla bir araya gelerek ve çalışarak bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 1999).

İşbirlikli öğrenme farklı kabiliyet, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeyine sahip olan öğrencilerin bir araya getirilerek öğrencilerin aynı hedef doğrultusunda küçük gruplar şeklinde çalıştıkları ve arkadaşlarının öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme yöntemini temele alan eğitim sistemimizde öğrencilerin sınıf ortamında aktif rol almasının bilgileri zihninde yapılandırmasında son derece önemli olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme ile öğrencilerin yardımlaşarak, dayanışma içerisinde konuları daha rahat ve kalıcı şekilde öğreneceği öngörülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde Jigsaw tekniğinin öğrencileri küçük gruplara ayırması ve grup içinde her bir öğrencinin başarılı olması için birbirinden sorumlu olması tekniğin olumlu yönlerindedir. Sorumluluk duygusunu, dayanışmayı bunun yanında başarıyı da beraberinde getirmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin diğer alanlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler derslerinde de konuların öğretilmesinde daha sık kullanılması yararlı olacaktır. Özellikle tarih konularının yer aldığı, bilgi bakımından yoğun olan ünitelerin öğrencilere öğretilmesinde, konuların bölüştürülmesi ve grup çalışmasının yapılması yararlı olacaktır. Jigsaw tekniğinde konuların öğretilmesi için sınıfın gruplara ayrılarak önce konuların paylaşılması, ardından uzmanlık gruplarına ayrılan öğrencilerin kendi konularını ayrıntılı bir biçimde öğrenmeleri bilgi yüklü konuların öğrenilmesinde daha yararlıdır.

Konuları iyice öğrendikten sonra ilk gruplarına dönerek her öğrencinin kendi konusunu paylaşması, öğrenciler bütün konulardan sorumlu oldukları için birbirlerine olumlu anlamda bağımlı olmalarına neden olmaktadır. Bu bağımlılık ise başarıyı bunun yanında yardımlaşma, dayanışma ve iletişim gibi diğer sosyal becerileri beraberinde getirmektedir.. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ders dışında da bir araya gelmelerine ve hayatın her anında bilgiyle kaynaşmalarına olanak sağlayabilecek bir tekniktir. Bu anlayış öğrencilere kazandırıldığı takdirde başarının gelmesi de muhtemeldir.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birlikte çalışarak, işbirliğiyle belli bir ürünü ortaya koydukları bir öğrenme yöntemidir. Farklı bireyler olarak öğrencileri birbirlerinden ayrılan, güçlü ve zayıf yönleri olabilir. Öğrenciler bir alanda güçlüyken diğer bir alanda zayıf olabilirler. Bu yüzden öğrencilerin desteğe ihtiyaçları vardır. İşbirlikli öğrenmede küçük gruplarla bir araya gelen öğrencilerin birbirlerini tamamlamaları da beklenmektedir. Grup başarısının bireysel başarıdan önemli tutulması, öğrencinin diğer takım arkadaşını da

düşünmesini sağlayacak ve onun zayıf yönlerini kapatması için destek olmak isteyecektir. Bu da öğrencinin ders başarısını olumlu etkilediği gibi sosyal anlamda yardımlaşma, dayanışma, farkındalık gibi yönlerini de güçlendirecek ve öğrenciyi teorik bilginin öğretilmesinin yanında hayata da hazırlayacaktır.

Bireysel çalışma olarak başarılı olsalar da iletişim, işbirlikli çalışma anlamında zayıf kalmış olan öğrencilerin bu yönlerini tanımlarına ve geliştirmelerine de ortam hazırlamış olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de bireyleri toplumsallaştırmak, hayata adapte etmek olduğu için bu öğretim yönteminin Sosyal Bilgiler derslerinde daha sık kullanılması yerinde olacaktır. Jigsaw tekniği öğrencileri gruplara ayırması, her konuyu eşit şekilde bölüştürmesi daha sonra uzmanlık gruplarında konunun ayrıntılı şekilde işlenmesi, öğrencinin uzmanlaşarak kendi grubuna döndüğünde konusuna hâkim olması ve diğer arkadaşlarına da iyi aktarmasını sağlayabilecek bir teknik olduğu için Sosyal Bilgiler dersinin iyi öğrenilmesinde etkili olabilir. Bunun yanında yukarıda da bahsedildiği gibi öğrencinin toplumsal yönünün de oturmasına katkı sağlayabilir.

Johnson ve Johnson (1994), öğrencilerin öğrenmeleri sırasında aralarındaki etkileşimlerin temelde üç şekilde olduğunu söylemektedir. Kimin iyi olduğunu görmek için rekabet ederler ve birbirleriyle yarışır, kişisel olarak bir hedef belirler ve diğerlerinden bağımsız olarak kendi başlarına çalışırlar veya birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayarak işbirliği içinde çalışırlar. Buradan yola çıkarak eğitim-öğretimin yapıldığı yer olan sınıfların rekabetçi sınıf ortamı, bireyselci sınıf ortamı ve işbirlikli sınıf ortamı olmak üzere üç tipte incelendiğini söyleyebiliriz.

Rekabetçi sınıf ortamında öğrenciler arasındaki iletişim olumsuzdur. Birbirlerini rakip olarak gören öğrenciler bireysel çalışmayı tercih ederler. Öğrenci ilişkileri zayıftır ve bu durum sorumluluk sahibi bireylerden çok bencil kişiler olarak yetişmelerine sebep olur.

Bireyselci sınıf ortamında öğrencilerin yine bireysel çalışma yapmaları ön plandadır. Ancak bu kez rekabetin söz konusu olmasından ziyade kendi çalışmalarının diğerlerininkinden bağımsız olduğu ve hiç kimsenin kendi çalışma ve başarısının bir diğerini etkilemeyeceği düşüncesi vardır.

İşbirlikli sınıf ortamında ise farklı başarı ve cinsiyetlere göre küçük gruplara ayrılan öğrenciler arasında dayanışma gerektirecek pozitif bir bağ oluşturulmaktadır. Çünkü birlikte

çalışan öğrenciler kendi başarılarının grubun başarısından geçtiğini bilirler. Bu yüzden bireysel başarıdan çok grup başarısını önemserler ve bunun için çalışırlar.

### **2.1.1.1. İşbirlikli Öğrenmenin İlkeleri**

İşbirlikli öğrenmeyi grup çalışmasından ayıran ve doğru biçimde uygulanabilmesini sağlayan temel koşulları şunlardır;

Olumlu bağımlılık,

Bireysel sorumluluk,

Yüz yüze iletişim,

Sosyal beceriler,

Eşit başarı fırsatı,

Grup sürecinin değerlendirilmesi,

Grup ödülü,

Olumlu bağımlılık işbirlikli bir ortamın oluşturulmasında ve sonuca ulaşmasında gerekli olan önemli şartlardan biridir. Çünkü insanın doğasında var olan en temel menfaat, yarar algısının eğitimdeki bir yansıması olarak olumlu bağımlılık ilkesi ortaya çıkmıştır. İnsanların ortak bir amaç düşüncesi olmadığı takdirde, ortak bir gruba toplamak mümkün değildir. Bu nedenle işbirliği sağlamanın en temel koşulu bütün tarafların çıkarına olacak bir ortak noktada buluşmaktır. İşbirlikli ortamlarda bu duruma olumlu bağımlılık ilkesi adı verilir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991, 1998; Açıkgöz, 2008).

İşbirlikli öğrenmenin yapıldığı gruplarda öğrenciler bütün grup arkadaşlarının verilen konuyu öğrenmesinin eşit öneme sahip olduğu ve gruptaki her öğrencinin konuyu öğrenmesinden bir diğerinin de sorumlu olduğu bilincini kazanmalıdır. Her bir öğrencinin grubun başarılı olması için birbirine ihtiyaç duyması zorunluluğu olumlu bir bağımlılık yaratacaktır. Herkesin yararına olan grup başarısı öğrencilerin ortak noktasıdır.

Öğrencilerin belli bir hedef doğrultusunda kendilerine verilen görevleri başarıyla yerine getirebilmelerinin, ancak grubu oluşturan bütün üyelerin ellerinden gelen çabayı göstermeleriyle mümkün olacağını anlamaları gerekir. Ayrıca, grup üyelerinin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları kadar gruptaki diğer üyelerin öğrenmesinden de sorumlu



olduklarını, grup arkadaşlarının başarılı olması halinde kendi başarısının da artacağını, başarısızlıkların ise kendisinin ve grubun başarısını düşüreceğinin farkındalığında olması önemlidir (Bilgin ve Geban, 2004, s.11).

Bireysel sorumluluk ilkesi grubu oluşturan her bir öğrencinin kendi çabasını ve ne yaptığını göstermeyi ifade eder. Grup üyeleri ortak bir amaç için hareket ederken öğrencilerin bireysel olarak neler yaptığını göstermek gerekir. Çünkü her bir öğrencinin seviye olarak durumunu görmek ve grup için ne ölçüde çabaladığını göstermek önemlidir. Böylece her öğrenci yaptığı katkıyı ve grup içerisinde kimin hangi noktalarda yardıma ihtiyaç duyduğunu bilecektir. Grup içerisinde kimin gruba ne kadar katkı yaptığının görülmesi, öğrencileri daha fazla sorumluluk almaya ve çalışmaya itecek olumlu bir etki de sağlayabilir.

İşbirlikli öğrenmenin en önemli amaçlarından birisi grup üyelerinin bireysel beceri ve davranışlarının geliştirilmesi, bu gelişimin grup performansına da olumlu yansıtılmasıdır. Bu nedenle grup üyeleri grup çalışmalarında sırasında birbirlerinin öğrenmeleri için ellerinden gelen bütün çabayı sarf etmelidir. Bunun yanında öğrenci, öğrenmesini göstermekle sorumlu olduğunu ve sınavlarda bireysel olarak test edileceğini de bilmelidir (Bilgin ve Geban, 2004).

İletişim, işbirlikli öğrenmenin sağlıklı olarak yapılabilmesi için gerekli olan en önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin birlikte öğrenebilmeleri için yüz yüze iletişimin etkili olması şarttır. Grup üyeleri konuları birbirleriyle paylaşıırken, konuyu tartışırken, birbirlerine anlatırken etkinliğin her aşamasında etkili iletişimle çalışmanın verimliliğini sağlayabilirler. Grup üyeleri arasında işbirlikli öğrenmenin gerçek manada oluşturulabilmesi için yapılması gereken yardımlaşma, birbirini cesaretlendirme, sorumluluk alma ve fikir alışverişinde bulunma gibi eylemlerin hepsi yüz yüze bir etkileşim gerektirir (Johnson ve Johnson, 1999).

Ayrıca grubun başarısı için her bir öğrencinin sorumluluklarını iyi kavrayıp etkili bir çalışma ortaya koyabilmesi için yardımlaşmanın çok önemli olduğunu ve her öğrencinin farklı seviyelerde olduğunu düşünürsek, seviye olarak iyi düzeydeki öğrencilerin diğer arkadaşlarına yardımcı olabilmeleri de yüz yüze iletişimle yoluyla sağlanabilir (Wang, Ke, Wu ve Hsu, 2012).

Yüz yüze etkileşim “Öğrenmenin daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için grup elemanlarının birbirlerini cesaretlendirmesi, desteklemesi ve birbirlerine yardım etmesini ifade eder. Grup elemanları karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini aralarında paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı ve problemi tartışabilmelidirler.”

“Böylece daha başarılı öğrenciler, grubun diğer üyelerine öğretmen olarak hizmet vererek hem kendine hem de diğerlerine faydalı olurlar.”

“Genel bir sınıf tartışmasına katılmaktan rahatsızlık duyan veya çekinen öğrenciler kendi işbirlikli öğrenme gruplarında daha rahat tartışma faaliyetlerine katılırlar ve aktif olurlar.”

“İşbirlikçi öğrenmede bu önemli özellikler dikkate alınır ve süreç bu şekilde şekillendirilirse, çok iyi bir öğrenme ortamının gelişeceği ve öğrenmelerin daha kalıcı olacağı rahatlıkla söylenebilir.” (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005, s.68).

İşbirlikli Öğrenmenin yapılacağı bir grup oluşturulurken birbirlerinden farklı düzeyde olan ve farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin seçildiği heterojen gruplar oluşturulur. Bu heterojen gruplarda yer alan öğrencilerin aynı amaç doğrultusunda hareket etmeleri için güdülenmeleri gerekir. Öğrencilerin farklı yapılarına rağmen işbirliği içinde, uyumlu bir şekilde çalışabilmeleri için bazı sosyal becerilere sahip olmaları önemlidir. Empati, liderlik, yardımlaşma, iletişim gibi bazı sosyal beceriler yönünden öğrencilerin güdülenmeleri gerekir.

Açıkgöz (1992), öğrencilere kazandırılacak sosyal becerilerin, konuyla ilgili sorular sormak, grup içindeki düşüncelere saygı duyabilmek, onları dinleyebilmek, anlaşılmayan noktaların açıklanmasını istemek, öğrenme boyunca dikkati canlı tutabilmek ve başarıyı birlikte kullanmak gibi bazı nitelikler olduğunu belirtmiştir.

Slavin (1994)’e göre işbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin uyumlu çalışabilmesi için, grup üyelerinin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

Öğrencilere karşısındakinin düşüncesini beğendirterek arkadaşını cesaretlendirme,

Karşıdaki kişinin değil, kişinin düşüncesinin eleştirilmesi,

Kastedilen şeyin anlaşılır bir şekilde karşıya aktarılması,

Diğer grupları rahatsız etmeden, sessizce çalışabilme,

Kendini gruptan soyutlamadan, grupla birlikte hareket edebilme,

Birbirlerine saygı duyma ve adları ile hitap edebilme.

Grup içindeki karamsar düşüncelerden kaçınma v.b. gibi becerilerin öğretilmesi, grubun uyumu ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için gereklidir.

Sosyal Beceriler: İşbirliğine dayalı öğrenme çalışmalarının etkili ve verimli olabilmesi için, bireylerin birbiriyle iletişim kurabilme becerisine ek olarak diğer sosyal becerileri de kullanabilmesi gerekir (Johnson ve Johnson, 1999, s.71). Bu sosyal beceriler, fikirlere eleştirel bakabilme kabiliyeti, karşısındaki kişiye güvenme ve onunla empati yapabilme becerisi, özgüven ve insanlarla iyi ilişkiler geliştirebilme yeteneğiyle aktif dinleme gibi bazı becerileri içerir (Dikel, 2012).

Grup üyelerinin birbirlerini yeterli düzeyde tanımıyor olması, aralarında etkili bir iletişimin bulunmaması, öğrencilerin birbirlerine güvenmiyor olmaları ve dolayısıyla aralarında etkili bir yardımlaşmanın olmaması işbirlikli öğrenmede yapılan grup çalışmasının verimliliğini düşürecektir. Öğretmen ders konularının öğretilmesinde olduğu gibi özgüven kazandırma, etkili iletişim, güven ortamı, liderlik ve uzlaşma gibi gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında da üzerine düşen sorumluluğun farkında olmalıdır (Yılmaz, 2001).

Her biri birbirinden ayrı karakterlere sahip çok sayıda öğrencinin bir araya getirildiği farklı gruplarda birlikte koordine bir şekilde hareket edebilmek ve ortak bir amacı gerçekleştirebilmek için etkili bir iletişim ve işbirliğine sahip olmalıdır. Bunları sağlamak için kaçınılmaz olan duygudaşlık, güven, uzlaşma, özgüven gibi temel becerilerin bireylere kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi çok önemlidir.

Eğer bu sosyal becerilerin öğrenilmesinde eksiklik yaşanırsa, gerçekleştirilmek istenen öğrenme yeterince başarılı olmaz ve tam anlamıyla gerçekleştirilmiş sayılamaz. İşbirlikli öğrenmenin başarıyla gerçekleşebilmesi için, liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim ve çatışma yönetimi vb. beceriler öğretmen tarafından akademik becerilerin kazandırıldığı gibi aynı şekilde bu beceriler de öğrencilere kazandırılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1999).

Eşit başarı fırsatı: Bu ilke göz önüne alındığında temelde farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmuş olan gruplarda yer alan farklı düzeydeki öğrencilerin grup içindeki aktiviteler ve değerlendirmeler yapılırken diğer öğrencilerden ayırt edilmemeleri ve herkese eşit başarı şansının sunulması ifade edilmektedir. Her öğrencinin grup için bir şeyler yapabilmesi için fırsat sunulmalı ve her öğrencinin yaptığı iş değerlendirilmelidir. Grup üyeleri işbirlikli bir çalışma gruplarında yer alan her öğrencinin yaptığı çalışmanın grubun başarısını eşit şekilde etkileyeceğinin farkında olmalıdır. Seviye olarak daha geride olan öğrencilerin de kendini gösterebilmesi adına şans tanınmalıdır. Bütün grup üyelerinin grubun

başarısı adına vermiş olduğu katkılar özel bir puanlama sistemiyle değerlendirilmelidir (Slavin, 1990; Akt. Açıköz, 2003).

Grup sürecinin değerlendirilmesi deneysel işlemlerin sürdürüldüğü sırada işbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi amacıyla grup üyelerinin yaptığı eylemlerin ve gerçekleşen sürecin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin yaptığı eylemlerin olumlu olanları teşvik edilirken hangi tutumlarının olumsuz olduğu ve nasıl olması gerektiği belirtilir. Böylece sürecin verimliliği olabildiğince artırılmaya çalışılır.

Grup sürecinin değerlendirilmesi grup etkinliği yapıldıktan sonra, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip hangilerinin getirmediğinin, hangi davranışların devam etmesi, hangi davranışların değişmesi gerektiğinin belirlenmesidir (Açıköz, 2003).

Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesi de diğer temel ilkeler kadar önem taşır ve bazı temel yararları şu şekildedir:

Grup üyelerinin bir arada etkili çalışma ilişkilerini korumalarını ve sürdürmelerini,

Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin becerilerini geliştirmelerini,

Grup üyelerinin sağladıkları bireysel katkıya yönelik gruptan dönüt almalarını,

Öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri ve kazanımları üzerinde düşünmelerini sağlar.

Grup üyelerinin elde ettikleri başarılarıyla övünmek ve bu üyelerin olumlu davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma işlevi görür (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Gömleksiz, 2001).

Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenme gruplarının başarılı olabilmeleri için, grup üyelerinin kendi başarılarının grubun başarısına bağlı olduğuna inanmaları gerekmektedir (Açıköz, 1992). Çünkü bu bir ekip işidir ve bireysellikten çok ortak başarı önemlidir. İyi bir netice elde etmek için öğrencilerin kendi öğrenmeleri kadar arkadaşlarının öğrenmesine de katkı yapmaları gerekliliğinin farkında olmaları önemlidir. Bu durumun bilincinde olan ve öğrenme faaliyetlerini yardımlaşarak sürdüren gruplardaki öğrenciler daha başarılı olacaklardır.

Öğrencilerin tek başlarına yaptıkları çalışma ve ortaya koydukları performans ne kadar yüksek olursa olsun burada önemli olan grup puanı olduğu için grubun toplam başarısına bağlı olarak bireysel puanlar yükselecek veya düşecektir. Bu nedenle gruplarda ortak bir ödül algısının yerleşmesi bu süreçte oldukça faydalı olacaktır.

### 2.1.1.2. İşbirlikli Öğrenmenin Teknikleri

İşbirlikli Öğrenmeye yönteminin başlıca teknikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** *İşbirlikli Öğrenme Teknikleri*

<b>İşbirlikli Öğrenme Tekniği</b>	<b>Tekniğin Geliştirildiği Tarih</b>	<b>Tekniği Geliştiren Bilim İnsanı</b>
Birlikte Öğrenme	1960'ların ortaları	Johnson ve Johnson
Takım-Oyun Turnuva	1970'lerin başı	De Vries ve Edwards
Grup Araştırmaları	1970'lerin ortaları	Sharan ve Sharan
Akademik Çelişki	1970'lerin ortaları	Johnson ve Johnson
Birleştirme I (Jigsaw I)	1970'lerin sonu	Aranson ve Arkadaşları
Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Birleştirme II (Jigsaw II)	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Buluş	1980'lerin başı	Cohen
Hızlandırılmış Takım Öğretimi	1980'lerin ortaları	Slavin ve Arkadaşları
İşbirliği-İşbirliği	1980'lerin ortaları	Kagan
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	1980'lerin sonu	Stevens, Slavin ve Arkadaşları
Birlikte Soralımlı Birlikte Öğrenelim	1990'ların başı	Açıkgöz
Birleştirme III (Jigsaw III)	1990'ların başı	Stahl
Birleştirme IV (Jigsaw IV)	1990'ların sonu	Holliday
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	2000'lerin başı	Hedeen
Konu Jigsawı (Subject Jigsaw)	2007'nin ortaları	Doymuş

Johnson, Johnson ve Stanne (2000); Şimşek'ten (2007) uyarlanmıştır.

Öğrenci Takımları-Başarı Grupları Tekniği: Slavin (1978) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Sınıf 4-5 kişilik gruplara bölünür. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin başarı

düzeyleri, cinsiyetleri vb. özelliklere dikkat edilir. Olabildiğince heterojen gruplar hazırlanır. İlk olarak öğretilmek istenen konuyla ilgili sınıfa bir sunum yapılır. Sonra ise gruplarda öğrencilerin konuyla ilgili birlikte çalışmaları istenir. Öğrenciler öğrenmenin gerçekleşmesi ve konuların anlaşılmasında birbirlerine yardımcı olma durumundadırlar. Çünkü herkes birbirinden sorumludur. Grup çalışmasından sonra öğrencilere bireysel olarak sınav yapılır. Sürecin sonunda ise öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlar belirlenir. Alınan puanlarla grup puanları hesaplanır ve birinci olan grup ödüllendirilir.

Slavin (1994)'e göre ÖTBG tekniğinin amacı, sunumu yapılmış olan konuları öğrencilerin yardımlaşarak, birbirlerini cesaretlendirerek ve destekleyerek bir arada öğrenmeleridir. Eğer öğrenciler grup ödülünü kazanmak istiyorlarsa birbirleriyle yardımlaşmalıdırlar. Öğrenmenin önemli ve zevkli olduğu gösterilmelidir. Öğrencilerin ders haricinde de çalışmalarına fırsat sağlanmalıdır. Öğrencilerin yapılan testleri bireysel olarak çözeceklerini bilmeleri, onların konuyu öğrenmek durumunda kalmalarına neden olacaktır.

Takım Turnuva Tekniği: De Vries ve Edwards tarafından 1970'lerde geliştirilen işbirlikli öğrenme tekniğidir. Öğrenciler 4-5 kişiden oluşan heterojen gruplar şeklinde bölünür ve konular sınıf ortamında gruplara anlatılır. Her konunun sonunda sınav yapılır, turnuva şeklinde olan sınavlarda öğrenciler kendileri hazırlanırken diğer yandan takım arkadaşlarını hazırlamaktan da sorumludur. ÖTBG tekniğine konuların sunumu ve takım çalışması yönüyle benzer ancak öğrenciler bu teknikte yapılan turnuvalarda birbirleriyle yarışmaktadır. Turnuvaya hazırlık sürecinde takım arkadaşları birbirleriyle yardımlaşabilir ancak yarışma sırasında yardımlaşamazlar. Takımlarını temsilen öğrenciler turnuvaya katılırlar ve olabildiğince yüksek puan almak için yarışır. Sürecin sonunda en çok puanı toplayan takım kazanır ve ödüllendirilir. Tekniğin avantajlı yönü başarı düzeyi birbirine yakın öğrencilerin yarıştırılmasıdır. Bu sayede her öğrenciye takımına puan kazandırma ve başarılı olma şansı verilmesi amaçlanır (Slavin,1990 b; Akt. Senemoğlu, 1998).

Takım Destekli Bireyselleştirme: ÖTBG ve TTT tekniklerine benzer şekilde gruplar oluşturulur. Ancak bu tekniğin farkı öğrenci grupları arasında rekabete gerek duyulmamasıdır. İlk önce öğrencilere bir seviye belirleme testi yapılır ve seviyelerine göre bir gruba yerleştirilirler. Daha sonra grup içinde eşleşirler. Birbirlerini seçmiş olan iki öğrenci önce birlikte ellerindeki materyale çalışırlar. Daha sonra takım üyeleri verilen ünitenin farklı konularına çalışırlar ve bir ünite bittiğinde sınav yapılır. Eşleşen öğrenciler birbirlerinin sınav

kâğıdını okur ve puanlar. Konunun başında belirlenmiş olan ölçüt puan aşılabilmişse hedefe ulaşılmış demektir. Ayrıca en yüksek puanı alan grup ödüllendirilir.

Sınıftaki öğrenciler ilk önce seçecekleri başka bir öğrenciyle programlı öğretim materyallerini kullanarak çalışırlar. Çalışmaları gereken okuma ve çalışma yapraklarını çalışıp bitirdikten sonra, önce ünitenin alt bölümleriyle ilgili küçük bir test ve daha sonra da ünitenin tamamıyla ilgili izleme testi alırlar. İkişer kişilik takımlar halinde bir arada çalışan bu öğrenciler birbirlerinin cevap kâğıtlarını puanlarlar. Takımın puanları, her üyenin her hafta aldığı testlerden elde ettiği test puanlarının toplanmasıyla elde edilir (Senemoğlu, 1997).

Jigsaw (Ayrılıp-Birleştirme) Tekniği: Sınıftaki öğrenciler heterojen gruplara ayrılır. Konular bölümlere ayrılır ve gruplardaki öğrencilere dağıtılır. Aynı konuları alan öğrenciler için yeni gruplar oluşturulur. Bu yeni grupların adı uzmanlık gruplarıdır. Aynı bölüm uzmanlarından oluşan bu grup kendi konularını detaylı öğrenirler ve geri dönüp ilk gruplardaki arkadaşlarına anlatırlar. Bütün gruplar tüm konulardan sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak puanlanır ancak notlar grup olarak verilir.

Birlikte Öğrenme Tekniği: Bu teknik David ve Roger Johnson tarafından geliştirilmiş bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler 2-6 kişilik gruplar oluşturulacak biçimden ayrılırlar. İşlenecek olan konu gruptaki öğrenciler arasında çalışılmaktadır. Karşılaşılabilecek problem durumunda ise grup içinde yardımlaşarak çalışılması için öğrenciler yönlendirilmektedir. Eğer sorun çözülemezse öğretmen devreye girmektedir. Grup çalışması sırasında yardımlaşarak ortak bir ürün ortaya konulur.

Yüz yüze etkileşim, olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk ve kişisel-grup becerileri bu tekniğin temel öğelerini oluşturur (Slavin, 1990, s.111).

İşbirlikli öğrenme tekniğinin aşamaları şu şekildedir (Johnson ve Johnson, 1991, s.53-54):

Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,

Grup büyüklüğüne karar verme,

Öğrencilerin gruplara ayrılması,

Sınıfın düzenlenmesi,

Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde düzenlenmesi,

Bağımlılığı yaratmak için grup üyelerine görevler verme,

Akademik işin açıklanması,

Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması,

Bireysel değerlendirme,

Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması,

Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması,

İstendik davranışların belirlenmesi,

Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,

Grup çalışmasına yardımcı olma,

İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme,

Dersi sone erdirme.

Grup Araştırması: Bu tekniğin temellerini John Dewey tarafından atılmıştır. Daha sonra Sharan ve Sharan tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin gruplara ayrıldığı ve verilmiş olan konuların her grup içerisinde alt başlıklar halinde paylaştırıldığı bir tekniktir. Her gruba yine farklı konular dağıtılmıştır. Her grup kendi içerisinde konuyu çalışıp bütün sınıfa sunum yapar. Grup içindeki öğrenciler arasında işbirliği esastır ancak çözümlenememiş bir problem olması durumunda öğretmenin yardımına başvurulur. Grup araştırması yönteminin dört temel özelliği vardır (Açıkgöz, 2006):

Çalışma konuları iş bölümünün bağımlılığı sağlayacak biçimde olmasına dikkat edilerek düzenlenir,

Seçilmiş olan konular alt başlıklara ayrılarak çalışma gruplarındaki öğrencilere verilir,

Öğretmenler, çalışma grupları bir problemle karşılaştıkları zaman onlara rehberlik eder,

Öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur.

Akademik Çelişki: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiş bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Tekniğin uygulanabilmesi için önce üzerinde tartışma yapılabilecek bir konu



belirlenir. Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır. Ardından öğrenciler kendi arasında da iki gruba ayrılarak konunun tartışılması istenir. Bir grup bir görüşü savunurken diğeri tam tersi yönde bir savunma yapacaktır. Sonrasında ise taraflar değiştirilerek tekrar tartışmanın yapılması sağlanır. Tartışmayı sona erdirmek için grup içerisinde iki tarafın uzlaşmacı bir yol bularak ortak bir çıktı almaları sağlanır.

Ortak bir raporun hazırlanması ve uzlaşılması bu tekniğin münazaradan farklı olduğunu gösterir, çünkü münazarada bir kazanan vardır. Teknik öğrencilerin tartışma, yaratıcı düşünme, duygudaşlık yapma, konuya odaklanma ve bilgilerin kalıcılığını sağlama gibi hususlarda gelişmesine imkân sağlar. Süreç sonunda öğrencilere sınav uygulanır. Yapılan sunum ve bireysel sınavların sonunda grup puanları belirlenir. Önceden belirlenmiş olan kriterlere göre başarılı olan grup ödüllendirilir.

Sunum yapan grup, olabildiğince etkileyici bir sunum yaparken diğeri gruplar da dikkatle dinlerler. Yapılan sunumlar, grubun temsil ettiği pozisyonunu en iyi şekilde ortaya koyan bir yapı içermelidir. Sonrasında öğrenciler sahip oldukları bilgi ve düşünceleri herhangi bir baskı altında kalmadan paylaşarak tartışırlar. Her iki tarafında ortak görüşlerini taşıyan bir karar alınır. Öğrencilere konuları içeren bireysel sınav uygulanır (Johnson vd., 1994).

**İşbirliği-İşbirliği:** Kagan tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Tekniğin uygulanması için önce sınıf içerisinde heterojen gruplar oluşturulur. Belli bir konu listesi içinden öğrenciler kendi ilgilerine uygun buldukları bir konuyu grup konusu olarak seçer. Seçilmiş olan konu daha alt başlıklar şeklinde grup üyeleri tarafından paylaşılır. Paylaşılan konular öğrenciler tarafından çalışılır ve grup arkadaşlarına sunularak anlatılır. Sonrasında konunun tamamı grup üyelerince sınıfa anlatılır. En son aşama ise değerlendirme aşaması olarak geçer. Bu aşamada öğrenen ve konuyu dinleyen diğeri gruplardaki öğrenciler yapılan sunumu değerlendirirler.

Öğrencilerin faydalanacağı bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için sınıfın birlikte çalışmasını sağlamayı temele alan bir tekniktir. Ayrıca basit sınıf organizasyonlarının oluşturulmasına da müsait olan esnek bir tekniktir. İşbirliği-İşbirliği tekniği temelde öğrencilerin merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya dayalıdır (Açıkgöz, 2004).

**Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim:** Teknik Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilmiştir. 3-6 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Sınıfa verilen parçalar öğrenciler tarafından okunur ve öğrenciler tarafından konuyla alakalı sorular hazırlanır. Öğrenciler tarafından hazırlanan sorular birlikte tartışılır ve bir grup sorusu hazırlanır. Grupların hazırlamış oldukları sorular

kartlara yazılır ve tesadüfi şekilde başka gruplara gönderilir. Gruplarda gönderilmiş olan sorular tartışılır ve seçilmiş olan grup temsilcisi aracılığıyla grubun soru hakkındaki görüşleri sınıfa anlatılır.

Grupların anlatımları öğretmen ve diğer gruplar tarafından değerlendirilir ve puanlanır. Böylece bir grup puanı belirlenmiş olur. Konunun gruplar aracılığıyla sunumu bittikten sonra öğretmen konuyu kısaca özetler. Ardından sınıf genelinde konunun çeşitli yönleri ele alınarak tartışılır ve sonuçta bütün öğrenciler bireysel olarak bir sınava tabi tutulur. Yapılmış olan sunumlardan elde edilen puanlar ve bireysel performans puanları bir araya getirilerek toplamda bir puan elde edilir. Ardından süreç başında belirlenmiş olan kriterlere bakılarak başarı gösteren gruplara çeşitli ödüller verilir.

Öğrencilerin grup çalışması esnasındaki davranışları değerlendirilir, olumlu ve olumsuz olanları belirlenir. Gruplar sunumlarını bitirdikten sonra öğretmen konuyu özetleyerek sınıf genelini kapsayan bir tartışma başlatabilir. Bu tartışma sırasında üstünde durulmayan ya da tam anlamıyla anlaşılmayan nokta varsa, onların belirlenip açıklanması amaçlanır. Konunun bitiminde bütün öğrenciler, bireysel olarak değerlendirilir ve daha önce belirlenmiş olan ölçütlere göre ödül verilir (Açıkgöz, 1992).

### **2.1.1.3. İşbirlikli Öğrenmenin Faydaları ve Sınırlılıkları**

İşbirlikli öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemlerinde var olan hırs ve rekabet duygusu yerine, yardımlaşmaya ve işbirliğine dayalı bir öğretim anlayışına sahiptir. Çünkü öğrenciler arasında olumlu bağlılık vardır. Yapılan etkinlik bir grup işidir ve grup çalışmasının temelinde işbirliği vardır. Yani öğrenciler birbirlerine bir anlamda muhtaçtır. Bir öğrenci başarılı olmak için tek başına çalışmasının yeterli olmayacağını farkındadır. Bu yüzden kendi öğrenmesi kadar grup arkadaşlarının öğrenmesini de önemseyecektir ve bunun için elinden gelen desteği verecektir.

Rekabetçi sınıf ortamı yerine küçük akran gruplarında işbirliği içinde çalışan öğrencilerin öz benlik ve öz güven gibi duygularında olumlu yönde artış meydana gelir (Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikli öğrenmede sınıf içerisinde bulunan farklı yapıdaki öğrencileri harmanlar ve işbirlikli öğrenci gruplarında kaynaşmalarına olanak sağlar. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir araya getirilip kaynaştırılması farklılıklara saygı duymayı aşlamak adına

yararlı olacaktır. Öğrenciler arasında iletişimin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle iletişim kurmakta zorluk yaşayan öğrencilerin sınıf geneline oranla işbirlikli öğrenmenin yapıldığı daha küçük ve samimi gruplarda kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesi öngörülebilir bir durumdur.

Öğrencilerde grup arkadaşlarının başarılı olması gerektiği ve onlara yardım etmesinin gerekliliği düşüncesi öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine de yardımcı olur. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenciler arasındaki iletişimi artırmakta, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamakta, öz saygı ve akademik başarısını artırmaktadır (Slavin, 1991).

