

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Neriman TULGAR SOYDAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Filiz VAROL

Elazığ, 2017

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Neriman Tulgar Soydaş'ın Yrd.Doç.Dr. Filiz Varol danışmanlığında hazırlamış olduğu Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 27.11.2017 tarih ve 48668769/81 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 22.12.2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1: Yrd. Doç. Dr. Filiz VAROL (Danışman)



2: Yrd. Doç. Dr. Muammer BAHŞI



3: Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Filiz VAROL danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Neriman TULGAR SOYDAŞ

20/11/2017

ÖN SÖZ

Tez çalışmam sırasında zaman ve mekân gözetmeksizin her daim ve her yerde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Filiz VAROL'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırmanın uygulandığı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerine teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarım boyunca maddi ve manevi destekleri hep üzerimde olan babam Aydoğan TULGAR, annem Perihan TULGAR ve eşim Yavuz Selim SOYDAŞ'a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Neriman TULGAR SOYDAŞ

Elazığ, 2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Neriman TULGAR SOYDAŞ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Elazığ, 2017, Sayfa: XII+50

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın evrenini karma eğitim alan tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 57 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel desende oluşturulmuştur. Survey yöntemi – anket tekniği kullanılmıştır. Bu desen aracılığı ile öğretmen adaylarının takım çalışmasına karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme ortamı sayesinde öğretmen adaylarının iletişim becerisi, takım içi sorumluluklar ve takım içi etkileşimbecerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, İletişim Becerisi, Takım İçi Sorumluluk, Takım İçi Etkileşim

ABSTRACT

Master's Thesis

Teacher Candidates' Attitudes towards Team Based Learning

Neriman TULGAR SOYDAŞ

Firat University

Institute of Educational Science

Department of Elementary Education

Division of Elementary School Teachers

Elazığ, 2017, Page: XII+50

The main goal of this study is to investigate teacher candidates' attitudes towards team based learning. To this end, the participants were consisted of 57 preschool teacher candidates who were in their second year in Faculty of Education in Firat University. In this quantitative study, a questionnaire with five factor was administered to the participants. The results showed that teacher candidates showed positive attitude towards team based learning.

Key Words: Team Based Learning, Communication Skills, Responsibility, Interaction

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR	XII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar	3
İKİNCİ BÖLÜM.....	4
II. LİTERATÜR TARAMASI.....	4
2.1. İşbirlikli Öğrenme.....	5
2.1.1. İşbirlikli Öğrenmede Amaç Yapısı	7
2.1.1.1. Yarışmaya Dayalı Amaç Yapısı	7
2.1.1.2. Bireyselleştirilmiş Amaç Yapısı	8
2.1.1.3. İşbirliğine Dayalı Amaç Yapısı	8
2.1.2. İşbirliğine Dayalı Öğretimin Dayandığı Teorik Temeller	8
2.1.2.1. Sosyal Bağlılık Teorisi.....	9
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Teorisi.....	9
2.1.2.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi.....	9
2.1.2.4. Grup Ödülü	10
2.1.2.5. Olumlu Bağlılık	11
2.1.2.6. Bireysel Değerlendirilebilirlik	11

2.1.2.7. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim	11
2.1.3. Sosyal Beceriler	12
2.1.3.1. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi	13
2.1.3.2. Eşit Başarı Fırsatı.....	13
2.1.4. İşbirlikli Öğrenmede Kullanılan Teknikler.....	13
2.1.4.1. Birlikte Öğrenme	14
2.1.4.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	14
2.1.4.3. Takım Oyun Turnuva (TOT)	15
2.1.4.4. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB).....	16
2.1.4.5. Karşılıklı Sorgulama (KS)	16
2.1.4.6. Birleştirme	16
2.1.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yapılandırmacı Yaklaşımındaki Yeri	17
2.1.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	18
2.1.5.2. Radikal Yapılandırmacılık	18
2.1.5.3. Sosyal Yapılandırmacılık.....	18
2.1.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları	19
2.1.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanması	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26
III. YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	26
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri	27
3.4. Süreç	28
3.5. Verilerin Analizi	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	29
IV. BULGULAR VE YORUM	29
4.1. Öğretmen Adaylarının Takım Çalışmasına Yönelik Tutumları	29
4.1.1. Genel Takım ve Görev Bilgisi	30
4.1.2. Genel Görev ve İletişim Becerisi.....	31
4.1.3. Takım Dinamikleri ve Etkileşimi	33
4.1.4. Takımın Kaynakları ve Çevresi	34

4.1.5. Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutum.....	35
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	37
V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	37
5.1. Sonuç	38
5.1.1. İletişim Becerisi	38
5.1.2. Takım İçi Sorumluluklar.....	39
5.1.3. Takım İçi Etkileşim.....	39
5.2. Tartışma	40
5.3. Öneriler	41
KAYNAKLAR	42
EKLER	47
ÖZ GEÇMİŞ	50

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cronbach Alpha değerleri.....	28
Tablo 2. Takım değerlendirme ve teşhis envanteri verileri.....	30
Tablo 3. Genel takım ve görev bilgisi.....	31
Tablo 4. Genel görev ve iletişim becerisi.....	32
Tablo 5. Takım dinamikleri ve etkileşimi.....	34
Tablo 6. Takımın kaynakları ve çevresi.....	35
Tablo 7. Takım arkadaşlarına ve göreve karşı tutum.....	36



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Johnson ve Johnson’a (1989) göre işbirlikli öğrenmenin tanımı	7
Şekil 2. İşbirlikli öğrenmede altı ögenin öğrenme üzerindeki etkisi	20
Şekil 3. TDTE verilerinin zamana bağlı grafiği	29
Şekil 4. Genel takım ve görev bilgisine ait grafik	31
Şekil 5. Genel görev ve iletişim becerisine ait grafik	32
Şekil 6. Takım dinamikleri ve etkileşimine ait grafik	33
Şekil 7. Takımın kaynakları ve çevresine ait grafik	35
Şekil 8. Takım arkadaşlarına ve göreve karşı tutuma ait grafik	36

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri	47
Ek 2. Turnitin Orjinallik Raporu	48



KISALTMALAR

GGIB	: Genel Görev ve İletişim Becerisi
GTGB	: Genel Takım ve Görev Bilgisi
KS	: Karşılıklı Sorgulama
ÖTTB	: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
TAGKT	: Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutum
TDB	: Takım Destekli Bireyselleştirme
TDE	: Takım Dinamikleri ve Etkileşimi
TDTE	: Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri
TKÇ	: Takımın Kaynakları ve Çevresi
TOT	: Takım-Oyun-Turnuva

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Son yıllarda ülkemizde eğitim üzerinde yapılan yenilikler rotamızı değiştirmemizi zorunlu kılmaktadır. Uzun yıllar davranışçı kurama uygun olarak otoriter öğretmen bakış açısıyla yönettiğimiz sınıf ortamından, öğrencilere öğrenmeyi öğreten ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini sağlayan demokratik öğretmen bakış açısına geçiş yapmış bulunmaktayız. Öğrenmeyi bilgi yükleme olarak algılamakta iken şimdilerde öğrenmenin gerçekleşmesini bireyin bilgiyi hayata yansıtabilmesi ve hayatta kullanabilmesi durumuna bağlamaktayız. Öğrencilerin sayısal derslerden başarılı olma durumlarına göre değerlendirdiğimiz, niceliksel olarak ölçümlere tabi tuttuğumuz zekâyı, şimdilerde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretiş şekilleri olarak algılamaktayız. Bu sebepten dolayı yalnızca yapılan sınavlardan alınan başarıları dikkate alırken şimdilerde farklı eğitim materyalleri ile dersi destekleme ve öğrencilerden de bu tür ürünler bekleme yoluna girdik. Çünkü öğrenme sadece bilişsel alanın alt öğrenme düzeylerinde gerçekleşen bir durum değildir. Aksine analiz ve sentez yapabilen ve bunları değerlendirebilen bir öğrenen potansiyeli gerekmektedir. Öte yandan duyuşsal ve psikomotor alanların da hızla önem kazanması bilgiyi yapılandırmada farklı yöntemlerin kullanılabileceğini bize göstermektedir. Özellikle çoklu zekâ kuramıyla birlikte öğrenme ortamlarının tek bir yönetime göre değil birden fazla yönetime göre düzenlenmesi gerektiği fikri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yalnızca işitme duyusuna yönelik hazırlanan öğrenme ortamlarının, görsel ve bedensel-kinestetik zekâyı sahip çocuklar için bir anlam ifade etmemekte olduğunu fark etmiş bulunmaktayız. Tüm bu farkındalıklarla öğretimde farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine olan inancımız sağlamlaşmaktadır. Sınıf ortamında kullanılabilecek bu yöntemlerin başında da “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” gelmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini keşfettikleri hem de arkadaşlarıyla öğrendiklerini paylaşmak yoluyla bilgiyi tekrar edebildikleri bir

öğrenme tekniğidir (Johnson, Johnson & Holubec, 1998). Öte yandan düşüncelerini dile getirme ve farklı düşüncelere saygı duyma fikriyle tanıştıkları için pek çok eğitimci tarafından sınıflarda uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan bir yöntem olarak eğitim sistemimizde yerini almıştır.