Öğrencilerde işbirliği, duygudaşlık kurabilme, sorun çözme, iletişim kurma, özgüven geliştirme, sağduyu, hoşgörü vb. becerilerin gelişmesinde işbirlikli öğrenme yöntemleri faydalıdır. İşbirlikli öğrenme öğrencilere grup içindeki sorunlarla mücadele etmeyi öğrenme, dayanışma, aidiyet duygusu, duygudaşlık yapmayı öğrenme gibi özellikler kazandırabilir.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi öğretmen otoritesini temele alan, öğrencilerin pasif konumda olduğu bir öğretim anlayış yoktur. Öğrencilerin rahat hareket edebildiği bir ortam sunması öğrencilerin aktif olarak öğrenme işlemine katılabilmelerini kolaylaştırmıştır. Bunun yanında öğrencilerin klasik ders ve sınav süreçlerinde çeşitli yönlerden değerlendirilebilmesi imkânı çok kısıtlıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin yapıldığı sınıflarda ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, akademik ve sosyal yönlerden değerlendirilebilmesi mümkündür. Birçok çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik, sosyal ve duygusal kazanımlar sağladığı ifade edilmiştir (Slavin, 1982, 1991; Johnson ve Johnson, 1999; Bahar, 2002; Açıköz, 2007; Johnson, Johnson ve Smith, 2007).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda ya bireysel çalışma ya da rekabet duygusu önemlidir. Bu durum öğrencilerin psikolojisini de olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğrencileri ister istemez bir rekabet içine sokacak, dayanışma duygusunun yok olmasına ve bencil nesillerin yetişmesine sebep olacaktır. Geleneksel yaklaşımlar sınıf içerisinde iyi öğrenci ya da kötü öğrenci veya başarılı ya da başarısız öğrenci algısının oluşmasına neden olur (Cristina, 2012). Bu durumdaysa öğrenciler derse karşı olumsuz tutum geliştirecek ve söz konusu derste başarısız olacaklarına inanacaklardır (Bear vd. 2011).

İşbirlikli öğrenme gruplarında ise gruplar arasında bir rekabet söz konusu olsa bile grup içerisinde yer alan faaliyetler öğrencilerin bencil bir kişilik geliştirmesine neden olmayacaktır. Geleneksel sınıflarda yer alan katı rekabet duygusu olmayan işbirlikli öğretim yapılan sınıflarda kaybeden taraf da yoktur (Byrd, 2012). Bu durum derse karşı daha olumlu duyguların gelişmesine olanak sağlayacaktır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenciler için olumlu yönlerinden biri de grup içerisinde kendini bir yere ait hissetmesidir. Bu durum öğrencilerin bir yere veya birilerine ait olma hissiyatını yaşamalarına ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak sağlamaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin yanında öğretmenler için de artı yönler taşımaktadır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımlarındaki anlayışına göre, rehber görevi gören öğretmenin geleneksel anlayışta olduğu gibi her işe koşturmak zorunda kalmaması ve öğrenciler arasındaki akran yardımlaşmasının sağlanabilmesi olanağının var olması öğretmenlerin de yükünü hafifletecektir.

Ayrıca geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme yöntemleri maliyetli de değildir. Aksine ucuzdur ve kullanışlıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde kullanılan tekniklerin uygulanması sırasında aşırı ve pahalı materyaller kullanmaya gerek yoktur. Sıradan bir öğrencinin sahip olması gereken donanımlar işbirlikli öğrenmenin uygulanabilmesi için hemen hemen yeterlidir. Bazı yöntem ve tekniklerin uygulanması sırasında ders kitabı, çalışma kitabı veya çalışma yaprağı bile yeterli olabilmektedir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çok sayıda yararları bulunmasına karşın olumsuz bazı özellikleri de mevcuttur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması esnasında sınıfta farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur. Gruplar işbirliği, dayanışma gibi temeller üzerine inşaa edilmek istense de bazen bu durum mümkün olmayabilir. Farklı özelliklerdeki öğrenciler grup çalışmasını benimsemeyebilirler. İletişim kurma, yardımlaşma, duygudaşlık yapma vb. durumları reddedebilirler. Grup içinde uyum sağlamazlar veya sağlayamazlar. Grup içinde her öğrenci aynı katkıyı vermeyebilir ve bazı öğrenciler bencilce davranabilir. Bazı öğrenciler grup başarısı için ellerinden geleni yaparken bazı öğrenciler yeterince gayret göstermeyebilir. Bu tavır diğer öğrencilerin motivasyonunu düşürüp, kullanılmışlık hissi yaratır ve grup bilincinin oluşmasını engelleyebilir.

Bazen ise başarı düzeyi ve özgüveni düşük olan öğrenciler süreç içerisinde pasif kalırken, daha yüksek başarı ve özgüven düzeyinde olan öğrenciler grup içinde ön plana çıkarlar. Daha başarılı olan öğrencilerin arkadaşlarına yardım etmesi ve onları cesaretlendirmesi gerekir. Ancak grup üyeleri yeterince bilinçlendirilemezse ve bencilce davranışlar sergilerse bu durumda da grup bilinci oluşamaz ve istenilen verimlilik alınmaz.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin bazı olumsuzluklarını Açıkgöz (2003) şu şekilde özetlemiştir;

Grup içerisinde bazı öğrencilerin çaba göstermesi ancak diğer üyelerin katkı vermeden grup başarısına ortak olamaya çalışmaları (hazıra konma),

Yüksek başarı düzeyi ve özgüvene sahip olan öğrencilerin grup içinde ki bazı pasif öğrencileri dikkate almaması (sorumluluğun karışması),

Grup içindeki başarılı öğrencilerin grup ortamından faydalanarak başarısını katlamasına rağmen pasif kalan öğrencilerin bundan yeterince yararlanamaması ve olumsuz etkilenmesi (zengin daha da zenginleşmesi).

Bazı grup üyelerin fazla sorumluluk yüklendiklerini, diğerlerinden fazla iş yaptıklarını ve kullandıklarını hissetmeleri (sömürülme hissi) gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir.

### **2.1.2. Jigsaw (Birleştirme) Tekniği**

Birleştirme (Jigsaw) Tekniği 1978 yılında Elliot Aranson tarafından geliştirilmiş olan bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Sınıf içerisinde küçük gruplarda öğrencilerin işbirliği yaparak birlikte çalıştıkları ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri işbirlikli öğrenme tekniğidir (Hedeen, 2003).

Din, dil, ırk, cinsiyet gibi çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin birlikte çalışmalarına ve kaynaşmalarına olanak sağlayabilen bir grup çalışmasıdır. Bu tekniğe göre sınıftaki öğrenciler önce gruplara ayrılmalı ve grupların heterojen olmasına özen gösterilmelidir (Türkmen ve Yamık, 2015).

Açıkgöz (1992, 2002), De Baz (2001), Hedeen (2003)'e göre tekniğin uygulanmasında dört temel başlık üzerinde durulur. Bunlar 'Grupların Oluşturulması, Malzemenin Bölünmesi, Uzmanlık Gruplarının Oluşturulması, Birleştirme Gruplarına Geri Dönüş ve Grup İçi Öğretim' şeklinde ifade edilir.

Öğrenciler 3-7 kişilik gruplara ayrılarak konuları ve verilmiş olan materyalleri öğretmen yardımıyla veya kendi aralarında paylaşırlar. Daha sonra aynı konuyu almış olan öğrenciler bir araya getirilir ve yeni bir grup oluşturulur. Bu gruplara ise uzmanlık grupları adı verilir. Aynı konuyu almış olan öğrenciler uzmanlık gruplarında birbirleriyle yardımlaşarak almış oldukları konuyu iyi bir şekilde öğrenirler.

Aynı zamanda birleştirme gruplarındaki arkadaşlarına konularını nasıl daha etkili öğretebileceklerini tartışırlar. Asıl gruplarına döndüklerinde her öğrenci kendi konusunu grup arkadaşlarına anlatır. Grup arkadaşlarının kendisine anlatmış olduğu konuları ise öğrenmek için uğraşır. Konunun sonunda sınav yapılır. Bireysel olarak sınava girerler ve aldıkları notlar grubun puanını etkiler. Bu yüzden her öğrencinin konuyu iyi öğrenmiş olması grup açısından önemlidir.

Jigsaw tekniği uygulanış şekli ve amaçlarına bakıldığında öğrenciler arasında işbirliğinin çok önemli olduğu görülür. Hatta birleştirme tekniğinin geliştirilmesinde en önemli neden olarak farklı kimliklere ve özelliklere sahip olan öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimini ve kaynaşmayı arttırmak olduğu söylenir (Hedeen, 2003).

Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yerine getirdikleri takdirde ortaya başarılı bir ürün çıkacaktır. Bütün öğrencilerin sürece etkin biçimde katılması önemlidir ve her öğrencinin çabası değerlidir. Teknik görev bilincinin oturmasına yardım eder. Zaten görevini yapmayan veya eksik yapan öğrencinin belirlenmesi için müsait bir tekniktir. Çünkü kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmeyen öğrencinin görevi eksik kalacaktır (Aronson, 2002).

Bireyin başarısının grup başarısına yansımaları, herkes tarafından konunun iyi öğrenilmesi zorunluluğunu ortaya çıkardığı için grup arkadaşları seviye bakımından birbirlerinden farklı düzeydeki arkadaşlarına yardım edeceklerdir. Bu noktada tekniğin grup bilinci, dayanışma, sorumluluk gibi özellikleri öğrenciye kazandırması da akademik başarıya katkı sağlaması kadar ön planda olan bir durumdur.

Bütün bunların yanı sıra işbirlikli öğrenme yöntemlerinde ortaya çıkabilecek olan çeşitli olumsuzluklar, işbirlikli öğrenme yöntemleri alt tekniklerinden biri olan birleştirme tekniğinde de görülebilir. Grupların oluşturulması sırasında öğrencilerin bazı arkadaşlarıyla aynı grupta veya farklı gruplarda olmak istemeleri durumu ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda öğretmen, öğrenciler arasında uzlaşmayı sağlayabilmelidir. Bunun yanında grup

büyüklüğüne dikkat edilmeli ve aşırı büyük ya da küçük gruplar oluşturulmamasına özen gösterilmelidir.

Çünkü grup çalışmasının gerçekleşebilmesi için öğrenci sayısının belli standartlarda olması gerekecektir. Grup içerisinde bazı öğrencilerin çok sivilmemesi, bazı öğrencilerinse çok geri planda kalmamasına dikkat edilmelidir. Öğretmen gerekli yerlerde rehberlik, gerektiğinde ise müdahale edeceği yerleri bilmelidir. Ayrıca çok zaman harcanan bir teknik olduğu için süre konusunda sıkıntı yaşanabilir, bu yüzden planlama yapılması önemlidir.

Esnek bir yapıya sahip olan Jigsaw tekniği 1978 yılında ilk olarak Aranson vd. tarafından geliştirilmiş olsa da ihtiyaç hissedilerek çeşitli araştırmacılar tarafından teknik geliştirilmiş ve zamanla farklı Jigsaw teknikleri ortaya çıkmıştır.

İlk olarak ortaya çıkan ve Orijinal Jigsaw, Ayrılıp Birleştirme olarak da bilinen Jigsaw I tekniğidir. Jigsaw I tekniğinde 3-6 kişilik gruplar oluşturulur ve belirlenen bir konu her gruba verilir. Verilen konular bütün gruplar için aynıdır ama grup içinde konular uygun biçimde alt başlıklara bölünür ve her bir grup üyesine paylaştırılır. Her öğrenci kendisine ait çalışma konusunu iyi bir biçimde öğrenmeli ve grup arkadaşlarına öğretebilecek kıvama gelmelidir. Konuların detaylı ve profesyonel biçimde kavranmasının sağlanabilmesi için aynı konuyu almış olan öğrenciler başka bir grupta bir araya gelirler ve uzmanlık gruplarını oluştururlar.

Oluşturulan uzmanlık gruplarında konu detaylı biçimde irdelenir ve birleştirme grubundaki öğrencilere konunun nasıl daha verimli biçimde sunulabileceği kararlaştırılır. Bütün bu süreçler sırasında öğretmen grupları gözlemlemeli ve ihtiyaç halinde olaya müdahil olmalıdır. Ardından uzmanlık gruplarından dönen öğrenciler asıl gruplarında kendi konu alt başlıklarını arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bütün konu bittikten sonra sınıf geneline sınav yapılır. Bireysel yapılan sınavın sonuçları alınır, gruptaki öğrencilerin ortalaması grup puanını oluşturur.

Slavin (1986) tarafından geliştirilmiş olan Jigsaw II tekniğinde öğrencilere verilmiş olan konu ilk olarak bütünüyle okunur. Ardından konular paylaştırılır ve her öğrenci kendisine verilmiş olan bölümü normal Jigsaw düzeninde olduğu gibi öğrenir. Orijinal teknikte ise konular sürecin başında bölümlere ayrılır ve direkt olarak paylaştırılır. Öğrenciler başarı düzeyleri dikkate alınarak heterojen gruplara ayrılır.

Öğrenci Takımları Başarı Grupları tekniğinden esinlenerek Jigsaw üzerinde düzenlemeler yapan Slavin kişisel performansa göre değerlendirmeyi bu tekniğe uygulamıştır (Clarke, 1999; Slavin, 1995). Ayrıca şahsen sınava giren öğrencilerin puan ortalamaları alınarak grup puanları oluşturulur. Grup puanlarına bakılarak başarı gösteren öğrenci grupları ödüllendirilir. Bu sayede öğrenci gruplar arasında rekabet ortamı yaratılmak istenir. Rekabet ortamının yaratılması öğrencilerin çalışma performanslarını artırmak amaçlıdır. Jigsaw II tekniğinin orijinalinden ayrılan yönlerinden biri de budur.

Bir diğer teknik 1994 yılında Stahl tarafından geliştirilmiş olan Jigsaw III tekniğidir. Diğer Jigsaw teknikleriyle esasında benzerdir, sadece uygulamada küçük farklılıklar vardır. Bu teknik uygulanırken öğrencilerin grup çalışmaları boyunca yaptığı faaliyetler, değerlendirme aşamasına geçmeden önce sınıfta bütünüyle ele alınarak incelenir. Bu incelemeler çeşitli test ve formların kullanıldığı faaliyetlerle sağlanır. Bu faaliyetlerin yapılma amacı öğrencilerin içeriği birden çok kez tekrar etme fırsatı bularak, konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktır (Holliday, 1995; Hedeem, 2003; Şimşek, 2007).

Jigsaw IV tekniği Holliday (1995) tarafından geliştirilmiştir. Esasında diğer Jigsaw tekniklerine benzer fakat uygulama sürecinde bazı farklılıklar görülmektedir (Hedeem, 2003; Doymuş, 2007). Uygulamanın başında öğrencilerin çalışması için verilecek olan ünite veya konu hakkında temel şemalardan bahsedilir ve konunun tanıtımı yapılır. Konunun tanıtımı yapılırken öğrencilere konuyla alakalı film, video izlettirmek veya beyin fırtınası yaptırmak gibi etkinlikler kullanılabilir.

Uygulama sürecinin devamında öğrencilerin uzman gruplarındaki çalışmaları ve asıl grupları olan Jigsaw gruplarındaki çalışmaları bittikten sonra her iki süreç sonunda da teste tabi tutulurlar. Bunun nedeni yapılan grup çalışmalarının verimliliğini anlamaktır.

Ayrıca öğretmen yapılan çalışmada bir sorunla karşılaşıldığını görürse geç olmadan müdahale edebilme fırsatı bulmuş olur. Öğretmen tarafından bireysel olarak değerlendirme ve puanlama aşamaları gerçekleştirildikten sonra konunun eksik kaldığı ya da problem görülen noktaları olabilir. Bu durumda öğretmen konuyu anlatır ve problemleri noktaları açıklığa kavuşturur (Holliday, 2002).



**Tablo 2.** *Farklı Jigsaw Teknikleri*

Aşama	Jigsaw II	Jigsaw III	Jigsaw IV
1			Giriş
2	Uzman gruplara, çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3	Uzman gruplar özgün gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için test yapılır
5	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için özgün gruplarına dönerler	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6			Özgün gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir test yapılır.
7		Bütün grupların süreçlerini yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8	Bireysel değerlendirme ve puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi

Şimşek'ten (2007) alınmıştır.

Bahsedilen dört birleştirme tekniğinden farklı olarak Hedeem (2003) tarafından Ters Jigsaw adı verilen teknik geliştirilmiştir. Bu tekniğin üç aşamada incelendiği görülür. İlk

olarak öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılırlar. Öğrencilerin her birine bir soru ve konu başlığı verilir. Öğrencilerin sorularını ve konu başlıklarını grup içerisinde tartışmaları istenir. Tartışmalar sonunda vardıkları sonuçları yazılı hale getirmeleri istenir. Öğrencilere maksimum 15 dakikalık çalışma süresi verilir.

Sonraki adımda aynı konu başlıklarını alan öğrenciler bir araya gelir ve Başlık Gruplarını oluştururlar. Başlık gruplarında öğrenciler bilgi alışverişinde bulunurlar. Konunun püf noktaları üzerinde durulur ve bu noktalar yazıya geçirilir. Bu aşamada kendilerine verilmiş olan konu başlıklarını tartışır, konularıyla ilgili sunum ve rapor hazırlarlar. Gruplar kendi aralarından birer konuşmacı seçerler ve bu konuşmacılar grup raporlarını sınıfa 15-25 dakikalık bir süreçte sunar. Tekniğin son aşamasında ise bütün sınıf yeniden gruplandırılmaktadır. Oluşturulan yeni gruplarda başlık gruplarından gelen öğrenciler hazırlamış oldukları raporları bu yeni gruba sunarlar. Hazırlanmış olan raporlar incelenir ve tartışılır. Süreç sonunda öğretmen formlar yardımıyla öğrencileri değerlendirir.

Ters Jigsaw tekniğinde, tekniğin orijinaline benzer olarak öğrencilerin sorumluluk almalarını ve küçük gruplar halinde tartışmalarını sağlama gibi amaçlar görülür. Tekniğin farklı yanları ise, Jigsaw I tekniğinde materyalin öğrenilmesi amaçlanırken bu teknikte öğrencilerin tartışma yoluyla kararlar almaları üzerinde durulur. Ayrıca Jigsaw I de konunun öğretilmesi için uzman gruplardan asıl gruplara dönülürken, ters jigsawda konu bütün sınıfa sunulur (Hedeem, 2003).

Jigsaw tekniklerinden bir diğeri Doymuş (2007) tarafından geliştirilen Konu Jigsaw'dır. Tekniğin uygulama aşamalarında 2-6 kişilik grupların oluşturulmasına dikkat edilir. Teknikte ders, ders süresi ve konunun özellikleri dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulur. Konu alt başlıklara ayrılır ve her bir öğrenciye verilir. Öğrenciler kendilerine verilmiş olan konu alt başlıklarını çalışır ve sunabilecekleri şekilde raporlaştırırlar. Sonrasında iki farklı konu başlığını taşıyan öğrencilerden yeni bir grup oluşturulur. Bu grupta öğrenciler farklı iki konu alt başlığını çalışır ve rapor haline getirirler. Bir grup aşamasından diğerine geçişlerden önce öğrenciler tesadüfi olarak sunum yaptırılır ve konuya hazır olup olmama durumları gözlenir.

Ardından öğrenciler eski gruplarına geri dönerek konunun tamamını çalışırlar ve oluşturdukları raporları sınıfa sunarlar. En son aşamada öğrenciler bireysel olarak sınava tabi tutulurlar. Sınavlar sonunda hangi grupta hangi öğrencilerin öğrenmede sorunla

karşılaştıklarına bakılır ve öğrenmede eksiklik yaşayan öğrencilerin olduğu gruplar, sorun yaşanan konu başlıklarını yeniden gözden geçirirler Doymuş (2007); Şimşek (2007) ve Bayrakçeken ve diğerleri (2013).

Genel anlamda bakıldığında işbirlikli öğretim yöntemlerinden biri olan birleştirme tekniği yöntemin olumlu yanlarını taşımaktadır. Öğrencilerin grup faaliyetleri sırasında birbirlerinden öğrenmek durumunda kalmaları işbirlikli öğrenmenin ilkelerinden biri olan olumlu bağımlılık ilkesinin yüksek olmasını sağlamaktadır. Diğer öğrencilerin grup içinde üstünlüğü söz konusu değildir, çünkü her öğrencinin katkısı önemlidir (Akt. Baykara, 1999).

Öğrenciler katkılarının önemsendiğini ve kendilerine saygı gösterildiğini hissettikleri zaman ise grup başarısının sağlanması için daha çok emek harcamaktadırlar (Watson, 1992).

Farklı özelliklere sahip öğrenci grupları öğrenciler arasındaki etkileşimi kuvvetlendirir. Öğrencilerin ait olma ve kabul görme gibi ihtiyaçlarını karşılamasına elverişli olan bu gruplar arkadaşlık bağlarını ve iletişim becerilerini geliştirmede öneme sahiptir. Grup bilincinin oluşması, dolaylı olarak bir grup disiplinin oluşmasına temel hazırlayacaktır. Ayrıca rehber görevinde olan öğretmenin de işinin kolaylaşmasını sağlayacaktır. Öğrencinin sorumlu tutulduğu konuyu bütünüyle öğrenebilmesinin yalnızca kendi grup arkadaşlarının yardımıyla olacağını bilmesi, öğrencinin diğer arkadaşlarını ilgiyle dinlemesine ve grup çalışması için istekli olmasına katkı sağlayacaktır (Doymuş ve Şimşek, 2005; Watson, 1992).

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde görülebilecek olumsuz durumlar burada da ortaya çıkabilir. Tekniğin grup sürecinde ortaya çıkabilecek bazı yan etkileri grup bilincinin tam olarak oluşturulamamasından kaynaklanabilir. Bazı öğrencilerin grup içinde çok katkı sağlarken bazılarının yeterince çaba harcamamaları sömürülme hissini ortaya çıkarabilir. Grup içinde farklı özellikte öğrenciler bulunur ve bazı öğrenciler diğerlerinden daha aktif ve dominant olabilir. Daha aktif olan öğrenciler grup sürecinden fazla yararlanıp, pasif olan öğrencinin daha fazla gerilemesine neden olabilir. Ortaya çıkabilecek bir diğer olumsuz durum ise grup içinde bazı öğrencilerin birbirlerini sevmemeleri veya iyi iletişim kuramamalarıdır. Bu gibi durumlarda öğretmenin grup çalışmalarının düzenli yürütülebilmesi için yapacağı rehberlik önemlidir. Ayrıca tekniğin zaman alıcı olması da olumsuz yönlerinden biridir (Doymuş ve Şimşek, 2005; Özçelik, 2007).

Yapılmış olan bu çalışmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabında yer alan ‘Türk Tarihine Yolculuk’ ünitesi gibi ezberin önemli olduğu ve yoğun bilgi yüklü bir konunun

öğretmesinde Jigsaw tekniği seçilmiştir. Seçilme sebebi konunun özelliğine bakıldığında işbirliğine dayalı bir öğrenme tekniği olması, uzmanlık gruplarındaki öğrenciler arasında konunun iyi öğrenileceği, grup başarısı önemli olduğu için öğrencilerin birbirlerine konuyu öğretme sorumluluğunu alacakları ve yardımlaşarak daha iyi öğrenecekleri düşünülerek seçilmiştir. Ayrıca Jigsaw tekniği öğrenme materyallerinin yazılı biçimde olduğu Sosyal bilgiler derslerinin öğretimi için de uygun bir tekniktir (Slavin, 1995).

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde işbirlikli öğrenme yöntemiyle ve birleştirme (jigsaw) tekniğiyle ilgili yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Slavin (1990) tarafından gerçekleştirilen çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemleriyle geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çeşitli çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Meta-analiz tekniğinden yararlanılarak yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında 68 çalışmanın 49 tanesinde (%71) işbirlikli öğrenme yöntemlerinin lehine dikkate değer derecede farklılık görüldü tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmada 8 çalışmada kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında işbirlikli öğrenme yöntemleri öğrencilerin benlik saygısı, işbirliği, iletişim gibi yönlerden geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan derslere göre daha olumlu etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mattingly ve Van Sickle (1991) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi alt tekniklerinden Birleştirme II (Jigsaw II) tekniğinin, coğrafya başarısı üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Almanya'da bulunan bir Amerikan okulunun dokuzuncu sınıflarından bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi; kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleriyle öğretim yapılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Sontest puanları sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında işbirlikli öğrenme lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenciler bir grup amacı düşüncesiyle hareket ederlerse ve arkadaşlarının da başarılı olması sorumluluğunu kendilerinde hissederlerse Birleştirme II tekniğinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Gömleksiz (1993) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğrenme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen

kullanılarak yapılan çalışmada öğrencilerin demokratik tutum ve erişim puanları incelenmiştir. Puanları elde etmek için başarı, kalıcılık ve tutum testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre akademik başarı ve demokratik tutum puanları açısından daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanlarının yine deney grubu lehine anlamlı derecede farklı bulunduğu gözlenirken, daha sonra yapılan ikinci kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir farkın gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Parr (1995) yapmış olduğu bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğretim teknolojileriyle birlikte sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının işlenmesinde kullanımının etkililiğini araştırmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden 30 tane öğrenci üzerinde uygulanan bu çalışmada öğrencilerin başarıları, tutumu, derse katılımı ve sosyal becerileri gibi konularda ne düzeyde etkilendikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Öğretim teknolojilerinden yararlanılarak yapılan işbirlikli aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflarda akademik başarının, derse katılımın ve derse karşı olumlu tutumun arttığı ortaya konmuştur.

Dori, Yaroslavsky ve Lazarowits (1995) tarafından yapılmış olan çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, laboratuvar becerileri ve yönteme ilişkin tutumları araştırılmıştır. Fen Bilgisi dersi Hücre konusunun işlenmesinde jigsaw tekniğinin etkisi incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi alt tekniklerinden jigsaw tekniğiyle geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışma sonucunda işbirlikli öğrenmenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Yeşilyaprak (1995a) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw II ve Grup Araştırması yöntemleriyle Geleneksel Öğrenme yöntemleri karşılaştırılmıştır. Çalışma yapılırken öğrencilerle on dört hafta boyunca psikolojiye giriş dersleri işlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada öğrencilerin akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumları incelenmiştir. Dersler işlendikten bir buçuk ay sonra öğrencilere hatırd tutma testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Grup Araştırması ve Jigsaw II tekniklerinin uygulandığı öğrenciler ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin uygulandığı öğrenciler arasında akademik başarı ve tutum yönlerinden dikkate değer bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Tümkiye (1997) yaptıkları çalışmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Jigsaw tekniğiyle Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ise test puanlarına bakıldığında Jigsaw tekniğiyle yapılan öğretimin diğerlerine oranla kavrama düzeyindeki davranışları geliştirmede daha başarılı olduğu gözlenirken, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Geleneksel Öğretim Yöntemleriyle yapılan uygulamalarda test puanları yönünden anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Colosi ve Zales (1998) tarafından yapılan çalışmada Biyoloji dersinde laboratuvar uygulamaları sırasında Jigsaw tekniğinin uygulanmasının öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Laboratuvar ortamı oluşturulurken öğrencilerin bilgi alışverişi yapabilmelerine uygun bir ortam sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda Jigsaw tekniğinin uygulandığı laboratuvar ortamında bulunan öğrencilerin işbirliği içinde yardımlaşarak çalıştıkları ve akademik gelişimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Jigsaw tekniğinin laboratuvar ortamlarında kullanılmasını da tavsiye etmişlerdir.

Karaoğlu (1998) tarafından 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir çalışmadır. İşbirlikli öğrenme yöntemleriyle Geleneksel öğretim yöntemlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanmasının öğrenciler üzerinde etkileri incelenmiştir. Kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve sınıf yönetimi üzerindeki etkililiği araştırılmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı anlamında Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) işbirlikli öğrenme yöntemleriyle ilgili yapılmış olan 164 araştırmanın sonuçlarını incelemişlerdir. Yaptıkları araştırma neticesinde işbirlikli öğrenme yönteminin bütün tekniklerinin, öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. İşbirlikli öğrenme teknikleriyle yapılan çalışmalarla, rekabete dayanan öğrenme ortamında yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında Birlikte Öğrenme tekniğinin öğrenme düzeyi üzerinde diğer tekniklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel öğrenme ve işbirlikli öğrenme teknikleri karşılaştırıldığında, bir kez daha Birlikte Öğrenme tekniğinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Oral (2000) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve küme çalışması yöntemi ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi, Güzel Yurdumuz Türkiye ünitesinin öğretiminde kullanılmıştır. Deney grubu üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birleştirme II tekniği uygulanırken, kontrol grubuna ise küme çalışması yöntemi uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin derse karşı tutum puanları, erişim puanları ve bilgi kalıcılığı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Holliday (2001) yaptığı çalışmada ortaokul bilgisayar laboratuvarında işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden geliştirmiş olduğu Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Yapmış olduğu çalışmayı Kuzey Indiana’da, bir kenar mahalle ortaokulunda toplam 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmeyle, öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırma sonucunda öğrencilerin birlikte çalışmaktan zevk aldıkları, becerilerinde ve derse karşı olan tutumlarında da bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Holliday (2002) yaptığı bu çalışmayı Hindistan’ın Gary bölgesinde bir kenar mahalle okulunda öğrenim gören 44 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Dünya Coğrafyası ders konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Jigsaw IV” tekniğinin, öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı bu deneysel çalışmanın sonucunda, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı derslere göre işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak yapılan derslerde öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altıparmak ve Nakiboğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre biyoloji öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı ve laboratuvara yönelik tutumlarını hangi düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Çalışma lise ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw I tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı anlamında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak öğrencilerin laboratuvara yönelik tutum puanlarında kayda değer bir farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir.

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

Yıldırım (2003) tarafından yapılan çalışma işbirlikli öğrenme modeliyle geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırılmasına yöneliktir. Araştırmada sosyal bilgiler derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin, geleneksel yöntemlere göre akademik başarıyı etkileme düzeyi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ayrılmış olan toplam 78 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğrenmenin yapıldığı kontrol grubuna oranla akademik başarı yönünden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Dilek ve Gürdal (2004) yapmış oldukları çalışmada fizik öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw I tekniğinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırdada tutma düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma lise 1 öğrencileri üzerinde ısı-sıcaklık ve genleşme konularının işlenmesi sırasında uygulanmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı ve hatırdada tutma düzeyi bakımından daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ölçüm yapma ve el becerilerinin gelişmesi gibi bazı becerilerinde de gelişme olduğu belirtilmiştir.

Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2004) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin erişileri ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yapılan araştırmada sekiz haftalık bir süreçte ‘Canlıların Temel Bileşenleri’ ünitesi deney grubunda jigsaw tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Araştırma sonucunda öntest-sontest puanlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca sontest, erişi ve hatırdada tutma puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.



Bilgin ve Geban (2004) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörünün ise öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve başarısını etkilemede anlamlı bir farklılık taşımadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutumlarının, olumsuz tutumlarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2005) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney kontrol gruplu yapılan çalışmada deney grubuna jigsaw tekniğiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle uygulama yapılmıştır. Çalışma 2004-2005 öğretim yılında bir ilköğretim okulunda bulunan 55 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin yapıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı anlamında kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2005) yaptıkları çalışmada biyoloji dersinde tam öğrenmeye dayalı jigsaw II tekniği ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin erişimi, hatırlama ve biyoloji dersine yönelik tutumları üzerinde hangi düzeyde etkisi olduğunu araştırmışlardır. Öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı 2 aylık bir uygulamanın sonucunda jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubunun erişimi ve hatırlama yönünden kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Ancak derse yönelik tutum puanları arasında dikkate değer bir farklılık bulunmamıştır.

Özbaş (2006), yapmış olduğu bu çalışmayı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Zeytinburnu İlçesi'nde bir lisede öğrenim gören 76 tane 11.sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Yapılmış olan çalışma Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası Dersinde yer alan "Enerji Kaynakları" konusunun öğretimi sırasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Deney Grubuna işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw (birleştirme) tekniği, Kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2006), yapmış olduğu bu çalışmayı 2005-2006 eğitim-ğretim yılında Ankara ilinin Mamak ilçesinde bir lisede 81 adet lise unc sınıf ğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. İşbirlikli ğrenme yöntemlerinden jigsaw II tekniğiyle yapılan alışma, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası dersi konularından Yerleşme başlıklı konu üzerinde uygulanmıştır. Deney grubunda birleştirme II tekniği kullanılırken, kontrol grubunda ise geleneksel ğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. ntest-sontest deneysel desen kullanılarak yapılan çalışma sonucunda, deney grubunun akademik başarı yönünden kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tanel, Z. (2006) 2005-2006 eğitim-ğretim yılındaki doktora tezi çalışmasını İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik ğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Genel Fizik dersini alan 100 ğrenci üzerinde uygulanmış bir aylık süreyle uygulanmış bir çalışmadır. Deney-kontrol gruplu çalışmada deney grubuna 'Birlikte Soralım Birlikte ğrenelim' ve 'Birleştirme' teknikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu lehine akademik başarı, bilgilerin hatırlanması, derse karşı tutum ve öğrencilerin özgüvenlerinde artış meydana geldiği sonucuna varılmıştır.

Kılıç (2006) İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler derslerinde jigsaw tekniği kullanımının öğrenciler üzerinde akademik başarı ve benlik saygısı yönlerinden nasıl bir etki yarattığını incelemek amaçlıdır. Yapılan deney ve kontrol gruplu deneysel çalışmada, 53 ğrenci üzerinde 3 buçuk ay boyunca uygulama yapılmış ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniği ile geleneksel küme yönteminin etkileri araştırılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonucunda jigsaw tekniğiyle öğretimin yapıldığı deney grubunun ilk üniteden alınan sonuçlara bakıldığında, akademik başarı yönünden kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ancak sonraki ünitede deney ve kontrol grubu sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının benlik saygısı puanlarına bakıldığında yine iki grup arasındaki sonuçların dikkate değer bir biçimde değişmediği tespit edilmiştir.

Artut ve Tarım (2007) tarafından yürütülen çalışmada işbirlikli öğrenme modelinde yer alan jigsaw yönteminin ğretmen adaylarının matematik derslerindeki akademik başarısını incelemek amaçıyla yapılmıştır. Deney-kontrol gruplu çalışmada geleneksel ğretim

yöntemleri ve jigsaw II tekniği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre akademik başarı testi puanlarına bakıldığında jigsaw II tekniğinin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nitel analiz sonucuna göre öğrencilerin jigsaw yöntemi hakkında olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öner (2007) tarafından yapılmış olan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw (birleştirme) tekniğinin ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde, tarih konularının işlenmesinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma birleştirme tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grupları üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan birleştirme (jigsaw) tekniğiyle uygulama yapılan deney grubunun, geleneksel yöntemler kullanılarak uygulama yapılan kontrol grubuna göre öğrenci başarısı yönünden daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Yani sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Güngördü ve Demirkaya (2007) yapmış oldukları çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin İkili Deneti tekniğini kullanmışlardır. Türkiye Coğrafyası'nın öğretiminde İkili Denetim tekniğinin kullanımına ilişkin örnekler vermişlerdir. Bunun yanında işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılmış olan çalışmanın bilişsel ve duyuşsal süreçleri olumlu yönde etkilediği ve coğrafya derslerinin öğretiminde de kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu söylenmiştir.