İşbirlikli öğrenmenin en temel özelliklerinden birisi grup üyelerinin birlikte çalışarak, tartışarak, birbirlerine öğrenmeyi öğreterek kendilerinin ve grup arkadaşlarının öğrenmesine katkıda bulunmaktır (Bilgin, Geban, 2014, s.10)

Bahsedilen bu özelliklerden dolayı işbirlikli öğrenmeyle alakalı olarak bu çalışma hazırlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İşbirlikli öğrenmenin bahsedilen faydalarının yanı sıra öğretim ortamına aktarılmasının nasıl olacağı, aktarıldığında istenen başarının elde edilip edilmeyeceği yani çıktının amaca uygun olup olmadığının kontrolü önem arz etmektedir. Tüm öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi işbirlikli öğrenmenin de hedefe ulaşması konusunda ortaya çıkabilecek bir takım engeller mevcuttur. Oluşturulan grupların amaca uygun olarak işbirliği içerisinde çalışması, belirlenen hedefe yönelik çalışmaların yapılması, grup içinde grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerini sağlayıp sağlamadıklarının kontrolü gibi sorunlar sınıflarda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin amaca ulaşp ulaşmadığı konusunda bilgi verecektir. Bu araştırmada sınıf ortamında etkin bir şekilde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmış sonucunda ulaşılan hedefler belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları boyamsal olarak nasıl bir değişim göstermiştir?

a. Genel bağlamda

- b. Genel Takım ve Görev Bilgisi (GTGB) bağlamında
- c. Genel Görev ve İletişim Becerisi (GGIB)
- d. Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutum (TAGKT)
- e. Takımın Kaynakları ve Çevresi (TKÇ)
- f. Takım Dinamikleri ve Etkileşimi(TDE)

1.3. Araştırmanın Önemi

İşbirlikli öğrenmenin eğitimdeki yeri ve önemi bilinmektedir. Yapılacak olan araştırma, öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeye yöneliktir. Bu anlamda işbirlikli öğrenmenin daha etkin bir şekilde kullanılması için eğitimcilerle yol gösterici olacaktır. Ayrıca, bu çalışma kapsamında ortaya çıkacak olan sonuçlar araştırmacıların yeni araştırma soruları oluşturmalarına katkıda bulunacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışmaya katılan olan öğretmen adaylarının anketlere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin geçerlilik ve güvenilirliği yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Matematik Eğitimi dersi alan Okul Öncesi Bölümü 2. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırmanın konusu öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumları konusu ile sınırlı tutulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

II. LİTERATÜR TARAMASI

Son yıllarda ülkemizde eğitim üzerinde yapılan yenilikler rotamızı değiştirmemizi zorunlu kılmaktadır. Uzun yıllar davranışçı kurama uygun olarak otoriter öğretmen bakış açısıyla yönettiğimiz sınıf ortamından, öğrencilere öğrenmeyi öğreten ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini sağlayan demokratik öğretmen bakış açısına geçiş yapmış bulunmaktayız. Öğrenmeyi bilgi yükleme olarak algılamakta iken şimdilerde öğrenmenin gerçekleşmesini bireyin bilgiyi hayata yansıtabilmesi ve hayatta kullanabilmesi durumuna bağlamaktayız. Öğrencilerin sayısal derslerden başarılı olma durumlarına göre değerlendirdiğimiz, niceliksel olarak ölçümlere tabi tuttuğumuz zekâyı, şimdilerde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretiş şekilleri olarak algılamaktayız. Bu sebepten dolayı yalnızca yapılan sınavlardan alınan başarıları dikkate alırken şimdilerde farklı eğitim materyalleri ile dersi destekleme ve öğrencilerden de bu tür ürünler bekleme yoluna girdik. Çünkü öğrenme sadece bilişsel alanın alt öğrenme düzeylerinde gerçekleşen bir durum değildir. Aksine analiz ve sentez yapabilen ve bunları değerlendirebilen bir öğrenen potansiyeli gerekmektedir.

Öte yandan öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılan yöntem ve teknikler öğrenci merkezli öğrenmeye uygun olarak seçilmelidir. Bu amaca uygun olarak geliştirilen pek çok yöntem mevcuttur. Bu yöntemlerden birisi de işbirlikli öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini keşfettikleri hem de arkadaşlarıyla öğrendiklerini paylaşmak yoluyla bilgiyi tekrar edebildikleri bir öğrenme yöntemidir. Öte yandan düşüncelerini dile getirme ve farklı düşüncelere saygı duyma fikriyle tanıştıkları için pek çok eğitimci tarafından sınıflarda uygulanan bir yöntem olarak eğitim sistemimizde yerini almıştır.

Bu alan yazın taramasının amacı öncelikle işbirlikli öğrenmenin tanımını yapmak, sonrasında ise işbirlikli öğrenmenin dayandığı teorik temelleri işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerini, türlerini ve öğrenci üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenmenin kullanılabileceği ortamları tanıtmaktır.

2.1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirliği, ortak bir amaç için bir araya gelmek ve çalışmaktır. Buna dayanarak eğitimde 20. yüzyılın ortalarından beridir araştırmacıların dikkatini çeken işbirliğine dayalı öğrenme ise birbirinden farklı niteliklere sahip öğrencilerin bir araya gelip ortak çalışmalar yaparak bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2014, s.172; Dilci, 2011, s. 130; Stainer, 1999, s.255; Erciyeş, 2008, 248). Öte yandan Genç (2008) işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir araya gelip birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Genç, 2008, s.112).

Gömleksiz'e göre ise işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak söylendiğinde bir öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan tekniklerin, içeriğin, araç-gereçlerin ve kullanılan kaynakların sistematik bir şekilde düzenlenmesi sırasında izlenen mantıklı yoldur (Gömleksiz, 1993, s.35).

İşbirlikli öğrenmede öğrenme, sözü edilen gruplarda, grup üyelerinin birbirlerine öğretmeleri yahut yapılacak bir işi paylaşıp kendilerine düşen kısmı yaparak bir sinerji oluşturmaları şeklinde sağlanır. Bu durum grup üyeleri arasında bir bağlılık oluşturmaktadır. Buna “amaç bağlılığı” da denilebilir (Açıkgöz, 1993, s.187-201). Bu bağlılık sayesinde öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ve buna bağlı olarak da grup üyelerinin tamamı için öğrenme gerçekleşmediği takdirde bir başarı sağlanmayacağını farkındadırlar. Bu farkındalık sayesinde de grup içindeki herkesin öğrenmesi sağlanmış olur (Mevarech, Stern&Levita, 1987, s.164-167).