Doymuş ve Şimşek (2007) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme tekniği olan jigsaw tekniği ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin kimya derslerinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Jigsaw tekniğinin kimyasal bağların öğretilmesinde etkililiğinin yanında öğrencilerin teknikle ilgili görüşlerine de başvurulmuştur. Deney ve kontrol grubuyla yürütülen bir aylık bir uygulamanın sonucunda jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin özgüvenleri ve aralarındaki iletişimin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Souvignier ve Kronenberger (2007) yaptıkları araştırmayı işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini görmek amacıyla üç farklı

geometri ve bir astroloji ünitesi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma üç farklı okulda, dokuz şubeden oluşan 208 tane ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışma dersler işlenirken birleştirme, birleştirmeye birlikte sorgulama ve öğretmen rehberliğindeki işlenen derslerin karşılaştırılması temele alınarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı ünitelerin her biri için ayrı ayrı ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin, matematik ünitelerinin işlenmesinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dikkate değer bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Arslan (2008) tarafından yürütülen çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birleştirme II, birleştirme IV ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 124 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma “Yurdumuzun Komşuları” ve “Türk Dünyası ve Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” başlıklı konular üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç deney ve bir kontrol grubu üzerinde yapılan çalışmada her bir gruba birleştirme II, birleştirme IV, ÖTBB ve geleneksel öğretim yöntemlerinden biri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda Birleştirme IV tekniği ve ÖTBB tekniklerinin öğrenci başarılarını artırmada geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu ancak Birleştirme II tekniğinin dikkate değer bir etki yaratmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının bilgi kalıcılığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Şimşek, Doymuş ve Karaçöp (2009) tarafından yapılan çalışmada jigsaw tekniği ve birlikte öğrenme tekniğinin yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemleriyle geleneksel öğretim yöntemlerinin demokratik tutum geliştirme üzerindeki etkisinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 2006-2007 akademik yılında Atatürk Üniversitesinde, iki fakültede toplam 116 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç farklı sınıfta, iki aylık bir süreyle kimya öğretimi yapılmış ve araştırma verileri ise demokratik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanmış olan demokratik tutum ölçeği öntest-sontest sonuçlarına bakıldığında sınıflar arasında kayda değer bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer (2010) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısını etkileme düzeylerini karşılaştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada deney grubunda jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunun akademik başarı yönünden kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köseoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin biyoloji dersinde öğrencilerin akademik başarısına, öz yeterlilik, özgüven ve tutumlarına ilişkin etkileri araştırılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı yönünden, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca biyoloji dersine ve jigsaw tekniğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özgüven ve özyeterlilik anlamında kayda değer bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2011) tarafından yapılan çalışma 70 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, jigsaw tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısı ve yazılı anlatım üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubunda(N=34) işbirlikli öğrenme yöntemi olan jigsaw tekniği, kontrol grubunda(N=36) ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında yazılı anlatım ve akademik başarı açısından kayda değer bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Jigsaw tekniği hakkındaki öğrenci görüşlerinin ise olumlu düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Sancı ve Kılıç (2011) tarafından yürütülen çalışmada işbirlikli öğrenmenin jigsaw ve grup araştırması yöntemleri kullanılarak öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarısı incelenmiştir. İlköğretim 4. Sınıfta yer alan 45 öğrencilerinin bulunduğu 3 grup oluşturulmuş, gruplar jigsaw, grup araştırması ve geleneksel yöntemlerle ders işlenmek üzere ayrılmıştır. Deney-kontrol gruplu yapılan çalışmanın öntest-sontest puanlarına bakılarak, jigsaw tekniğinin geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen kontrol grubuna göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grup araştırması yönteminin ise hem kontrol grubuna hem de jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubuna göre akademik başarı anlamında daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dellalbaş ve Soylu (2012) tarafından yapılmış olan çalışmada ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin jigsaw tekniği ve grup araştırması yapılarak işlenen matematik derslerinde akademik başarının nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Aynı zamanda jigsaw tekniği hakkında öğrenci görüşleri de incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda grup araştırması ve jigsaw tekniğinin yapıldığı deney grubunun, geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Gürbüz, Çakmak ve Derman (2012) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniği ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin, çevre eğitimi dersinin öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna jigsaw tekniğiyle kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemleri temel alınarak yapılan uygulama yedi hafta devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarının akademik başarı puanlarında artış olduğu ve deney grubu puanının kontrol grubunun puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin iletişim ve öğrenme kalıcılığı yönlerinden olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Jack (2015) tarafından yapılan çalışmada jigsaw tekniği ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı etkileme düzeyi ve öğrenci görüşlerini etkileme düzeyi araştırılmıştır. 54 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde cebir I dersinin işlenmesi sırasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak uygulanmıştır. İki deney ve bir kontrol grubunun kullanıldığı uygulamada bir tane jigsaw tekniğinin uygulandığı sınıf, bir tane birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniğinin uygulandığı sınıf ve bir tane de geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıf bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda deney gruplarının kontrol gruplarına göre başarılarında manidar bir farklılığın olduğu ve deney gruplarının başarıları arasında dikkate değer bir farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemleri hakkında genel olarak öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Uyanık (2016) tarafından yürütülen çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin fen bilgisi derslerindeki öğrenci başarısı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 yılında 4. sınıf olan 62 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma jigsaw tekniğinin uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin

uygulandığı kontrol grubuyla yürütülmüştür. Uygulama sırasında akademik başarı, fen bilgisi dersine yönelik tutum ve kalıcılık testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, kalıcılık ve tutum puanları açısından kayda değer bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın uygulanması sırasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken öğretim yöntemidir. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Jigsaw tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler okulun mevcut öğretim programıyla, okul Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından sürdürülmüştür.

Uygulama öncesinde bazı derslere girilerek okul mevcut programı hakkında fikir edinilmek istenmiştir. Okul mevcut programına bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak düzenlendiği görülmektedir. Ancak geleneksel anlayışın izlerinin hala devam ettiği anlaşılmaktadır. Ders esnasında sınıfın sıralı (geleneksel) oturma düzenine göre düzenlendiği görülmüştür. Ders anlatımı düz anlatım yöntemiyle ve sunuş yoluyla yapılmaktadır. Derslerde öğretmenin dersi anlattığı ve öğrencilerin genellikle pasif alıcı konumunda olduğu görülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında aynı bağımsız değişkenlerin puanları araştırılmıştır. Araştırmada Bağımsız değişken olarak Jigsaw tekniği kullanılırken, Bağımlı değişkenler olarak ise; Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği puanları incelenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (ÖSKDD) kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, araştırmadaki gruplara katılımcıların tesadüfi atanmadığı ve çalışma grupları arasındaki konuyla ilgili farklılıkların hiçbir şekilde kontrol edilemediği araştırmalarda kullanılır. Çalışma gerçek hayat ortamında yapılmaktadır ve uygulamanın bu ortamın hemen hemen aynısı olması mümkün değildir. Bu sebeple yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Mujis, 2004).

Yapılan çalışmada günlük hayatın koşulları dikkate alınmış ve uygulama okulunda deney ve kontrol grupları seçilirken okulda zaten mevcut olan sınıflardan iki tanesi



seçilmiştir. Seçim yapılırken öğretmen tavsiyeleri göz önünde bulundurulmuş ve ders başarıları en yakın olan A ve B şubeleri olmak üzere iki sınıf seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ders işlerken Jigsaw tekniği uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere kendi öğretmenleri aracılığıyla okulun mevcut öğretim programı kullanılarak ders işlenmiştir. Sınıflardan A şubesi Kontrol ve B şubesi de Deney grubu olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin farklı öğretmenler tarafından benzer saatlerde işlenmesinden dolayı, araştırmacı tarafından iki sınıfın dersine aynı anda girilememiştir.

**Tablo 3.** *Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü*

<b>Gruplar</b>	<b>Öntest</b>	<b>Süreç</b>	<b>Sontest</b>	<b>Kalıcılık Testi</b>
Deney Grubu	B.T. ve T.Ö.	Birleştirme (jigsaw) tekniğiyle desteklenmiş ders programı	B.T. ve T.Ö.	K.T.
Kontrol Grubu	B.T. ve T.Ö.	Mevcut ders programı	B.T. ve T.Ö.	K.T.

B.T.: Başarı Testi      T.Ö.: Tutum Ölçeği      K.T.: Kalıcılık Testi

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmada deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubunda okul bünyesindeki sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Testlerin uygulanması ise araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada evren ve örneklem yerine çalışma grubu kullanılmıştır.

Çalışma grubu 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Antalya/Kepez ilçesi/Sefa Akın Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileridir. Okuldaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri de alınarak sınıflar arasından 7-B sınıfı Deney grubu, 7-A sınıfı ise Kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 29 kişi, kontrol grubunda ise 30 kişi olmak üzere toplamda 59 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

#### **3.2.1. Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Nicel Dağılımları**

Araştırmanın gerçekleştirildiği 7. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara ait kişisel bilgiler; betimsel istatistik yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Deney grubu, İşbirlikli

öğretim yöntemlerinden Jigsaw tekniğinin uygulandığı gruptur. Uygulama aynı anda dersin öğretmenliğini yapan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Kontrol grubunda ise uygulama okul sosyal bilgiler öğretmeni tarafından geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Tablo 4'e göre araştırmaya katılan katılımcıların 29'u (% 49'u) deney grubunu; 30'u (% 51'i) kontrol grubunu oluşturmaktadır.

**Tablo 4.** *Araştırmaya Katılan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Nicel Dağılımları*

GRUP	N	%
DENEY	29	49
KONTROL	30	51
GENEL TOPLAM	59	100

### 3.2.2 Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Cinsiyetine Göre Nicel Dağılımları

**Tablo 5.** *Araştırmaya Katılan Katılımcıların Cinsiyete İlişkin Nicel Dağılımları*

CİNSİYET	N	%
KIZ	27	46
ERKEK	32	54
GENEL TOPLAM	59	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan katılımcıların 27'si (%46'sı) kız; 32'si (%54'ü) erkektir.

### 3.2.3 Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Nicel Dağılımları

**Tablo 6.** *Araştırmaya Katılan Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete İlişkin Nicel Dağılımları*

GRUP	KIZ		ERKEK		TOPLAM
	N	%	N	%	
DENEY	13	45	16	55	29
KONTROL	15	50	15	50	30
GENEL TOPLAM	28	47	31	53	59

Araştırmaya katılan katılımcılardan kızların 13'ü (% 45' i) deney grubunu; 15'i (% 50'si) kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılardan erkeklerin 16'sı (% 55' i) deney grubunu; 15'i (% 50'si) kontrol grubunu oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılacak verileri toplamak için akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla Türk Tarihine Yolculuk Ünitesinde Jigsaw Tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen Akademik Başarı Testi, Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş Likert türü-Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (Demir & Akengin 2010) uygulanmıştır.

#### **3.3.1. Başarı Testi**

Araştırmada 'Türk Tarihine Yolculuk' ünitesinde yapılandırmacı yaklaşım temelli, işbirlikli öğrenme yöntemi alt tekniklerinden jigsaw tekniğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Türk Tarihine Yolculuk ünitesiyle ilgili hedef ve davranışları ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi hazırlanmış ve 30 soruya yer verilmiştir.

Bu 30 soruluk test içinde her bir soru için 4 şık verilmiş ve öğrencilerden kendilerine en yakın gelen şıkkı işaretlemeleri istenmiştir. Testin hazırlanması sırasında test maddeleri oluşturulurken Türk Tarihine Yolculuk ünitesi konularının alt başlıklarını da kapsayan soruların seçilmesine dikkat edilmiştir.

Başarı testi geliştirilirken Türk tarihine yolculuk ünitesi konularını kapsayan 100 soru seçilmiştir. Sorular önce uzman kontrolünden geçirilerek yarıya düşürülmüştür. Ardından öğrencilere uygulanan testin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Maddeler arasında güçlük indeksleri 0.20-0.85 aralığının dışında olanlar ve madde ayırt ediciliği 0.20'den küçük olanlar testten çıkarılmıştır. Maddeler testten çıkarıldıktan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş ve test son şekline getirilmiştir.

Bu çalışma için geliştirilen madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi pilot uygulamayla ölçülmüştür. Pilot uygulama aynı okulun 7. Sınıf öğrencileri üzerinde farklı şubelerde gerçekleştirilmiştir. Ölçüm neticesinde zor maddeler ve çok kolay maddeler testten çıkarılmıştır. Başarı testinin son halinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ise Tablo 7.'de verilmiştir.

**Tablo 7.** *Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde numarası	P	r
1	.71	.44
2	.60	.64
3	.65	.32
4	.79	.24
5	.66	.34
6	.49	.34
7	.79	.29
8	.53	.27
9	.62	.32
10	.49	.44
11	.69	.39
12	.29	.20
13	.59	.44
14	.58	.22
15	.67	.37
16	.43	.22
17	.48	.22
18	.38	.41
19	.77	.22
20	.75	.32
21	.62	.37
22	.53	.22
23	.45	.41
24	.35	.22
25	.55	.27
26	.33	.22
27	.50	.44
28	.22	.34
29	.28	.32
30	.22	.22

P: Madde Güçlük İndeksi      r: Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Tablo 7’de verilen madde güçlük indeksi verileri 0.22 ile 0.79 arasında değişkenlik göstermiştir. Başarı testindeki tüm soruların madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.22 ile 0.64

aralığında bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğünün ( $P_j=0,533$ ) ve ortalama ayırt ediciliğinin ( $r_j=0,322$ ) araştırma yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu verilerin başarı testinin geçerliliğini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Geliştirilen başarı testinin güvenilirliği için KR20 değeri hesaplanmış 0.680 bulunmuştur. Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakıldığında istenilen aralıkta oldukları ve başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

### 3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının dikkate alınmaması, öğretim yaşantılarının oluşmasında ve istendik yönde davranış geliştirmelerini olumsuz etkilemektedir (Fidan; 1982: aktaran; Tavşancıl ve Keser; 2002). Öğretmen öğrencinin var olan tutumunu olumlu yönde değiştirmeye gayret göstermelidir. Tutumların ölçülmesi çoğunlukla, bireylerin bir dizi cümle ya da sıfat listesine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmalarının sağlanması ile gerçekleştirilmektedir (Anderson, 1988; çev: Çıkrıkçı).

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (Demir ve Akengin, 2010) Likert Tipi, 26 maddeden olan bir ölçektir. Her bir maddesinde “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamen katılmıyorum” şeklinde ifade edilen beşli skala ile değerlendirilmiştir. Tutum ölçeğine öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların puanlamasında, olumlu ve olumsuz maddeler için farklı puanlama biçimi kullanılmıştır. Olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinde yer alan maddelerin puanlanması ve puan aralıkları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğindeki Pozitif ve Negatif Maddelerin Puanlandırılma Ölçütü Tablosu

	<i>Olumlu Maddeler İçin</i>	<i>Olumsuz Maddeler İçin</i>
<i>Tamamen Katılıyorum</i>	5	1
<i>Katılıyorum</i>	4	2
<i>Kararsızım</i>	3	3
<i>Katılmıyorum</i>	2	4
<i>Tamamen Katılmıyorum</i>	1	5

### **3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci**

Araştırmada izin alınarak kullanılan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Demir ve Akengin tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yine Demir ve Akengin (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar Sosyal Bilgiler dersinde ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını ölçmek amaçlı kullanılabilecek, geçerlik ve güvenilirliği olan bir tutum ölçeği hazırlamak istemişlerdir. Tutum ölçeğinin oluşturulması amacıyla Ordu, Muş, Diyarbakır ve İstanbul illerinde bulunan ilköğretim okullarında altıncı ve yedinci sınıfta yer alan 640 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi çalışmalarına yapılmış, daha sonra doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi çalışmaları tamamlanmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi SPSS 17 paket programıyla, doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları Lisrel 8.8 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre; Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.906 bulunmuştur. Bartlett testi sonucu olarak 2431,319 tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.932 bulunmuştur. Sonuç olarak Sosyal bilgiler tutum ölçeğinin ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilir olduğu belirtilmiştir (Demir ve Akengin, 2010, s. 26-40). Geliştirilmiş olan Sosyal bilgiler tutum ölçeği “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipidir ve 26 maddeden oluşmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ilköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre geçerli ve güvenilir olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir (Demir ve Akengin, 2010, s. 26-40).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma öncesinde Milli Eğitim Müdürlüğü ve gerekli makamlardan izin alınmış ve verilen izin doğrultusunda okul yetkilileri ve öğretmenlerle görüşülerek çalışmanın

yürütülebilmesi için gerekli zemin hazırlanmıştır. Öğretmen görüşleri de alınarak 7-A ve 7-B sınıfları kontrol ve deney grupları olarak belirlenmiştir. Ardından yine öğretmen görüşleri alınarak ve öğrencilerin not ortalamaları, cinsiyet vb. durumlarına dikkat edilerek, deney grubu içerisindeki Jigsaw grupları oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla, araştırma öncesi aynı hafta içinde farklı ders saatlerinde deney ve kontrol gruplarına Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği uygulanmış, bu testlere ilişkin ön test puanları toplanmıştır. Daha sonra “Türk Tarihine Yolculuk” adlı ünitenin alt başlıkları belirlenmiş olan Jigsaw gruplarına dağıtılmıştır.

Deney grubu olan 7-B sınıfında çalışmalar araştırmacı tarafından, kontrol grubu olan 7-A sınıfında ise okulun mevcut sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yürütülmüştür. 5 haftalık çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarına Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği yeniden uygulanmış ve bu testlere ilişkin son test puanları toplanmıştır. Uygulamanın bitmesinden bir ay sonra Akademik Başarı Testi öğrencilerin bilgi kalıcılığını ölçmek amacıyla yeniden uygulanmıştır.