İşbirlikli öğrenmede öğrenme, sözü edilen gruplarda, grup üyelerinin birbirlerine öğretmeleri yahut yapılacak bir işi paylaşıp kendilerine düşen kısmı yaparak bir sinerji oluşturmaları şeklinde sağlanır. Bu durum grup üyeleri arasında bir bağlılık oluşturmaktadır. Buna “amaç bağlılığı” da denilebilir (Açıkgöz, 1993, s.187-201). Bu bağlılık sayesinde öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ve buna bağlı olarak da grup üyelerinin tamamı için öğrenme gerçekleşmediği takdirde bir başarı sağlanmayacağını farkındadırlar. Bu farkındalık sayesinde de grup içindeki herkesin öğrenmesi sağlanmış olur (Mevarech, Stern&Levita, 1987, s.164-167).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler arası yarışma değil, takımlar arası yarışma söz konusudur. Bu nedenle öğrenci başarısından çok takım başarısı önemlidir. Öte yandan öğrencilere empati kurabilme, hoşgörülü olma ve fikirlere saygılı olma gibi erdemler kazandırmaktadır. Gruplarda öğrencilerin amacı, her bir grup üyesinin başarısını en üst seviyeye çıkarmaktır (Johnson ve Johnson, 1998. Böylece öğrencilerin birbirlerine kaynaşarak eğitim sürecine katılmaları sağlanır (Akınoğlu, 2008, s.158).

Öte yandan Slavin (2010) işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle grup üyeleri arasında sosyal kaynaşmanın olması gerektiğini savunmuştur. Ardından grup üyelerine ait grup amaçlarının olması ve grup üyelerinin bu amaçlar doğrultusunda çalışmaları gerektiğini dile getirmiştir. Belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş adayların hem kendi öğrenmeleri için hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini desteklemek için motivasyona ihtiyacı vardır. Yani sadece bireysel motivasyona değil grup motivasyonu sağlanmalıdır. Böylece grup arkadaşları süreç boyunca birbirlerine yardım ederken aynı zamanda da model olmaktadır. İşbirliği halinde çalışan grup elemanları birbirlerine bilişsel gelişimlerini desteklerken, bir yandan beraber uygulamalar yapmakta ve birbirlerini değerlendirmektedir. Bunların sonucunda da kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Johnson ve Johnson (1989) aşağıda verilen Şekil 1 ile işbirlikli öğrenmeyi tanımlamıştır. Johnson'lara göre işbirlikli öğrenmenin merkezinde üç temel husus var olmalıdır. Bunlar, takım üyelerinin başarmak için bir gayret içerisinde bulunmaları, çalışırken motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlayacak şekilde birbirleriyle uyum içerisinde olmaları ve birbirlerine karşı pozitif ilişkiler geliştirebilmeleridir. Bu üç husus gerçekleştikten sonra takım üyelerinin birbirlerini çalışmaya ve birlikte bir ürün ortaya koymaya teşvik edecek bir etkileşim halinde olmaları gerekmektedir. Son olarak öğrencilerin birbirlerini destekleyen pozitif bir dayanışma içinde olmaları gerekmektedir.

POZİTİF DAYANIŞMA



Şekil 1. Johnson ve Johnson'a (1989) göre işbirlikli öğrenmenin tanımı

2.1.1. İşbirlikli Öğrenmede Amaç Yapısı

İşbirlikli öğrenmede üzerinde durulan önemli bir husus da sınıfın amaç yapısıdır. Johnson'lar sınıfta üç tür amaç yapısından söz etmektedirler. Bunlar; yarışmaya dayalı amaç yapısı, bireyselleştirilmiş amaç yapısı ve işbirliğine dayalı amaç yapısıdır (Senemoğlu, 2009, s.498).

2.1.1.1. Yarışmaya Dayalı Amaç Yapısı

Yarışmaya dayalı amaç yapısı, sahip sınıflarda gözlenen şey öğrencilerin birbirleriyle sürekli rekabet halinde olması halidir. Bu sınıf ortamlarında önemli olan öğretmenin belirlediği ilkler sırasında yer almaktır. Öğrenci, bu sıraya girmek için sürekli bir rekabet halindedir ve diğer arkadaşlarının başarısızlığı onun başarısını etkiler. Bu da öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olma arzusunu pekiştirir. Öğrencilerin birbirlerine öğrenme ortamında yardımcı olmalarını engeller. Aksine başarısızlıkları memnuniyete sebep olur. Dolayısıyla yarışmaya dayalı amaç yapısında

ya da rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler arasında negatif bir etkileşim ve bağımlılık söz konusudur (Saban, 2005, s.184-185; Senemoğlu, 2009, s. 497).

2.1.1.2. Bireyselleştirilmiş Amaç Yapısı

Bireyselleştirilmiş amaç yapısında ise öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı birbirlerini etkilememektedir. Önemli olan öğretmenin bildirdiği geçer notu almaktır. Bu notu kaç kişinin aldığı önemli değildir. Çünkü kaç kişi alırsa alsın başarılı kabul edilir. Öğrencilerin başarıları diğerlerine bağlı değildir. Başarı öğrencinin kendi gayretine ve bireysel hızına bağlıdır (Saban, 2005, s-184-185; Senemoğlu, 2009, s.497).

2.1.1.3. İşbirliğine Dayalı Amaç Yapısı

İşbirliğine dayalı amaç yapısında ise yarışmanın zıttı bir durum söz konusudur. Burada öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı birbirlerini etkilemektedir. Takım içinde meydana gelen bir başarısızlık takımın tüm üyelerini etkilediğinden dolayı öğrencilerin birbirlerinin başarısızlığını istemesi bir yana başarılı olması için gayret sarf etmesi gerekir. Bu da öğrencilerin takım içerisinde ortak bir amaç için bir bütün halinde çalışmalarına fırsat verir (Saban, 2005, s.186-187; Senemoğlu, 2009, s.497). İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretmenin rolü, grupların uygun bir şekilde oluşmasını sağlamaktır. Öte yandan ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi de yine öğretmen tarafından yapılmaktadır. Gruplar oluşturulurken cinsiyet, akademik başarı ve yetenek gibi faktörler göz önünde bulundurularak heterojen bir yapı sağlanabilir (Sünbül, 2011, s.225; Akınoğlu, 2008, s.158).

2.1.2. İşbirliğine Dayalı Öğretimin Dayandığı Teorik Temeller

İşbirliğine dayalı öğrenmenin üç teorik temelinden söz etmek mümkündür: (1) sosyal bağımlılık teorisi, (2) bilişsel gelişim teorisi, (3) davranışçı öğrenme teorisi. Bu teorilerin işbirlikli öğrenme ile olan bağlantısı aşağıda verilmiştir.

2.1.2.1. Sosyal Bağıllık Teorisi

Sosyal bağıllık, bireylerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu etkileşime dayanarak sonucun nasıl olacağı üzerinde durur. Buna göre olumlu bağımlılık, takımdaki bireylerin birbirlerini başarmaya cesaretlendirmeleri demektir. Negatif bağımlılık yani rekabetçi yaklaşımda ise birbirlerinin başarılarına engel olan ve cesaretlerini kıran bir durum söz konusudur. Herhangi bir bağıllığın yokluğu yani bireyselci yaklaşımda ise bireylerin birbirleri üzerinde ne olumlu ne de olumsuz biretkileri söz konusudur (Battistich, Solomon ve Delucchi, 1993; Johnson, Johnson ve Holubec 1998; Saban, 2005, s.184-185; Slavin, 1995).

2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Teorisi

Bilişsel gelişim perspektifi büyük ölçüde Piaget'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'ye göre bireyler bir konu üzerinde işbirliği yaptıklarında, bireylerde bilişsel dengesizliği oluşturan ve bireylerin bakış açısı kazanma yeteneklerini, bilişsel gelişimlerini uyaran bir “sosyo-bilişsel çatışma ortamı” oluşur. Bu ortam sayesinde bireyler bilişsel çatışmalara ve çözüm ortamlarına katılır. Bu durum neticesinde bireyler görüşlerini birbirleriyle paylaşırlar, tartışırlar ve eksik kalan taraflarını tamamlarlar. Ardından kendi bilişsel anlayışlarını yeniden yapılandırırlar (Johnson ve diğerleri, 1998; Saban, 2005, s.184-185; Slavin, 1995).

2.1.2.3. Davranışçı Öğrenme Teorisi

Davranışçı öğrenme perspektifi, takım pekiştirmeleri ve ödülleri öğrenmeye olan etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmacılar işbirliğine dayalı öğrenme takımlarının motivasyonunu artırmak için bireylerin dışsal grup ödülleri ihtiyacı olduğunu dile getirmektedir (Johnson ve diğerleri 1998; O'Donnell, 1996; Saban, 2005, s.184-185; Slavin, 1995). Bir başka deyişle, takıma dışarıdan verilecek ödüller, başarıyı artıracaktır.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında grup halinde çalışma ve grup üyelerinin tek tek başarısı değil grubun başarısı üzerinde duruluyor olması yönüyle sosyal bağıllık teorisi

desteklenmektedir. Öte yandan takım çalışmasına dayalı olarak grubun öğretmen tarafından sayısal ya da simgesel verilerle ödüllendirilmesi dışsal bir ödüllendirme olup bu yönüyle davranışçı öğrenme teorisini desteklemektedir. Son olarak belirtmek gerekir ki bireyler her ne kadar grup çalışması yapıyor olsalar da bilgiyi işlemeleri bireysel olmaktadır. Haliyle grup içerisindeki her bireyin gerek hazır bulunuşluk düzeyi gerekse bilgiyi işleme şekli farklı olduğundan, anlatılanları farklı anlayabilecek ve farklı ifade edebilecektir. İşbirlikli öğrenme ortamındaki grup çalışmaları, üyelerin bilişsel gelişim teorisinde de bahsedildiği üzere bir sosyo-bilişsel çatışma ortamına girmelerini sağlar. Bu sayede grup üyeleri bilgiyi yeniden yapılandırırlar. Bu yönüyle de işbirlikli öğrenme bilişsel gelişim teorisini desteklemektedir. İşbirliğine Dayalı Öğretimin Temel Özellikleri İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamının başarıya ulaşabilmesi yedi temel öğenin varlığına bağlıdır: Bunlar; grup ödülü, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze (destekleyici) etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatıdır. (Açıkgöz, 1992). Her bir öğe aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.4. Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme üzerinde yapılan çalışmalarda ortak görüşe göre, gerçek işbirliği ortamlarında takım üyelerinin başarılı olması öncelikle takımın başarılı olmasına bağlıdır. Yani öğrenme etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki takım üyeleri ancak takımları başarılı olduğu takdirde başarılı kabul edilsin. Slavin'e göre bu durumun gerçekleşmesi için işbirlikli iş yapısı ve işbirlikli ödül yapısı olmalıdır. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin ortak bir amaç doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek için çabalarının birleştirilmesi konusunda özendirilmesini öngörür (Açıkgöz, 2009). Bu amaç bir başarı belgesi, notlarını etkileyebilecek bir ek puan vb. her şey olabilir. Amaç öğrencilerin gösterdikleri performanslardan ötürü ödüllendirici nitelikte olmalıdır. Bu amaç sayesinde öğrenciler kendi öğrenmeleri için çaba sarf ettikleri gibi takım arkadaşlarının başarıları için de çaba sarf edeceklerdir. Çünkü amaç tüm grup üyelerinin ulaşmak istedikleri şeydir. (Webb, 1988; Akt: Senemoğlu, 2009).

2.1.2.5. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık, grup üyelerinin birbirlerine bağlı olması demektir. Birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarından dolayı işbirlikli öğrenmenin odak noktasıdır. Grup üyeleri başarılarının sadece kendilerini değil gruptaki diğer üyeleri de etkileyeceğini bilir (Saban, 2004). Böylece kendi başarıları kadar grupta yer alan tüm üyelerin başarılarının da grup başarısında etkisi olduğu gerçeğinin farkına varmış olurlar. Bu da kolektif çalışma ile mümkündür (Bilgin, Geban, 2004, s.10).

2.1.2.6. Bireysel Değerlendirilebilirlik

İşbirliğine dayalı öğrenmede önemli olan bir nokta da grup içerisindeki tüm öğrencilerin sorumluluklarının olmasıdır ve grubun başarısı üyelerin tamamının başarılı olmasını gerektirir. Bu durumun gerçekleşip gerçekleşmediğini fark etmek için bireysel değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu Johnson'a göre iki şekilde yapılabilir: Bunlardan ilki grup üyelerinin birbirlerine öğrenme sürecinde yardımda bulunmasını sağlayacak olumlu bağımlılık ortamının sağlanmasıdır. Diğerisi ise her öğrencinin öğrenme sürecinde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediğinin kontrol edilmesi ve başarı düzeyinin değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 2009). Grupla değerlendirme, grup içerisinde yalnızca bir öğrencinin çalışıp grubunun başarısını yükseltmesi durumu değildir. Aksine tüm öğrencilerin desteği ile yükselen bir grup başarısı istenmektedir (Senemoğlu, 2009).

2.1.2.7. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim

Grup üyeleri çalışırken kendilerine düşen vazifeyi yapıp bir kenara çekilmemelidir. Aksine yapılan çalışmalar tüm üyeler tarafından tartışılmalı, dönütler alınmalı, çalışmalarda üyeler birbirlerine yardım etmeli ve birbirlerine güven duymalarıdır (Açıkgöz, 2009). Öğrenenlerin yapacakları yüz yüze etkileşim işbirlikli öğrenmenin temel öğelerindendir. Hertz-Lazarowitz ve Miller (1995) Damon'un 1984 yılında yaptığı ve Piaget, Vygotsky ve Sullivan'ın bakış açılarını birleştirdiği şu

maddelere yer vermiştir:

- a.** Anlamlı dönütler ve tartışmalar, öğrenenlerin birbirlerini motive etmelerine yardımcı olur ve kavram yanlışlarının ortaya çıkmasını sağlar ve daha iyi çözümler için daha fazla araştırma yapmalarına yardımcı olur.
- b.** Akranlar arasındaki etkileşim çocuğun sosyal yönünün (katılım, tartışma, bilişsel süreçleri değerlendirme ve eleştirme gibi) gelişmesine yardımcı olur.
- c.** Akranlar arasındaki işbirliği, keşfederek öğrenme için imkân oluşturur ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder.
- d.** Akran etkileşimi çocuklara genel bilgileri nasıl kullanacağını öğretir.

Grup üyelerinin yüz yüze etkileşim halinde olmaları aynı zamanda akranlar arasındaki etkileşimdir. Öğrenciler bazen sınıf ortamında anlayamadıkları pek çok konuyu bir akranından rahatlıkla öğrenebilir. Çünkü bir çok öğrenci sınıf ortamında çekiniktir. Soru sormaktan, anlamadığı noktaları dile getirmekten korkar. İşbirlikli çalışma ortamında takım üyelerinin güven ortamı içerisinde çalışmasından dolayı bu gibi çekinik öğrenciler anlamadıkları konuyu takım arkadaşlarından istediklerine rahatlıkla sorup cevabını alabilir. Grup içerisinde herhangi bir alaya alınma söz konusu olamaz. Çünkü tüm grup elemanları başarılarının birbirlerine bağlı olduğunu bilir. Bu nedenle amaca uygun olarak düzenlenmiş işbirlikli eğitim ortamındaki arkan çalışmaları pasif haldeki öğrencileri aktif hale getirir.

2.1.3. Sosyal Beceriler

Grup çalışmalarında hassasiyet gösterilmesi gereken bir nokta da sosyal becerilerdir. Yapılan çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için grup üyelerinin birbirlerine karşı sorumluluklarını, kişiler arası ilişkilerin nasıl yürütüldüğünü bilmeleri gerekmektedir. İnsanlar bunu içgüdüsel olarak bilemezler ve bunu öğretmenlerin öğretmesi gerekmektedir (Johnson, Johnson, Holubec, 1998). Sosyal becerilerin öğretilmemesi durumunda çalışmalar istenen amaca ulaşamaz. Bu sebeple başarı için tıpkı akademik becerilerin öğretildiği gibi liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güven vb. beceriler de öğretilmelidir (Saban, 2004).