Öğrencilerin ölçeklere samimi ve rahat cevaplar vermesini sağlamak amacıyla, çalışmalar esnasında öğrencilerden doldurulması istenen başarı ve tutum ölçeklerinde kişisel bilgilerin verilmesine gerek olmadığı ve sonuçların her hangi bir yabancı kişiyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testi sonuçları ön test, son test ve bilgi kalıcılığı testi olarak, tutum ölçeği ise ön test ve son test olarak gruplanmış ve puanlar değerlendirilmiştir.

### **3.5 Deneysel İşlemler**

#### **3.5.1. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Türk Tarihine Yolculuk Ünitesinin Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Uygulandığı Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Etkinlikleri**

Çalışmada deney grubu için uygulanan etkinlikler bu başlık altında yer almaktadır. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabının üçüncü ünitesi olan “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesi yedi başlık altında toplanmıştır. Beş haftalık bir süreçte bu konular Jigsaw-I (Ayrılıp Birleştirme-I) tekniği yöntemleriyle işlenmiştir. Bu yedi başlık altındaki konular yine her başlık 5-6 kişilik gruplara ayrılan öğrencilere bölüştürülmüştür.

### **3.5.1.1. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Türklerin Yeni yurdu Anadolu**

54-61 sayfa aralığında yer alan “Türklerin Yeni Yurdu Anadolu” konusu 5-6 kişilik gruplara ayrılmış olan öğrencilere ders öncesinde bölüştürülmüştür. 56. Sayfadaki Anadolu’da İlk Türk Devleti ve Beylikler Kuruluyor, 58. Sayfadaki Türkiye Selçuklu Devleti Anadolu’da Siyasi Birliği Kuruyor, 60. Sayfadaki “Siyasi Birlikten Yeniden Beyliklere” alt başlıkları altında konular incelenmiştir. Her gruba ayrı ayrı bölüştürülen konular sonraki derste işlenmiştir.

Dersin başında öğrenciler ilk yarım saat boyunca aynı konuyu almış olan öğrencilerin oluşturduğu uzmanlık gruplarında konuyu detaylıca öğrendikten sonra her öğrenci kendi grubuna dönmüş ve aldığı konuyu diğer arkadaşlarına anlatmıştır. Dersin ikinci saatinde yine konular öğrenciler arasında anlatılmıştır. Dersin son 15 dakikalık kısmında öğretmen tarafından konunun bütünü toparlanmış ve konuyla ilgili püf noktalar üzerinde durulmuştur.

### **3.5.1.2. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Beylikten Devlete: Osmanlının Kuruluşu**

Bu bölümde 62-67. sayfalar arasında işlenen “Kayılar Söğüt’te”, “Anadolu’dan Rumeli’ye Geçiş” konuları bulunmaktadır. Her dersin sonunda bir sonraki konu çocuklara dağıtılmış ve evde hazırlanmaları istenmiştir. Özellikle de yakın çevresinde bulunan rahat iletişim kurabilecekleri arkadaşlarıyla beraber çalışmalarını vurgulanmıştır. İki ders saatinde konular işlenmiştir ve grup çalışması için süreler ders saati dikkate alınarak verilmiştir.

İlk dersin yarım saatinde uzmanlık gruplarında öğrenciler verilen konuyu birbirlerine anlatmışlar ve çalıştıkları konu üzerinde pekiştirme yapmışlardır. Sonrasında asıl gruplarına dönmüşler ve her öğrenci kendi konusunu grup arkadaşlarına anlatmıştır. Konu anlatımı sırasında öğretmen “iskân, siyasi güç” gibi kavramlar üzerinde durulması gibi bazı noktalarda yönlendirme yapmıştır. “Osmanlı kısa bir sürede nasıl büyük bir devlet haline geldi?”, “İskân siyasetinin devlete sağladığı faydalar nelerdir?”, “Osmanlı devletinde görülen ekonomik faaliyetler hangileridir?” gibi sorulara dikkat çekilmiştir ve öğrencilerin tartışmaları istenmiştir. Dersin son 10-15 dakikasında bu konular öğretmen tarafından da vurgulanmış ve sonraki konuların paylaşımı yapılmıştır.

### **3.5.1.3. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı**

68-75. sayfa aralığında bulunan “Osmanlı Yeni Başkentine Kavuşuyor”, “Sınırlar Genişliyor”, “Osmanlı Ordusu”, “Denizlerdeki Savaşlar” alt başlıkları altında İstanbul’un



Fethi, Yükselme Dönemindeki fetihler, Deniz savaşları ve adaların alınması ile Osmanlı ordu sistemi konularından bahsedilmiştir. Derste üzerinde durulması gereken temel konunun ise yapılan fetihlerle ticaret yollarının kesişmesi ve ticaretin devletler için önemi olduğudur. Bu konular üzerinde düşünülmesi için yönlendirme yapılmıştır.

Konuların bilgi yoğunluklu olması ve sürenin kısıtlılığından dolayı konulardaki ana fikirler üzerinden derslerin işlenmesini sağlamak amacıyla rehberlik edilmiştir. Bir saatlik derslerde ise önceki haftalarda süreden dolayı üzerinde durulamayan konular kısaca öğretmen tarafından özetlenmiş ve sonraki konuların ana fikrinin ne olduğu, hangi temalar üzerinde durulması gerektiği gibi püf noktalar verilmiştir. Konu dağılımı yapılmış ve ders bitirilmiştir.

#### **3.5.1.4. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk-Farklılıklara Rağmen, Gez Dünyayı Gör Konya'ya**

Kitabın 76 ve 81. Sayfa aralığında bulunan “Farklılıklara Rağmen ve Gez Dünyayı Gör Konya'ya” başlıklı konular, “Dil, Din, Hoşgörü, Değişim ve Gelenek” gibi kavramlar temelinde işlenmiştir. Her sayfa bir öğrenciye verilmiş ve sayfada bulunan konulara çalışılırken sayfadaki kavramlara ve sorulara dikkat edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Ayrıca sayfalarda verilmiş olan resimlerin de incelenmesi istenmiştir. Gruplarda bilgi paylaşımı yapıldığı sırada “İstanbul'da farklı inançlara ait ibadethanelerin bulunmasının sebebi nedir?”, “Yaşadığımız Şehirde Türk kültür, sanat ve mimarisinin özelliklerini taşıyan eserler nelerdir?” gibi sorular sorularak konunun ana teması üzerinden ders sürdürülmüştür. Gruplarda bu soruların tartışılması sağlandıktan sonra Osmanlı hoşgörüsü, Mevlana Müzesi, Anadolu Selçuklu Devleti ve Beylikler dönemi sosyal yaşam ve mimari eserler öğretmen tarafından anlatılmıştır.

#### **3.5.1.5. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Nasıl Etkiledik, Etkilendik?**

Kitabın 82. Sayfasında yer alan bir konudur ve 85. Sayfa da dâhil olmak üzere beş sayfa sürmüştür. 6 kişi arasında konular paylaştırılmıştır. Önemli görülen bölümler konunun kısa olmasının avantajıyla iki öğrenciye verilmiştir. “Ülkeler birbirini nasıl etkiliyor?” sorusuna cevap aranmış ve etkileşim kavramı açıklanmıştır. “Avrupa'da yaşanan Türk modası ve Lale Devri” konuları öğrenci gruplarında anlatılmıştır.

Dersin son bölümlerinde öğretmen tarafından Osmanlı kültürünün Avrupa üzerindeki etkisinden ve Lale Devrinde matbaanın ülkemize girişinden bahsedilmiştir. “Osmanlı devleti

Avrupa'yı hangi alanlarda etkilemiş ve hangi alanlarda Avrupa'dan etkilenmiştir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Ders sonunda konu öğretmen tarafından özetlenmiştir.

### **3.5.1.6. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü**

Bu bölüm kitabın 86-89. sayfaları arasında yer almaktadır. Konu önceki derste öğrencilere bölüştürülmüştür. 4 sayfadan oluşan konu 5-6 kişilik gruplara paylaştırılmıştır. Konular çalışılırken bazı kavramlar ve sorular üzerinde durularak çalışılması ve konunun da bu şekilde anlatılması noktasına dikkat çekilmiştir.

Örneğin: "Seyyah nedir, Kültür nedir, Kültürel değerlerimiz nelerdir?" gibi sorulara cevap aranmıştır. Osmanlı dönemi Türk insanının seyyahların dilinden nasıl anlatıldığı ve günümüz kültürel değerlerinden bahsedilmiştir. Konularına hazırlanamamış bazı öğrencilerin eksik bıraktığı yerler öğretmen tarafından özetlenmiştir. Sonraki konunun çalışma planı yapılmıştır.

### **3.5.1.7. Üçüncü Ünite Türk Tarihine Yolculuk- Yeni Kurumlarla Değişen Toplum Hayatı**

"İslahat nedir, Kurum nedir, Osmanlı Devletinde neden mevcut kurumlar ıslah edilmiş ve yeni kurumlar kurulmuş olabilir, matbaanın kullanılmasının Osmanlı üzerindeki etkileri neler olmuştur?" gibi soruların cevapları aranmıştır. 90-93. sayfa aralığında yer alan konular daha önceden gruplardaki öğrencilere dağıtıldığı üzere konular hem uzmanlık hem de öğrencilerin ilk gruplarında anlatılmıştır.

Bu sayfa aralığındaki konuda Tanzimat Dönemi ve sonrası Osmanlı Devletinde açılan yeni kurumlar ve yapılan ıslahat çalışmaları anlatılmıştır. Konu sonundaki ünite değerlendirmesi ödev olarak verilmiştir. Konu başlangıcı ve bitiminde öğrencilere test uygulanmıştır. Uygulama bu şekilde bitirilmiştir.

### **3.5.2. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen başarı testi ve tutum ölçeği verilerinin analiz edilmesinde sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan SPSS 22 istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Ön test ve son test başarı testi verileri doğru cevaba “1”, yanlış cevaba ve cevaplanmayan soruya “0” puan verilerek analiz programına girilmiştir. Verilerin normalliği ve varyansların homojenliği test edildikten sonra deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişki bağımsız örneklem için t testi ve bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir.

Tutum ölçeği 5’li Likert tipinde hazırlandığı için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin her alt boyutu analiz sürecinde ayrı olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Kontrol ve deney grubu puanları arasında ve grupların ön test son test puanları arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

**Tablo 9.** *Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testine İlişkin Normallik Değerleri*

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,084	,497	-,508
	Kontrol	,026	-,786	-,189
Son test	Deney	,406	,384	-,375
	Kontrol	,010	,507	-,964
Kalıcılık testi	Deney	,074	,420	-,791
	Kontrol	,015	,319	-1,265

Tablo 9 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normallik değerlerini sağladığını göstermektedir. Ayrıca Shapiro- Wilk değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı yani verilerin normal dağıldığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

#### 4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problemde Deney ve Kontrol gruplarının ön test, son test puanları, bilgi kalıcılığı testi puanları ve tutum puanlarına ilişkin anlamlı bir fark olup olmaması durumuna ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analize sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır.

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	14,55	3,06	57	-,845	,070
Kontrol	30	15,36	4,23			

\*p<0.05

Tablo 10. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ile ( $\bar{X}$  =14,55) kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ( $\bar{X}$  = 15,36) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

**Tablo 11.** Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	21,10	3,23	57	2,73	,000
Kontrol	30	17,90	5,52			

\*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =21,10) kontrol grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasından ( $\bar{X}$  =17,90) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 12.** Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	19,75	3,19	57	2,70	,000
Kontrol	30	16,86	4,43			

\*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait kalıcılık testi puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =19,75) kontrol grubunun başarı testine ait kalıcılık testi puan ortalamasından ( $\bar{X}$  =16,86) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı

testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 13.** Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	66,38	6,20	57	-,921	,361
Kontrol	30	68,03	7,51			

\*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğine ait ön test puan ortalaması ile ( $\bar{X} = 66,38$ ) kontrol grubunun tutum ölçeğine ait ön test puan ortalaması ( $\bar{X} = 68,03$ ) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

**Tablo 14.** Deney ve kontrol gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	79,97	7,48	57	2,599	,012
Kontrol	30	74,30	9,15			

\*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğine ait son test puan ortalaması ile ( $\bar{X} = 79,97$ ) kontrol grubunun tutum ölçeğine ait son test puan ortalaması ( $\bar{X} = 74,30$ ) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme Jigsaw-I tekniği kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin puanlarının, öğretim programına uygun öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

#### 4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney grubunun ön test-son test, son test-kalıcılık testi ve tutum ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmaması durumuna ilişkin bağımlı t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

**Tablo 15.** Deney grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	29	14,55	3,066	28	-12,847	,000
Son test	29	21,10	3,23			

\*p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =14,55) son test puan ortalamasından ( $\bar{X}$  =21,10) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla İşbirlikli Öğrenme Jigsaw tekniği kullanımının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

**Tablo 16.** Deney grubunun son test-kalıcılık başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Son test	29	21,10	3,23	28	7,172	,000
Kalıcılık	29	19,76	3,19			

\*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait kalıcılık test puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =19,76) son test puan ortalamasından ( $\bar{X}$  = 21,10) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 17.** Deney grubunun son tutum öntest-son test puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum ön test	29	66,38	6,20	28	-9,448	,000
Tutum son test	29	79,97	7,48			

\*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X}$  =66,38) son test puan ortalamasından ( $\bar{X}$  = 79,97) düşük olduğu

görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

#### 4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Kontrol grubunun ön test-son test, son test-kalıcılık testi ve tutum ön test-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmaması durumuna ilişkin bağımlı t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

**Tablo 18.** Kontrol grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	30	15,37	4,23	29	-2,790	,009
Son test	30	17,90	5,52			

\*p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 15,37$ ) son test puan ortalamasından ( $\bar{X} = 17,52$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 19.** Kontrol grubunun son test-kalıcılık başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Son test	30	17,90	5,52	29	1,660	,108
Kalıcılık	30	16,87	4,43			

\*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 17,90$ ) kalıcılık test puan ortalamasından ( $\bar{X} = 16,87$ ) düşük olduğu



görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 20.** Kontrol grubunun son tutum öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum ön test	29	68,03	7,51	29	-3,745	,001
Tutum son test	29	74,30	9,15			

\*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubunun tutum ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 68,03$ ) son test puan ortalamasından ( $\bar{X} = 74,30$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi, kalıcılık testi ve tutum ölçeği ön test-son test sonuçları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmaması durumuna ilişkin t-testi sonuçları ve yorumları verilmiştir. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

**Tablo 21.** Deney ve Kontrol Grubunun başarı testi öntest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	27	16,41	3,27	57	2,926	,005
Erkek	32	13,75	3,64			

\*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin başarı testine ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 16,41$ ) erkek öğrencilerin ön-test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 13,75$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun başarı testi öntest puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin ön-test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 22.** Deney ve Kontrol Grubunun son test puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	27	20,78	4,40	57	1,968	,054
Erkek	32	18,38	4,89			

\*p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin başarı testine ilişkin son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 20,78$ ) erkek öğrencilerin son-test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 18,38$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun başarı testi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 23.** Deney ve Kontrol Grubunun kalıcılık puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	27	19,00	3,93	57	1,228	,224
Erkek	32	17,69	4,29			

\*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin kalıcılık testine ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 19,00$ ) erkek öğrencilerin kalıcılık testi ortalamalarından ( $\bar{X} = 17,69$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

**Tablo 24.** Deney ve Kontrol Grubunun tutum ölçeği testi öntest puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	27	66,70	7,61	57	-,526	,601
Erkek	32	67,66	6,30			

\*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin tutum ölçeği testine ilişkin ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 66,70$ ) erkek öğrencilerin tutum ölçeği ön-test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 67,66$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 25.** Deney ve Kontrol Grubunun tutum ölçeği testi son test puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	27	75,96	7,83	57	-,900	,372
Erkek	32	78,03	6,52			

\*p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin tutum ölçeği testine ilişkin son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 75,96$ ) erkek öğrencilerin tutum ölçeği son-test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 78,03$ ) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemine ilişkin bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlara ve bazı önerilere yer verilmiştir. Ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin işlenmesi sırasında Jigsaw-I tekniğiyle öğretim yapılmasının, mevcut okul müfredatına göre öğrenci başarısı, bilgilerinin kalıcılığı, öğrencilerin derse karşı tutumları ve cinsiyet faktörünün öğrencilerin akademik başarısı, bilgi kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisinin sonuçları yer almaktadır. Deney grubunda yapılan öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise okul Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw-I tekniğinin uygulandığı deney grubu (7-B) ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu (7-A) arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farkın olup olmamasının belirlenmesi amacıyla öncelikle öğrenci not ortalamaları dikkate alınarak okul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir ve verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir (Tablo 9). Yapılan akademik başarı testi ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubu puan ortalamasının 14,55 olduğu, kontrol grubu puan ortalamasının ise 15,36 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak her iki sınıfın akademik başarı testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 10).

Türk tarihine yolculuk ünitesinin işlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin uygulanmasına yönelik yapılmış olan akademik başarı testi, uygulama işlemi sonunda ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yeniden uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında deney grubuna ait puan ortalamasının 21,10 olduğu, kontrol grubuna ait puan ortalamasının ise 17,90 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). Deney grubunun başarı testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin işlenmesinde İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniğinin uygulanmasının, okulun mevcut öğretim programına göre akademik başarı anlamında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin uygulanmasının akademik başarıyı artırdığı sonucunun, aynı yöntemin farklı konu ve alanlarda uygulamış olan çeşitli araştırmaların (Mattingly ve Van Sickle (1991); Dori vd. (1995); Altıparmak ve Nakiboğlu (2002); Katılmış (2002); Dilek ve Gürdal (2004); Sönmez (2005); Acar (2006); Özbaş (2006); Avşar ve Alkış, 2007; Artut ve Tarım (2007); Doymuş ve Şimşek 2007; Öner (2007); Köseoğlu (2010); Sancı ve Kılıç (2011); Gürbüz vd. (2012); Dellalbaş ve Soylu (2012); Tarhan, Ayyıldız, Öğünç ve Şeşen (2013) sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucu yine yapılmış olan Slavin (1990); Gömleksiz (1993); Parr (1995); Karaoğlu (1998); Johnson, Johnson ve Stanne (2000); Holliday (2001, 2002); Yıldırım (2003); Bilgin ve Geban (2004); Tanel, Z. (2006); Güngördü ve Demirkaya (2007); Gürbüz vd. (2012); Jack (2015) çeşitli çalışmaların sonuçlarıyla benzerdir.