2.1.3.1. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup çalışmasının sonucunda grup amacına ne kadar ulaşıldığı ve grup üyelerinin üzerlerine düşen görevi ne derecede başarıyla yerine getirdiklerinin belirlenmesi ve ilerleyen süreçte devam ettirilmesi gereken yahut bitirilmesi gereken davranışların neler olduğuna karar verilmesidir (Açıkgöz, 2009; Saban, 2004).

2.1.3.2. Eşit Başarı Fırsatı

Öğrencilerin başarılarını sürekli olarak geliştirerek takımlarının başarılarına katkıda bulunmalarını sağlar. Takım üyelerinin tamamı takımının başarısı için elinden geleni yapmaya çalışır. Bu sayede verim en yüksek seviyede olur (Senemoğlu, 2009). Önemli olan öğrencilerin başarı durumlarına bakılmaksızın eşit derecede gayret sarfetmelerine olanak sağlamaktır (Slavin, 1990).

İşbirlikli öğrenmenin bahsedilen bu temel öğeleri aslında bir işbirliği grubunu küme çalışmasından ayıran belli başlı kısımlardır. İşbirlikli öğrenme gruplarının kullanılmak istendiği sınıf ortamlarında dikkatten kaçmaması gereken bu noktalar, takımı istenen başarıya götürecektir.

Her yöntem, her derse aynı şekilde uygulanamaz ve her sınıfta aynı başarı elde edilemez. Bu nedenle tüm yöntemlerde olduğu gibi işbirlikli öğrenme yönteminde de kullanılan bir takım teknikler vardır. Bundan sonraki bölümde bu tekniklerden söz edilecektir.

2.1.4. İşbirlikli Öğrenmede Kullanılan Teknikler

İşbirlikli öğrenmede kullanılan birçok teknik bulunmaktadır. Bu bölümde en çok kullanılan altı teknikten bahsedilmiştir: Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTTB), Takım-Oyun-Turnuva(TOT), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), Karşılıklı Sorgulama (KS) ve Birleştirmedir.

2.1.4.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. Amaç; işbirliğine dayanan bir çalışma felsefesi oluşturmaktır. Grupların öğretmen tarafından belirlenmesi önerilmektedir. Çünkü heterojen gruplara ihtiyaç vardır. Gruplar öğretmen tarafından düzenlendikten sonra her gruba tek bir çalışma kâğıdı verilir (Açıkgöz, 2009). Amaç öğrencilerin grup halinde çalışıp grup adına ortaya tek bir ürün çıkarmalarıdır. Öte yandan öğrencilerin çalışırken öğretmenden değil de takım arkadaşlarından yardım istemesi sağlanır. Ödüllendirme ise kişisel ve takım olmak üzere iki şekilde yapılır. Öğrencilerin takım içinde ve takımlar arasında bir rekabeti söz konusu değildir (Şimşek, 1990).

2.1.4.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu teknik 1983 de Slavin tarafından geliştirilmiştir. Bu tekniğe göre öğrenciler öncelikle başarı durumlarına göre bir sıraya dizilir. Ardından bu liste dörde bölünür ve her bir çeyrekten bir öğrenci alınır. 1. ve 2. gruptakilerin ilk öğrencileri; 3. ve 4. gruptakilerin son öğrencileri ile ilk grup oluşturulur. Diğer gruplar da bu şekilde düzenlenir. Ardından gruplara iki tane çalışma yaprağı ve cevapları dağıtılır. Öğrenciler soruları kendi cevap kâğıtlarına çözerler ve doğruluğunu cevap kâğıdından kontrol ederler. Yanlış yaptıkları sorular için öğretmenden önce grup arkadaşlarına sorarlar. Bu sayede grup içi etkileşim ve işbirliğinde üstüne basılarak söylenen birbirine öğretme becerisi kazandırılmış olur. Dikkat edilecek husus ise öğrencinin bu sorularda % 100 başarılı olması gerektiğinin farkında olmasıdır. Takım çalışması bittikten sonra izleme testleri verilir. Bu testler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken husus testteki soruların çalışma yapraklarıyla paralel olması; ancak ezberlemeye yol açacak nitelikte benzer olmamasıdır. Öğrenciler bu izleme testlerini bireysel çözerler ve değerlendirmesi de bireysel olur. Ancak bu testlerin grup başarısını etkileyecek şekilde bir değerlendirmesi olmalıdır. Öncelikle öğrencilerin daha önce yapmış oldukları sınavların ortalamaları alındığı bir *temel puan* hesaplaması yapılır. Bu puanlar ile izleme testinden aldıkları puanlar arasında bir karşılaştırma yapılarak grup puanı belirlenir. Karşılaştırma için Slavin (1990) bir takım ölçütler ve değerlendirme

önermiştir. Buna göre;

- İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 10 puan ve daha fazla puan kadar yukarı olduğunda ilerleme puanı 30 dur.
- İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 5-9 puan kadar yukarı olduğunda ilerleme puanı 20 dir.
- İzleme testi puanı, öğrencinin temel puanından 4 puan fazla ya da 4 puan az olduğunda ilerleme puanı 10 dur.
- 5 puan ve 5 puandan daha az olduğunda ise ilerleme puanı 0 dır.

Takım puanları belirlenirken de grup üyelerinin aldıkları ilerleme puanlarının ortalaması alınarak belirlenir. Sonunda da öğretmen tarafından belirlenen ölçütlerdeki başarılarla ödül verilir. Sonuç olarak bu teknikte öğrencilerin kendi kendilerini aşmaları sağlanır. Çünkü öğrenci geçmişte aldığı nottan daha iyisini aldığı takdirde başarılı olacaktır. Bu da öğrencilerin birbirleriyle rekabet etmek yerine birbirlerine yardım etmelerini sağlayacaktır (Açıkgöz, 2009; Senemoğlu, 2009; Tan, 2008).

2.1.4.3. Takım Oyun Turnuva (TOT)

DeVries ve Slavin tarafından (1976 ve 1978) geliştirilmiş olan bir tekniktir. ÖTB'B'den farkı; öğrencilerin kendi kendileriyle değil de diğer takımların üyeleriyle yarışıyor olmasıdır. Bu teknikte de yine ÖTB'B'deki gibi öğrenciler en başarılıdan başlayarak başarı sırasına konur. Daha sonra sınıf mevcuduna ve hazırlanan başarı listesine göre öğrenciler 3'erli, 4'erli ya da 5'erli gruplara ayrılır. Bu durumda sınıf 3'erli ayrıldıysa ilk üç kişi birinci takıma, diğerleri de sırasıyla ikinci, üçüncü takımlara alınır (Açıkgöz, 2009). Takımlar oluşturulduktan sonra öğretmen dersi sunar, materyalle ilgili soru ve problemleri cevaplandırmada takım içindeki öğrenciler birbirlerine yardım ederler. Konuyu öğrenememiş olanlara öğretirler. Daha sonra aynı düzeyde ancak farklı takımlarda olan üç öğrenciden müteşekkil bir *turnuva masası* oluşturulur. Ardından aynı düzeyde olan üç takımdan birer öğrenci turnuva masasında daha önceki takım çalışmaları sırasında çözdüğü sorulara benzer sorularla yarışılır. Her turnuva masasında kazanan öğrenci masasına altı puan kazandırır. Daha sonra takımın tüm üyelerinin kazanmış oldukları puanlar toplanır ve en fazla puan alan takım ödüllendirilir. Öte yandan turnuva masasında kazanmış olan öğrenci sonraki hafta bir

üst düzey yetenek masasında yarışır (Senemoğlu, 2009; Sönmez, 2005; Tan, 2008).

2.1.4.4. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)

Slavin ve arkadaşları tarafından 1983 te matematikte kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu tekniğe göre öncelikle öğrencilerden 4-6 kişilik heterojen gruplar oluşturur. Daha sonra bu gruptaki öğrenciler istedikleri bir grup arkadaşıyla ikili çalışmaya başlarlar. Öncelikle ünitenin alt konularıyla ilgili küçük bir test çözülür. Daha sonra tüm üniteyle alakalı kapsamlı bir izleme testine tabi tutulurlar. Ardından öğrenci ikilileri birbirlerinin kâğıtlarını kontrol eder. Takım puanları ise bu şekilde elde edilen sonuçların ortalaması alınarak hesaplanır. Bu hesaplama işleriyle öğretmen ilgilenmez. Takım puanı önceden belirlenen başarı puanını geçtiğinde ya da bu puana ulaştığında takım başarılı kabul edilir. Bu teknikte diğer takımlarla herhangi bir rekabet söz konusu değildir (Gage& Berliner, Akt:Senemoğlu, 2009; Açıköz, 2009).

2.1.4.5. Karşılıklı Sorgulama (KS)

Bu teknik farklı yaş düzeyleri ve konu alanlarında kullanılabilir. Öncelikle öğretmen dersin sunumunu yapar. Daha sonra öğrenciler ikili veya üçlü gruplara ayrılır ve birbirlerine anlatılan konuyla ilgili sorular sorarlar. Öğretmen nasıl sorular sormaları konusunda bilgiler verir ve öğrenciler yeni sorular oluştururlar (Woolfolk, 1993; Akt: Senemoğlu, 2009; Tan, 2008).

2.1.4.6. Birleştirme

Bu tekniğin iki farklı türü mevcuttur. Bunlardan bir tanesi Aranson tarafından geliştirilmiştir. İkincisi ise bu tekniğe farklı boyutlar kazandıran Slavin tarafından geliştirilmiştir. İlki Birleştirme adı ile anılırken, ikincisi de Birleştirme 2 olarak tanınmaktadır. Her iki türde burada detaylı olarak anlatılmıştır.

Aranson tarafından geliştirilen Birleştirme tekniğine göre öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılırlar. Her grup bir aynı üniteye çalışır. Takımlardaki öğrenciler üniteyi konularına ayırırlar ve bu konuları paylaşır öğrenirler. Daha sonra tüm takımlardaki

aynı konuyu çalışan öğrenciler uzmanlık takımı oluşturur ve bu takımlarda konularını derinlemesine çalışırlar. Konuyu iyice öğrendikten sonra eski takımlarına dönüp uzmanlık takımında iyice kavramış oldukları konularını birbirlerine anlatırlar. Daha sonra tüm üniteyi kapsayan bir izleme testine tabi tutulurlar. Aldıkları puanlar ise bireysel olarak değerlendirilir (Slavin, 1987).

Slavin tarafından geliştirilmiş Birleştirme II tekniğinin Birleştirme tekniğinden farkı takımlardaki öğrencilerin üniteye çalışmadan alt konuları paylaşması değil; hepsinin tüm üniteyi çalıştıktan sonra diledikleri bir konuyu seçmeleri şeklinde olmasıdır. Ardından yine Birleştirmedeki gibi uzman grupları oluşturulur. Konu derinlemesine çalışıldıktan sonra gruplara geri dönülür ve bilgiler aktarılır. Ardından bir izleme testi yapılır. ÖTTB deki gibi bir puanlama yapılır ve en yüksek alan takım ödüllendirilir (Slavin, 1981; Akt: Senemoğlu, 2009).

Belirtilen bu altı teknik, işbirlikli öğrenmede kullanılan teknikler içerisinde en çok kullanılanları ve üzerinde en fazla çalışılanlarıdır. Bundan sonraki bölümde işbirlikli öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımdaki yerinden söz edilecektir.

2.1.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yapılandırmacı Yaklaşımdaki Yeri

Yapılandırmacılık, bilginin doğasıyla ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Öğretimle ilgili bir kuram değil bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Başlangıçta bireylerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak ortaya çıkmış olmasına rağmen zaman içinde bireylerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010, s.249).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bilişsel ve sosyal süreçler yardımıyla gerçekleştiğini; öğrencinin aktif, öğretmenin ise yol gösterici olması gerektiğini savunmaktadır (Evrekli, İnel, Balım, Kesercioğlu, 2009, s.141; Küçükahmet, 2006, s. 92). Öte yandan bu yaklaşımda sınıf ortamı bilginin doğrudan aktarıldığı bir yer değil; öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2010, s.252).

Bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşım bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere üç alanda incelenmektedir.

2.1.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Piaget'e göre zihin, her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır (Yurdakul, 2005, s. 42). Buna göre öğrenme de, kişinin bilgiyi kafasında var olan şemalara uyarlaması ve bu bilgiyi özümsemesi şeklinde olur. Eğer beyindeki şemalara uyum söz konusu olmuyorsa bu durumda birey şemalarını yenileyip uyma geliştirmektedir. Bu iki süreç atlatıldıktan sonra alınan bilgiler bir dengeye oturtulmuş olur. Kısacası biliş, bireyin beyinde oluşmaktadır (Delil ve Güleş, 2007, s.35-48; Yıldızlar, 2009, s.27).

2.1.5.2. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık görüşünün savunucusu ise Von Glasersfeld'dir. Radikal yapılandırmacılık da tıpkı sosyal yapılandırmacılık gibi bilişsel yapılandırmacılığın temel esasları üzerine şekillenir. Buna göre bilgi, bireyde başlayıp bireyde bitmektedir. Bilgi bireyin kendi deneyimlerine, algılama kapasitelerine ve çevresine bağlı oluşur. Bu nedenle bilginin yapılanması her bireyde farklı olacaktır (Açıkgöz, 2014, s.63).

2.1.5.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık ise Vygotsky (1978) 'nin öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Vygotsky'e göre gelişimde her fonksiyon öncelikle insanlar arasında sosyal düzlemde; daha sonra da çocuğun kendi zihninde, öze dönük diğer bir anlatımla bireysel düzlemde iki kez ortaya çıkmaktadır (Yurdakul, 2005, s. 44). Yani bilgi; bilişsel yapılandırmacılıkta tarif edildiği üzere alındıktan sonra öğrenmenin gerçekleşmesinde, dil ve kültür büyük öneme sahiptir. Vygotsky, kültürün ve dilin geliştiği ortamın bir etkileşim ortamı olduğunu ve bilginin yapılanmasının da bu sebeple işbirlikli ortamlarda olacağına dayalı bir sayıltı geliştirmiştir (Açıkgöz, 2014, s.63; Delil ve Güleş, 2007, s.35-48; Yıldızlar, 2009, s.27).

Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrenciye düşen görev oldukça fazladır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler bilgiyi bireysel olarak oluştururlar, yorumlarlar ve yeniden düzenlerler. Bu bilişsel dönüşüm var olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin birbirine bağdaştırılmasıyla gerçekleşmektedir. Bunun için öğrenenler problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerine, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve anlayışlarını farklı biçimlerde gösterecekleri yaşantılara katılmalıdırlar. Yapılandırmacılıkta, öğrenenlerin entelektüel açıdan bağımsız oldukları ve tecrübeye dayalı etkinlikler sayesinde çok daha fazla bilgiye sahip oldukları dikkate alındığında; özgün bir içeriğin de probleme dayalı uygulamalarla ve sınıfta bir diğerinin fikrine saygı duyma görüşleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Windschitl, 2000). İşbirlikli öğrenmenin temel özellikleri ve faydaları göz önüne alındığında yapılandırmacı yaklaşımla yapılan bir öğretme etkinliğinde işbirlikli öğrenme yönteminin bu etkinliğin başarıya ulaşmasında büyük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemleri karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenmenin pek çok yönden geleneksel öğrenme yöntemlerinin önüne geçtiği görülmektedir. Bu faydaların en başında öğrenci merkezli olması gelmektedir.