Yapılmış olan bazı çalışmalarda ise Yeşilyaprak (1995); Souvignier ve Kronenberger (2007); Maden (2011); Uyanık (2016) akademik başarı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin akademik başarıyı etkilemede, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucu, yapılmış olan araştırmaların genelinde belirtilmiştir.

Araştırmada “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw tekniğiyle işlenmesi sırasında ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testi, son testin uygulanmasından bir ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine bilgi kalıcılığı testi olarak tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan bilgi kalıcılığı testi puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında deney grubuna ait puan ortalamasının 19,75 olduğu, kontrol grubuna ait puan ortalamasının ise 16,86 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubunun başarı testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan jigsaw tekniğinin “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin öğretilmesinde, okuldaki mevcut

öğretim programına göre bilgi kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun işbirlikli öğrenme yöntemleriyle ilgili yapılmış olan çeşitli çalışmaların Açıkgöz (1993); Gömleksiz (1993); Kasap (1996); Karaoğlu (1998); Oral (2000); Katılmış (2002); Dilek ve Gürdal (2004); Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2004, 2005); Tanel, Z. (2006); Uygur (2009); Gürbüz vd. (2012) sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak yapılmış olan bazı çalışmaların Gömleksiz (1993); Sönmez (2005); Uyanık (2016) sonuçlarıyla benzerlik göstermediği belirlenmiştir. Araştırmalar neticesinde yapılmış olan çalışmanın sonuçlarıyla bazı çalışmaların sonuçları paralellik göstermese de araştırmaların genelinde benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin derse karşı olan tutum puanları arasında dikkate değer bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için öğrencilere sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan tutum ölçeği ön test puanlarına bakıldığında, deney grubunun tutum ölçeğine ait ön test puan ortalamasının 66,38 kontrol grubunun tutum ölçeğine ait ön test puan ortalamasının ise 68,03 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 13). Elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

İlköğretim 7. Sınıf öğrencileriyle Sosyal bilgiler dersinde “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesi, deney grubunda İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw-I (Birleştirme-I) tekniğiyle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Yapılmış olan beş haftalık bir uygulamanın ardından öğrencilere derse yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum son test ölçeği puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında deney grubuna ait puan ortalamasının 79,97 olduğu, kontrol grubuna ait puan ortalamasının ise 74,30 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14).

Verilerin analizi neticesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında deney grubu tutum son test puanlarının, kontrol grubu tutum son test puanlarına göre olumlu anlamda kayda değer biçimde farklılaştığı görülmektedir. İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinin derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu yapılmış olan çeşitli çalışmaların (Parr, 1995; Oral, 2000; Holliday, 2001; Katılmış, 2002; Bilgin ve Geban, 2004; Ayna, 2009; Köseoğlu, 2010; Kaya, 2013) sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Aynı zamanda yapılmış olan çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmayan bazı araştırmalara da (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2002; Hevedanlı, Oral ve Akbayın, 2005; Uyanık, 2016) rastlanmıştır.

Araştırmada öğrencilere uygulanmış olan Akademik Başarı Testi, Bilgi Kalıcılığı Testi ve Tutum Ölçeği ön test-son test puanlarında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan kız öğrencilerin başarı testine ilişkin ön-test puan ortalamasının 16,41 olduğu, erkek öğrencilerin ön test puan ortalamasının ise 13,75 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 21). Bu sonuca bakılarak kız öğrencilerin başarı testine ilişkin ön test puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı testi son test puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin son test puan ortalamasının 20,78 olduğu, erkek öğrencilerin son test puan ortalamasının ise 18,38 olduğu görülmektedir (Tablo 22). Aynı şekilde kız öğrencilerin akademik başarı testi son test puanlarının da erkeklerin son test puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan ön-test ve son-test puan ortalamalarına bakıldığında akademik başarı testi puanlarının kız öğrencilerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Yapılmış olan bilgi kalıcılığı test sonuçlarına göre kız öğrencilerin kalıcılık testine ilişkin puan ortalamasının 19,00 ve erkek öğrencilerin kalıcılık testine ilişkin puan ortalamalarının ise 17,69 olduğu görülmektedir (Tablo 23). Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre bir miktar arttığı görülse de, deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 66,70 olduğu, erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise 67,66 olduğu görülmektedir (Tablo 24). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği son test puan ortalamalarına bakıldığında ise, kız öğrencilerin tutum son test puan ortalamalarının 75,96 olduğu, erkek öğrencilerin tutum son test puan ortalamalarının ise 78,03 olduğu belirlenmiştir (Tablo 25). Yapılan araştırmaya göre erkek öğrencilerin tutum son test puan ortalamalarının, kız öğrencilerin tutum son test puan ortalamalarına oranla bir miktar arttığı görülse de, deney ve kontrol gruplarının tutum son test puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı testi puanlarının farklılaşmasının, derste yapılan uygulamalardan bağımsız olarak kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre başarısının yüksek olmasına bağlanabileceği şeklinde yorumlayabiliriz. Çünkü öğrenciler üzerinde uygulama yapılmadan önce de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu akademik başarı testi ön test puanlarına bakılarak anlaşılabilir (Tablo 21). Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin bilgi kalıcılığı ve tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla, daha önce yapılmış olan çeşitli çalışmaların Holliday (2001); Atar (2003); Bilgin ve Geban (2004) sonuçlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri üzerinde Türk tarihine yolculuk ünitesinin işlenmesinde İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw (Birleştirme) tekniğiyle öğretim etkinliklerinin yürütülmesinin, Okulun mevcut öğretim programına göre öğrencilerin Akademik Başarısı, Bilgilerinin Kalıcılığı ve derse arşı olan tutumları üzerinde İşbirlikli Öğrenme yöntemleri lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet faktörünün ise öğrenciler üzerinde kayda değer biçimde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmalar sonucunda yapılmış olan çeşitli çalışmalarda İşbirlikli Öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemlere göre işbirliği, benlik saygısı ve iletişimi artırdığı Slavin (1990); Doymuş ve Şimşek (2007); Gürbüz vd. (2012), demokratik tutum geliştirdiği Gömleksiz (1993), öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu Holliday (2001); Dilek ve Gürdal (2004) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde Bilgin ve Geban (2004); Artut ve Tarım (2007); Köseoğlu (2010); Maden (2011); Jack (2015), özgüven geliştirmesinde Tanel (2006); Doymuş ve Şimşek (2007); Tarhan, Ayyıldız, Ögünç ve Şeşen (2013) ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarını geliştirmede etkili olduğu Arslan (2008) sonucuna varılmıştır. Bilişsel ve duyuşsal süreçleri olumlu yönde etkilediği Güngördü ve Demirkaya (2007), Sosyal bilgiler derslerinde ve tarih konularının işlenmesinde de tavsiye edildiği Öner (2007); Seyhan (2017) sonucuna ulaşılmıştır.



## 5.2. Öneriler

1. Jigsaw tekniğinin uygulanacağı konular seçilirken, konunun alt başlıklara ayrılabilir ve öğrenciler arasında paylaşmaya müsait konular olmasına dikkat edilmelidir.

2. Jigsaw tekniğinin uygulanacağı sınıflardaki öğrencilerin teknik hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları çalışmanın verimliliği için sorun oluşturabilir. Bu sorunun ortadan kaldırılması adına Jigsaw tekniği uygulanmadan önce öğrencilerin tekniğe aşina olmaları açısından, küçük bir konu alt başlığı seçilerek asıl çalışmaya geçilmeden önce örnek bir ders işlenebilir ve öğrenciler teknikle alakalı bilgilendirilebilir.

3. İşbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmadan önce uygulamanın yapılacağı sınıflar seçilirken düzey olarak benzer sınıflar seçilmelidir. Birbirlerine yakın düzeyde sınıflar seçilebilmesi için öğrencilerin ders notlarına bakılabilir ve öğretmen görüşlerine başvurulabilir.

4. Uygulama esnasında grupların verimli çalışabilmesi için, öğrencilerin tutumları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin anlaşmazlık yaşadığı ve aynı grupta olmak istemediği öğrenciler olabilir. Öğrencinin daha iyi iletişim kurduğu ve ders dışı zamanlarda birlikte çalışma imkânı bulabileceği arkadaşları olabilir. Grupların oluşturulması sırasında bu etkenler göz önünde bulundurularak daha verimli bir çalışma ortamı sağlanabilir.

5. Araştırmacı konulara hazırlıklı ve hâkim olmalı, konuların anlatımı sırasında yaşanabilecek bir aksaklık durumunda eksik yerleri anlatmalı ve uygulama esnasında karşılaşılan farklı problemlere de hemen müdahale etmelidir. Ayrıca ders sonunda üzerinde durulması gereken kısımları vurgulamalı ve konuyu özetlemelidir. Bunlar dersin kesintiye uğramasının engellenmesi ve konu bütünlüğünün sağlanması açısından önemlidir.

6. Jigsaw tekniğinin uygulanması sırasında zaman problemiyle karşılaşılabilir. Özellikle öğrencilerin ders dışı zamanlarda da birlikte çalışabilmeleri ve öğretim etkinliklerini sürdürebilmeleri büyük öneme sahiptir. Konuların gruplarda paylaşımı yapılırken, dışarıda iletişime geçebilecek öğrencilerin bir arada olmasına dikkat edilebilir. Bu sayede çalışma süresi ders dışında da devam edilerek uzatılabilir ve zaman problemi ortadan kaldırılabilir.

7. Araştırma sonuçlarına göre Jigsaw tekniğinin ilköğretim 7. sınıf Sosyal bilgiler dersi 'Türk Tarihine Yolculuk' ünitesinin işlenmesi sırasında kullanılmasının, öğrencilerin

akademik başarısı, bilgilerinin kalıcılığı ve derse karşı tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi olan jigsaw (birleştirme) tekniği, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretilmesinde kullanılabilir.

**8.** Yapılmış olan birçok araştırma incelenmiş ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin işbirliği, iletişim, özgüven ve çeşitli tutumlarıyla birlikte, çeşitli becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği tavsiye edilmiştir.

**9.** Uygulama sırasında sınıflarda yapılan etkinlikler aynı kişi tarafından düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

**10.** Etkililiği yapılan birçok çalışmada ortaya konmuş olan işbirlikli öğrenme yöntemleri ve jigsaw tekniğinin çeşitli alanlarda ve aynı alandaki çeşitli konularda uygulanması ve literatüre zenginlik kazandırılmalıdır.

**11.** İşbirlikli öğrenme tekniklerinin çeşitli derslerde daha fazla kullanılmasının sağlanması için eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına bu teknikler hakkında detaylı şekilde öğretim yapılabilir ve öğretmen adayları bu konuda teşvik edilebilir. Aynı zamanda okullarda görevli öğretmenlere, uygun zamanlarda çeşitli seminerlerle işbirlikli öğrenme yöntemleri tanıtılabilir ve sınıflarda nasıl uygulayabilecekleri hakkında tavsiyelerde bulunulabilir.

**12.** Okul ders müfredatları ve ders saatleri ayarlanırken, ders kitabı içeriğinin hazırlanması, ders süresinin belirlenmesi gibi konularda günümüz çağdaş öğretim yöntemleri ve işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak düzenleme yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, A. (2006). *İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ortaöğretim coğrafya dersi yerleşme konusunun öğretilmesinde başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarıları ve hatırd tutuma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *Çağdaş öğretim*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü.K. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık, Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı), İzmir: Biliş Yayınları.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/Tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım, II. Dünya savaşı örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Altıparmak, M., ve Nakiboğlu, M. (2002). Lise biyoloji laboratuvarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 16-18 Eylül 2002- Bildiri Kitapçığı I (s. 40-45). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Ambarlı, A., (2010). *Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları. (Değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

- Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. In: Ed: Keeves JP. (1988). Educational research, methodology and measurement; an international handbook. Pergamon Press, Canada.
- Aronson, J. (2002). *Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations*. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 279-304.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., and Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Artut, P. ve Tarım, K. (2007). *The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Baykara, K. (1999). *İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J. ve Chen, F.F. (2011). Delaware school climate survey-student: Its factor structure, concurrent validity and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına fen bilgisi öğretimi-I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.

- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1079.
- Christison, M.A. (1990). *Cooperative learning in the EFL classroom*. In: Kral, T. (Ed.). *Teacher Development Making the Right Move*. U.S. Information Agency, Washington, DC, pp. 139-147.
- Clarke, J. (1999). *Pieces of the puzzle: The jigsaw method*. In Handbook of cooperative learning methods, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Cristina, C. B. (2012). Independent-interdependent self-construal's and values' appreciation in competitive and cooperative conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1632-1637.
- Colosi, J.C. ve Zales, C.R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Çiftçi, S., Meydan, A., ve Ektem, I. (2007) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.
- De Baz, T. (2001). The effectiveness of the jigsaw cooperative learning on student' achievement and attitudes toward science. *Science Education International*, 12(4), 6-11.
- Dellalbaş, O. ve Soylu, Y. (2012). Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 229-245.
- Demirel, (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (2. Basım). Ankara: A Yayıncılık.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *E-international journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- DeVries, D. ve Edwards, K. (1974). Student teams and learning games: Their on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.

- Dikel, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilek, C ve Gürdal, A. (2004). Fizik eğitiminde parçalı öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. VI. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (9-11 Eylül 2004). Bildiriler-I (s.330-336). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Dori, Y. J., Yaroslavsky, O. ve Lazarowits, R. (1995). The effect of teaching the cell topic using the jigsaw method on students' achievement and learning activity, ERIC clearinghouse for Science. Mathematics and Environmental Education. Columbus, Ohio. ED, 387, 336.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 7(1), 59-83.
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching phases of matter and done-component phase diagrams. Journal of Chemical Education, 84(11), 1857-1860.
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 173(1), 231-243.
- Fidan, N. (1982). Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Rehber Dağıtım.
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning modal and jigsaw technique on teaching literary genres. Educational Research and Reviews, 5(8), 439-445.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömleksiz, M. (1995). Kubaşık öğrenme teknikleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(12), 36-41.
- Gömleksiz, M., 1997. Kubaşık öğrenme. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.

- Gömlüksiz, M. ve Tümkaya, S. (1997). Kubaşık öğrenme yönteminin sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinin başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 42-50.
- Gömlüksiz, M. (2001). *Kubaşık öğrenme, öğrenmenin oluşumu, öğretme model ve teknikleri*. Ankara: T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Güngördü, E. ve Demirkaya H. (2007). Teaching Turkey geography through cooperative learning pair-check technique. International Scientific Conference under the Heading Science, Education and Time as Our Concern. Smolyan, BULGARISTAN, 30 Kasım-1 Aralık 2007, 1(1), 90-100.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2012). *Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: 27-30 Haziran 2012, Bildiri Özetleri (s.54), Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hedeen, T. (2003). *The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion*. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Hevedanlı, M., Oral, B. ve Akbayın, H. (2004). *Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin erişileri ve öğrendiklerini hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 461, Malatya.
- Hevedanlı, M., Oral, B. ve Akbayın, H. (2005). *Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 235-247.
- Holliday, D.C. (1995). *The effect of the cooperative learning strategy jigsaw II on Academic achievement and cross-race relationships in a secondary Social Studies classroom*. Ph. D., The University of Southern Mississippi.
- Holliday, D.C. (2002). *Using Cooperative Learning to Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students*. ERIC: ED464136.

- Jack, L.M. (2015). An analysis of the implementation and the effect of jigsaw and think-pair-share cooperative learning strategies on ninth grade students' achievement in algebra I (Order No. 3689597).
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1988). *Circles of Learning: Cooperating in the classroom*. USA: Edwards Brothers, inc.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1991). *Learning Mathematics and Cooperative Learning Lesson Plans For Teachers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-REIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school*. (Second edition), Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R.T. and Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom Cooperation in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. (1998). *Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?* *Change*, 30(4): 27-35.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1999). *Making cooperative learning work*. *Theory Into Practice*, 38(2), College of Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. and Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis: Minnesota 55455. [\\_https://www.researchgate.net/publication/220040324](https://www.researchgate.net/publication/220040324)
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. and Smith, K. (2007). *The state of cooperative learning in postsecondary and Professional settings*. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Kaba, Yasemin, Özdişçi, Selda and Soylu, Şeyda. "Jigsaw-I Tekniğinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Tutumuna ve Öz-Yeterliğine Etkisi", *Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*, 2017.



- Karaoğlu, İ.B. (1998). Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikçi öğrenme gruplarındaki etkileşim. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Katılmış, A. (2002). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersi tarih konularındaki başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, H. (2006). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel küme çalışması yöntemine göre benlik saygısı ve akademik başarıya etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köseoğlu, P. (2010). The influence of jigsaw technique-based teaching on Academic achievement, self-efficacy and attitudes in biology education. Hacettepe University Journal of Education, 39, 244-254.
- Kurt, I. (2001). Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenmesine ve Hatırlamasına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 157.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 901-917.
- Mattingly, R.M. and VanSickle R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in Social Studies: Jigsaw II. Journal of Social Psychology, 128(1), 345-352. ED 348 267.
- Mujis, D. (2004). Doing Quantative Research in Education with SPSS. London: GBR, Sage Publications.
- Nükhet Çıkrıkçı (1991). Tutumların ölçülmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 241-250.

- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özbaş, A. (2006). *Lise 3 coğrafya dersinde yer alan enerji kaynakları konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Parr, D.T. (1995). *Increasing Social awareness and geographical skills of fourth grade students with technology, on-line communication, and cooperative activities*. ERIC: ED 389 270.
- Sancı, M. ve Kılıç, D. (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 80-92.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Education Research*, 50(2), 315-345.
- Slavin, R. E. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher?* Washington, DC.: National Education Association.

- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Professional Library National Education Association, p. 109, Washington, D.C., U.S.A.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991). *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. Educational Leadership, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (1994). “*Students Teams-Achievement Divisions*” In: Sharan, S., eds. Handbook of Cooperative Learning Methods. Greenwood, Westport 3-19.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*. (2nd edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Souvignier, E. and Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders’ jigsaw groups for mathematics and Science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 755-771.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Stahl, R. (1994). *The essential elements of cooperative learning in the classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies, ERIC Identifier: ED370 881.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-176.
- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 215-223.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimler ve Uygulama*, 1, 79-100.
- Teyfur, M., ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim planına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türkmen, H. ve Yamık, G. A. (2015). Jigsaw II tekniğinin omurgalı hayvanlar konusunda öğrenci başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 33-46.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı fen bilimleri öğretiminin tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 120-134.
- Wang, C. H., Ke, Y. T., Wu, J. T. and Hsu, W. H. (2012). Collaborative Action Research On Technology Integration for Science Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 125-132.
- Watson, S.B. (1992). The essential elements of cooperative learning: *The American Biology Teacher*, 54 (2): 84-86.
- Yeşilyaprak, B. (1995). A study concerning the effects of cooperative learning in the education of teacher candidates. World Conference on Teacher Education. 27 Ağustos-2 Eylül, Çeşme-İzmir-Turkey.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikçi öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*,150,46-50.

## EKLER

### EK-1: Akademik Başarı Testi

#### Sosyal Bilgiler Başarı Testi

1- Fatih Sultan Mehmet zamanında:

- Cenevizlilerden Amasra,
- İsfendiyaroğullarından Sinop,
- Karamanoğullarından Konya ve Karaman alınmıştır.

Fatih'in bu gelişmelerle ulaşmak istediği amaç aşağıdakilerden hangisidir?

- A-) Dış ülkelerle ilişkileri arttırmak
- B-) Anadolu'da siyasi birlik sağlamak
- C-) Denizlerde üstünlük sağlamak
- D-) Avrupa ülkelerinin doğu ile ticaretini engellemek

2-Türkiye Selçukluları, yaptıkları kervansaraylarda yolcuları her türlü ihtiyacını karşılıyorlardı. Burada yolcular hayvanlarıyla birlikte ücretsiz kalabiliyorlar. Hasta olanlar tedavi ediliyor hatta fakir yolculara gerekli malzemeler veriliyordu.

Bu uygulamanın temel nedeni olarak hangisi söylenebilir?

- A-Yerli halkın birlik ve beraberliğini sağlamak
- B-Ülke sınırlarını genişletmek
- C-Ticari faaliyetleri geliştirmek
- D- Haçlılara karşı göç oluşturmak

3- Osmanlı Devletinde görevli Defterdar'ın günümüzdeki karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Milli Savunma Bakanı
- B)Milli Eğitim Bakanı
- C)Maliye Bakanı
- D)Adalet Bakanı

4- Fetret Devri'ni sona erdiren, Osmanlı Devleti'nin bütünlüğünü yeniden sağlayan padişah aşağıdakilerden hangisidir?

- A) I. Murat
- B) II. Murat
- C) I. Mehmet(çelebi Mehmet)
- D) Fatih Sultan Mehmet

5- Çin'den başlayıp Karadeniz kıyılarına kadar uzanan ticaret yoluna 'İpek yolu' denir. Aşağıdaki ülkelerin hangisinden İpek yolu geçmez.

- A)İran
- B)İngiltere
- C)Azerbeycan
- D)Afganistan

- 6- - ''Seyahatname'' isimli bir eseri vardır  
- Mısır, Anadolu, Rumeli, Kafkasya, İran gibi çeşitli yerlere seyahat etmiştir  
- 17.yy'da yaşamıştır.

Yukarıda bazı özellikleri verilen Türk gezgini kimdir?

- A)İbn-i Batuta
- B)Barbaros Hayrettin
- C)Evliya Çelebi
- D)Yunus Emre

7- Yavuz Sultan Selim döneminde aşağıdaki savaşlardan hangisi yapılmamıştır?

- A)Otlukbeli Savaşı
- B)Çaldıran Savaşı
- C)Mercidabık Savaşı
- D)Ridaniye Savaşı

8- Malazgirt Savaşından sonra Anadolu'ya gelen Türk komutanları Anadolu'da ilk Türk devletlerini kurmuşlardır.

Bu devletlerin Türk Tarihi'ne yaptıkları en önemli katkı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu'nun Türkleşmesini sağladılar
- B) Bizans'ı ortadan kaldırdılar
- C) Haçlılarla Mücadele ettiler
- D) Anadolu Selçuklu Devleti'ni kurdular

- 9- - Doğu Akdeniz'in güvenliği sağlandı.  
- Anadolu'dan Türkmenler bölgeye iskân ettirildi.  
- Avrupalılar bir Haçlı donanması oluşturup Osmanlı donanmasını yaktı.

Sonuçları verilen fetih aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kıbrıs
- B) Kırım
- C) Trabzon
- D) Amasra

10- Fransız ihtilalinin sonuçlarından aşağıdaki devletlerden hangisi olumsuz anlamda en çok etkilenmiştir?

- A) İngiltere
- B) İspanya
- C) Osmanlı Devleti
- D) Sırbistan

11- Lâle Devri'nde yapılan yeniliklerden bazıları şunlardır:

- İlk Türk matbaası kurularak, dinî eserler dışındaki eserler basılmaya başlandı.
- Yeni kütüphaneler açılarak, çeşitli alanda birçok eser Türkçeye tercüme edildi.
- Viyana, Paris gibi Avrupa başkentlerine elçiler gönderildi.

Bu bilgilere göre, Lâle Devriyle ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Daha çok askerlik alanında ıslahatlar yapıldığı
- B) Basılan kitap sayısında artış olduğu
- C) Avrupa'nın daha yakından tanınmak istendiği
- D) Düşünce hayatının gelişmesine önem verildiği



12- İstanbul'un fethiyle, kale ve surların top gülleleriyle yıkılabileceği anlaşıldı. Bu gelişme, Avrupa'da aşağıdakilerden hangisinde etkili olmuştur?

- A) Rönesans hareketlerinin hızlanmasında
- B) Kralların, derebeylerin egemenliğine son vermesinde
- C) Yeni ticaret yollarının bulunmasında
- D) Coğrafi Keşiflerin başlamasında

13- Haçlı Seferleri sonucunda Avrupa'da;

- Derebeylik yönetimi zayıflayarak kralların siyasal gücü artmış,
- Akdeniz limanları gelişmiş,
- Din adamlarına güven azalmış,
- Matbaa, kâğıt, pusula gibi buluşlar, dışarıdan alınmıştır.

Buna göre, Avrupa'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) İslam dünyası üzerinde üstünlük kurmuşlardır.
- B) Önemli siyasal değişimler geçirmişlerdir.
- C) Halkın Kiliseye bakış biçimi değişmiştir.
- D) Teknolojik gelişmelerden yararlanmışlardır

14- Aşağıdaki gelişmelerden hangisinin sonucunda Osmanlı padişahının Türk-İslam dünyasında yetki ve otoritesinin arttığı söylenebilir?

- A) Ankara Savaşı
- B) Belgrat'ın Fethi
- C) Mısır'ın Seferi
- D) Rumeli'ye geçilmesi

15- Osmanlı Devletinde;

- Devşirme kökenlilerden oluşan,
- Sürekli merkezde ve yakınında bulunan,
- Devletten maaş alan askeri sınıf aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tımarlı sipahiler  
B) Akıncılar  
C) Yeniçeriler  
D) Bağlı hükümet askerleri

16- Duraklama Döneminde Osmanlı Devleti'nin gelişme ve ilerlemesi dururken; Avrupa XV. Yüzyıldan itibaren hızlı bir gelişme ve ilerleme sürecine girmiştir. Birbirine ters düşen bu iki durum dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Osmanlı Devleti'nin güç kaybettiği  
B) Osmanlı Devleti'nde rejim değişikliğinin başladığı  
C) Avrupa devletlerinin güçlenmeye başladığı  
D) Osmanlı Devleti'nin batıdaki gelişmeleri takip edemediği

17- Osmanlı Devleti, Rumeli'de fethettiği toprakların Türkleşmesine önem vermiştir.

Aşağıdakilerden hangisi bu iskân politikasının amaçlarından değildir?

- A)Fethedilen bölgelerin halkını göçe zorlamak  
B)Fethedilen yerlerin sosyal ve askeri güvenliğini sağlamak  
C)Türkmenlerin yerleşik hayata geçmelerini sağlamak  
D)Balkanlarda kalıcı olmak

18- Aşağıdakilerden hangisi kuruluş devri padişahlarından değildir?

- A- Orhan Gazi  
B- Osman Gazi  
C- I. Mehmet  
D- II. Mahmut

- 19- - aka Beyliği  
- Karesioğulları  
- Candaroğulları  
- Aydınoğulları

Yukarıda verilen beyliklerin ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A ) Denizcilik faaliyetleri ile uğraŐmıŐ olmaları.  
B ) Büyük Selçuklu Devleti yıkıldıktan sonra kurulmaları.  
C) Sanat alanında pek çok eserler vermiş olmaları  
D) Fatih Sultan Mehmet döneminde Osmanlı devletine bağlanmaları.

20- 1402 Ankara Savaşı'nın "Anadolu Tarihi" açısından en önemli sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Balkanlardaki ilerlemelerin durması  
B)Anadolu Türk birliğinin bozulması  
C)Őehir merkezlerinin yağmalanması  
D)Ticaretin durması

21-.AŞağıdakilerden hangisi Anadolu Selçuklu Devleti dönemindeki gelişmelerden biri değildir?

- A) Haçlılarla mücadele edilmesi  
B) Anadolu'nun Türk yurdu haline gelmesi  
C) Ticaretin gelişmesi  
D) İstanbul'un fethedilmesi

- 22- -Orta Asya'dan yapılan Türk göçleri sonucunda Türkler gittikleri yerin halkına;  
-Orta Asya kültür ve uygarlığını tanıtmışlar,  
-Maden işlemeciliğini öğreterek bu toplulukları Taş devrinden, Maden Devrine yükseltmişlerdir.

Yukarıdaki bilgilere dayanarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- A-Türklerin madencilikte ileri olduklarına  
B-Toplumlar arasında etkileşimin yaşandığına  
C-Orta Asya da kurulan devletlerin dayanışma içinde olduğuna  
D-Orta Asya Türklerinin kendi kültür ve uygarlıklarını başka insanlarla paylaştığına

23- Malabadi köprüsü hangi ilimizde bulunur?

- A)Mardin                      B)Diyarbakır                      C)Kayseri                      D)Malatya

24- Anadolu Selçuklularında gelirleri sultan ve ailesi için ayrılan topraklar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mülk arazi  
B) İktâ arazi  
C) Has arazi  
D) Vakıf arazi

25- 18.yy ıslahatçı padişahları,

- Deniz mühendishanesinin açılması,  
- Humbaracı ocaklarının düzenlenmesi gibi yenilikler yapmışlardır.

Bu yenilikler aşağıdaki sorunlardan hangisini gidermek için yapılmış olabilir?

- A) Ekonomik bunalımı  
B) Bilimde ve teknolojide geriliği  
C) Eğitim ve öğretimdeki yetersizliği  
D) Ordudaki Bozulmayı ve güç kaybını

26- Fransız ihtilali ile yayılan en önemli fikir aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Özgürlük      B) Milliyetçilik      C) Eşitlik      D) Demokrasi

27- Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı'da toprağını üç yıl üst üste boş bırakan köylüden alınan vergidir?

- A) Çift bozan vergisi      B) Öşür      C) Haraç      D) Cizye

28- Avrupa'da Sanayi İnkılabı'yla birlikte küçük atölyeler yerlerini büyük fabrikalara bırakmış, bu durum üretimin artmasına neden olmuştur.

Sanayi İnkılâbı'yla birlikte fabrikalar için gerekli olan hammadde ihtiyacının artması, aşağıdaki gelişmelerden hangisine neden olmuştur?

- A) Sömürgecilik rekabeti hızlanmıştır  
B) İpek ve Baharat yolları önem kazanmıştır  
C) Soylular güç kazanmıştır  
D) Osmanlı Devleti'nin ihracatında artma meydana gelmiştir.

29- Osmanlı Devleti'nin ilk kez batıda toprak kaybettiği antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vasvar Antlaşması      C) Karlofça Antlaşması  
B) Zitvatoruk Antlaşması      D) Kasr-ı Şirin Antlaşması

30- Aşağıdakilerden hangisi ıslahatların başarısız olmasının nedenlerindedir?

- A)Avrupa'yı örnek aldıkları için  
B)Askeri alanda yaptıkları için  
C) Kişiyeye bağlı kaldıkları için  
D)Maddi imkânsızlıklar yüzünden

## EK-2: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılıyorum.	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					

\*: Ters işaretlenmiş maddeler.

## EK-3: Uygulama İzni



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.13296385  
Konu : Anket Uygulaması

24.11.2016

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İbrahim Hakan DURNA'nın "**Jigsaw Tekniğinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Türk Tarihine Yolculuk Ünitesinin Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi**" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi Sefa Akın Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili 07/11/2016 tarih ve 32437 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 14/11/2016 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Jigsaw Tekniğinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Türk Tarihine Yolculuk Ünitesinin Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi**" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi Sefa Akın Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
24.11.2016

Yüksel ARSLAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ef4f-255f-3a85-abf4-432f kodu ile teyit edilebilir.

## EK-4: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni



hakan durna <hakandurna33@gmail.com>

(konu yok)

3 ileti

hakan durna <hakandurna33@gmail.com>

26 Ekim 2016 16:30

Alıcı: sbesdem@hotmail.com

'Jigsaw tekniğinin 7. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde 'Türk Tarihine Yolculuk' ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi.' adlı yüksek lisans tezimde size ait olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğini kullanabilir miyim?

Dr. Selçuk Beşir DEMİR <sbesdem@hotmail.com>

27 Ekim 2016 12:50

Alıcı: hakan durna <hakandurna33@gmail.com>

kullanın tabi başarılar dilerim

??

??

Yrd. Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR (PhD)

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.

[sbesdem@hotmail.com](mailto:sbesdem@hotmail.com)

[sbdemir@cumhuriyet.edu.tr](mailto:sbdemir@cumhuriyet.edu.tr)

??

??

**From:** hakan durna <hakandurna33@gmail.com>

**Sent:** Wednesday, October 26, 2016 1:36 PM

**To:** [sbesdem@hotmail.com](mailto:sbesdem@hotmail.com)

**Subject:**

[Alınılan metin gizlendi]

hakan durna <hakandurna33@gmail.com>

27 Ekim 2016 13:14

Alıcı: "Dr. Selçuk Beşir DEMİR" <sbesdem@hotmail.com>

Çok teşekkür ederim.

27 Ekim 2016 12:50 tarihinde Dr. Selçuk Beşir DEMİR <sbesdem@hotmail.com> yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]



## ÖZGEÇMİŞ

**İbrahim Hakan DURNA**



### **KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı : İbrahim Hakan Durna  
Doğum Yeri ve Tarihi : Mut-MERSİN 25.09.1993  
Tel : 0531 303 33 20  
Mail : [hakandurna33@gmail.com](mailto:hakandurna33@gmail.com)

### **EĞİTİM**

2015-... Akdeniz Üniversitesi (Sosyal Bilgiler Öğretimi-Y. Lisans)  
2011-2015 Akdeniz Üniversitesi (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği-Lisans)  
2007-2011 Ermenek Hasan Kalan Anadolu Lisesi  
2006-2007 Şehit Ahmet Ersoy İlköğretim Okulu  
2000-2006 Sakız İlköğretim Okulu

### **YABANCI DİL**

İngilizce (A2)

### **DENEYİM**

Staj  
2014-2015 Leyla Kahraman Sevim Ertenü Ortaokulu  
2014-2015 Sefa Akın Ortaokulu  
2016-2017 Sefa Akın Ortaokulu

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA, BİLGİLERİN KALICILIĞINA VE TUTUMA ETKİSİ

Yazar: İbrahim Hakan Durna

Gönderim Tarihi: 06-May-2019 02:19PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 1125671724

Dosya adı: Turnitin\_HakanDurna.docx (152.36K)

Kelime sayısı: 17654

Karakter sayısı: 129065

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE JİGSAW TEKNİĞİ  
KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA, BİLGİLERİN  
KALICILIĞINA VE TUTUMA ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **11**  
BENZERLİK ENDEKSİ


% **11**  
İNTERNET  
KAYNAKLARI

% **9**  
YAYINLAR

% **13**  
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİ KAYNAKLAR

1	<a href="http://acikerisim.deu.edu.tr">acikerisim.deu.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	%2
2	<a href="http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080">acikerisim.selcuk.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	%1
3	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	%1
4	<a href="http://www.eab.org.tr">www.eab.org.tr</a> İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	%1
6	ÇİFTÇİ, Sebahattin, MEYDAN, Ali and EKTEM, Işıl, Sönmez. "Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi", Selçuk Üniversitesi, 2007. Yayın	%1

  
İbrahim Hakan Durna