Troncale'ye göre (2002) işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerinin yanı sıra birbirlerinden de öğrenirler (Açıkgöz, 1993, s.187-201; Genç, 2008, s. 112; Troncale, 2002). Bu da öğrencinin derste aktif olması demektir. Günümüzde uygulanması gereken öğretim ve öğrenim ilkelerinin başında da zaten öğrencinin aktif olmasını hedefleyen çocuğa görelilik ilkesi ve aktivite ilkesi gelmektedir (Karaca, 2005; Sünbül, 2011, s. 227). Birbirlerine öğretme ve birbirlerinden öğrenme sorumluluğu ile hareket eden öğrenciler öğrenme konusunda daha fazla istekli olmaktadır (Troncale, 2002). Çünkü işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı eğitim ortamlarında, öğrenenler; bilgiyi paylaşmak, problemleri tespit etmek ve gerekiyorsa bu problemler üzerinde bir anlaşmaya varmak zorundadır. Bundan dolayı işbirlikli öğrenme ile öğrenenlerin birbirleriyle sürekli etkileşim halinde

kalacaktır. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi günlük hayata geçirebilmesi önemlidir. Tüm bu meseleler göz önüne alınarak belirlenen grup hedefleri sayesinde gelişmiş öğrenme oluşabilir.

İşbirlikli öğrenmenin bir diğer faydası benlik saygısını geliştirmesi, ırklar arası ilişkileri düzenleme, özürlü bireylerin kabulüdür. Öte yandan okula karşı tutum ve hoşlanma gibi duyuşsal öğrenme ürünlerini de bazı araştırmacılar, işbirlikli öğrenmenin ırksal ayrılıkları gidermede kullanılabilecek bir araç olduğunu dile getirmektedirler (Devries, Edvards ve Slavin, 1978; Garibaldi, 1979; Slavin, 1980; Moskowitz ve Arkadaşları, 1983; Blaney ve Arkadaşları, 1977; Ryan ve Wheeler, 1977; Garibaldi, 1979; Sharan, 1980; Sharan, 1981; Johnson ve Arkadaşları, 1986; Newmann ve Judith, 1987). Ancak bireyler arası ve grup içi etkileşim süreçleri kültürel etkenlerden çok etkilendiği için bunun başka ülkelere genellenmeden önce bilimsel olarak test edilmesi gerekmektedir (Shaw, 1976; Akt: Açıkgöz, 1993).

İşbirlikli öğrenmenin bir diğer faydası ise öğrenmeyi kalıcı hale getirmesidir. İşbirlikli öğrenme ortamlarında yetişen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve anlatılanları daha uzun bir süre hatırd tuttukları gözlenmiştir (Aydıntan ve Ünlü, 2011, s.11). Açıkgöz'ün 1989-1990 yıllarında İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencileri üzerinde “Öğrenme Psikoloji” dersi kapsamında yapmış olduğu araştırmaya göre işbirlikli öğrenme kalıcı öğrenmelere yol açmaktadır. “İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri” adı altında yapılan araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar arasından 12 öğrenci hâlihazırda devam etmekte olan geleneksel eğitime, kalan 20 öğrenci ise işbirlikli eğitimin sunulduğu gruba dâhil edilmiştir. Gruplar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından iki gruba da 4 haftalık bir süreç içerisinde öğrenme psikolojisi dersinin bir parçası olan öğrenme değişkenleri ünitesi anlatılmıştır. Geleneksel eğitim verilen kontrol grubunda; düz anlatım, soru-cevap ve tartışma teknikleri kullanılırken, işbirliği grubunda ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Birlikte Sorma, Birlikte Öğrenme” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda geleneksel ve işbirliği gruplarındaki öğrencilerin son ünite değerlendirme testlerinden aldıkları puanların karşılaştırılmış ve işbirliği grubunun ortalamasının geleneksel gruba nazaran daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca dört hafta sonra iki gruba uygulanan

Hatırda Tutma Testlerinin sonucunda da yine işbirliği grubunun başarısını koruduğu gözlenmiştir (Aydıntan, 1993, 187-201).

İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisini incelemek üzere bir başka araştırmada Yüzüncü Yıl Üniversitesindeki araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Bilgin, 2003, s.19- 28). Araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Van'da bulunan bir ilköğretim okulundaki yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki farklı sınıftan toplam 55 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda, işbirlikli öğrenme yönteminin “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bilgin, 2003, s.19-28).

Ayrıca, öğrenenlerin motivasyonunu ve ilgisini artırırken (Haberyan, 2007), kritik düşünmeyi ve problem çözme becerisini geliştirmekte (Garrett, 2008; Michaelsen&Sweet, 2008; Smart &Csapo, 2003) ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Birişçi ve Karal 2011). 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında birinci sınıfta öğrenim gören 34 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarırken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Altı haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilen bu çalışmada, örneklem grubunda yer alan adaylara “Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği” ön test ve son test olarak farklı aşamalarda uygulanmış ve adayların araştırma sürecinde uygulanan yöntem hakkındaki görüşleri alınmıştır. Her iki aşamada uygulanan ölçekten elde edilen puanlarının analizinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve puanların son test lehine arttığı görülmüştür. Bu artışın meydana gelmesinde bilgisayar destekli işbirlikli grup çalışmalarının önemli rolü olduğu, adayların görüşlerinden ortaya çıkarılmıştır (Birişçi ve Karal, 2011, s.203-219).

Gök ve Sılay'ın 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İzmir'de onuncu sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin problem çözme stratejileri üzerinde olumlu etki ettiği gözlenmiştir. Bir deney, bir de kontrol grubu ile çalışılan araştırmada ön test-son test araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Fizik Başarı Testi, Problem Çözme Stratejileri Ölçeği ve

problem çözme yapıları ile toplanmıştır. Araştırma sırasında, deney grubuna problem çözme stratejileri işbirlikli öğrenme yöntemi ile verilirken kontrol grubuna problem çözme stratejileri geleneksel öğretim yöntemleri ile verilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin fizik başarıları ve problem çözme stratejileri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Fakat işbirlikli öğrenme yöntemi ile problem çözme stratejilerini inceleyen öğrencilerin fizik başarı ortalaması; geleneksel yöntemlere göre problem çözme stratejilerini inceleyen öğrencilerin fizik başarı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır (Gök, Tolga ve Sılay, 2006, 58-76).

Kumaş ve Saka tarafından 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Trabzon'da bulunan bir lisenin ikinci sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ile dört ders saatinde aksiyon araştırmasına dayalı olarak yapılan çalışmada yedi basamaklı probleme dayalı öğrenme süreci ve işbirlikli öğrenme modelinin süreçlerinden faydalanılarak işbirlikli gruplarda Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamaları modeli oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise işbirlikli öğrenme gruplarında probleme dayalı öğrenme uygulamalarının, süreç içerisinde öğrencilerin karşılaştıkları herhangi bir soruyu veya problemi sistematik olarak araştırma becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir (Kumaş ve Saka, 2007).

Özdamlı ve Uzunboylu (2007) 2007-2008 akademik yılında Yakın Doğu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan ve “Bilgisayar Ortamında Yazarlık Araçları” dersini alan 35 (24 erkek- 11 kız) üniversite öğrencisinin teknoloji destekli işbirlikli öğrenme çalışmalarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere dönem başında işbirlikli öğrenme ve kullanılacak araçlar etrafında anlatılmıştır. Öğrencilerin teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamında çalışmadan öncesinde yapılan ön testte öğrencilerin teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamına yönelik genel düşünceleri olumlu çıkmıştır. Bir dönem boyunca teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamında çalıştıktan sonra yapılan son testte de yine öğrencilerin düşünceleri olumlu çıkmıştır. Ön test ve son test analizleri incelendiğinde ise öğrencilerin teknolojiye olan güvenleri teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamında çalıştıktan sonra anlamlı bir şekilde artış göstermiştir (Özdamlı ve Uzunboylu, 2007, s.34).

Yukarıda bahsi geçen faydaların yanı sıra, işbirlikli öğrenme sadece takım performansını artırmakla kalmadığı, öğrenenlerin tek başlarına yapacakları çalışmada

gösterecekleri performanstan daha fazlasını göstermesini sağladığı yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Fink, 2002; Gillies, 2004; Gomez ve diğerleri., 2010; Haberyan, 2007; Michaelsen & Sweet, 2008; Smart & Csapo, 2003).

Ayrıca yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı öğrenme metodunun her yaş grubunda, her ders ve her konu öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir (Stainer, Stromwall ve Brzuzy, 1999, s.255). Grup halinde çalışıp, birbirlerine öğrenmeyi öğretme ortamı sağladığı ve başarı seviyesi düşük öğrencilerin de görevler alarak sınıf içindeki performansını artırdığı için işbirliğine dayalı öğrenme, çocuklarda ait olma duygusu geliştirir (Senemoğlu, 2009, s. 499). Öğrencilerin hata yapma ve kaygı düzeylerini en aza indirip öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı sağlar (Senemoğlu, 2009, s. 499).İşbirlikli öğrenme ortamlarının faydalarını gösteren araştırma sonuçları yukarıda verilmiştir. Buradan sonraki kısımda ise işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması aşamasından söz edilmiştir.

2.1.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanması

İşbirlikli öğrenmede kullanılan yöntemlerin amaca uygun olabilmesi için belli başlı konulara dikkat edilmesi gerekmektedir. İlk olarak anlatılacak konunun öğrenci seviyesine uygun olması ve yapılacak etkinlikler için yeterli sürenin olması gerekmektedir (Lindbland, 1994, s.291). Daha sonra öğretmenin, yapılacak olan çalışmanın amaçlarını öğrencilere aktarması konusu gelmektedir. Üstündağ (2007), işbirlikli öğrenmede takımların altı kişiyi geçmemesi ve heterojen olarak oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Grup üyelerinin oturuş düzeni birbirleriyle kolay iletişime geçecek şekilde olmalıdır. Grubun kullanacağı materyal, grup bağımlılığını artıracak nitelikte olmalıdır. Grup ortamında dayanışmayı sağlayıcı roller belirlenebilir (Knigtandve Bohlmeier, 1990, s.1-22). Takımlar belirlenip amaç aktarıldıktan sonra öğrenciler takım içerisinde ne yapacaklarını tamamen anlayana ve verilen görevleri tamamlayana kadar çalışmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere istendik davranışların neler olduğu söylenmeli, çalışmaların bu davranışlara uygun olarak sürdürülmesi gerektiği hatırlatılmalıdır. Grup içi etkileşim önemsenmeli, öğrencilerin çalışırken istenilen şekilde görev dağılımı yapıp yapmadıkları gözlenmelidir. Öte yandan öğretmen gruplar arasında dolaşmalı, öğrencilerin sorularıyla ilgilenmelidir. Fakat öğrencilerin

karşılaştıkları küçük sorunları çözmeye uğraşmak yerine takımın kendi sorunlarının üstesinden gelmesine olanak tanınmalıdır (Lindbland, 1994, s.291). Değerlendirme aşamasında grup değerlendirmesinin yanı sıra bireysel değerlendirmelere de yer verilmelidir. Öte yandan sürecin değerlendirilmesi öğrenci gruplarındaki potansiyeli ortaya koyar.

İşbirlikli öğrenmenin uygulanmasını Slavin (2010) da şu şekilde açıklamıştır: İşbirlikli öğrenmenin uygulanmasının başarıyla gerçekleşmesi için ortak hedefler belirlenmeli ve grup üyeleri bu amaçlar etrafında bir araya gelmelidirler. Ayrıca grup üyelerinin öğrenme için güdülenmeleri ve birbirlerini de bu anlamda güdülemeleri gerekmektedir. Çalışma esnasında ise grup üyeleri birbirlerine model olabilmelidirler. Öte yandan birlikte çalışmalar yapıp birbirlerini değerlendirip akranlarına dönütler vermeleri gerekmektedir (Slavin, 2010, s.161).

Öte yandan akranlarla yapılan bir çalışma olduğu için grup hedefleri öğrencilerin birbirlerini model almasına da fırsat tanınmalıdır. Hedeflerin, öğrenmeyi hazır bilgileri ezberlemektense bilgiyi öğrencinin kendisinin keşfetmesine olanak sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenilen bilgilerin bilişsel bir değerlendirme süzgecinden geçmesi de büyük önem taşımaktadır. Son olarak öğrencilerin kendi keşifleri neticesinde ulaştıkları bilgileri uygulama ortamları olmalıdır. Aksi takdirde öğrenilen bir kısım konular askıda kalacaktır. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi günlük hayata geçirebilmesi önemlidir. Tüm bu meseleler göz önüne alınarak belirlenen grup hedefleri sayesinde gelişmiş öğrenme oluşabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma çalışmasıdır. Nicel araştırma çalışması, bir araştırma sorusuna cevap vermek için sayısal veri toplayan araştırmadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye dair tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. İzleme yönteminin benimsendiği boylamsal çalışmalarda zamana bağlı değişim veya gelişimi gözlenmek istenen değişken, aynı eleman ya da birimler üzerinde belli bir başlangıç noktasından alınarak devamlı ve belli aralıklarla incelenir (Karasar, 2009, s.80). Bu çalışmada ele alınan değişkenler, tek bir grupta farklı zamanlarda incelenmiştir. Bu nedenle nicel araştırmalar içindeki tarama modelinin boylamsal çalışma türüdür.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini karma eğitim alan tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında tüm öğretmen adaylarına çalışmadan bahsedilmiş, çalışmada gönüllülüğün esas olduğu ve istedikleri zaman bu çalışmadan çıkabilecekleri dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarına bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve tamamı (N = 57, 44 bayan ve 13 erkek) araştırmaya

katılmaya gönüllü olduğunu dile getirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler, Takım Değerlendirme Teşhis Envanteri kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri

Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri (TDTE); Johnson ve arkadaşları (Johnson, Lee, Lee, O'Connor, Khalil, ve Huang, 2007) tarafından oluşturulan ve sonrasında Johnson, Top ve Yükseltürk tarafından 2011 yılında geliştirilen Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri 5 faktör altında toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör üç maddeden oluşmaktadır. İlk faktör, Genel Takım ve Görev Bilgisidir(GTGB).Bu faktör grubun bir amaç üzerinde tartışıp verilen kararda mutabık olma becerisini ve grubun verilen görevi yerine getirmede farklı stratejiler kullanma ve lüzum olan süreci bilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. İkinci faktör Genel Görev ve İletişim Becerisidir (GGIB). Bu faktör grubun çalışma sürecinde birbirleriyle olan iletişim becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Üçüncü faktör Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutumdur (TAGKT). Bu faktörde grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirme ve çalışma esnasında destekleme, yaptıkları işten grup olarak gurur duyma becerilerini ölçmektedir. Dördüncü faktör ise Takım Dinamikleri ve Etkileşimidir (TDE). Bu faktör, grup üyelerinin birlikte karar alma, ortaya çıkan problemlerin birlikte üstesinden gelme ve çalışma esnasında birbirlerinden bilgi alış-verişi yapma becerilerini ölçmektedir. Beşinci yani son faktör ise Takımın Kaynakları ve Çevresidir (TKÇ). Bu faktörde grup üyelerinin meydana gelebilecek herhangi bir sorunu rahatlıkla çözme ortamı oluşturma, verilen görevi rahatlıkla yapabilmek için gerekli tecrübeye sahip olma ve ödevlerin yapımında çevresel sınırlılıkları bilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 1. Cronbach Alpha değerleri

TDTE	Güvenirlik katsayısı orijinal dosyadan	Güvenirlik katsayısı şimdiki çalışma
Genel	0.94	0.95
GTGB	0.87	0.83
GGIB	0.88	0.81
TAGKT	0.76	0.73
TDE	0.82	0.82
TKÇ	0.54	0.63

3.4. Süreç

Bu çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Matematik Eğitimi dersini alan öğretmen adayları ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Dönemin ilk dersinde proje ve dersin kendisi öğretmen adaylarına tanıtılmış ve dönem boyunca yapmaları gereken görevler kendilerine açıkça ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına, ders kapsamında takım çalışması yapılacağı ve grupların kendileri tarafından oluşturulacağı, ancak heterojen grupların oluşması için ders hocasının müdahale edebileceği ifade edilmiştir. Grupların oluşturulması için öğretmen adaylarına üç gün süre verilmiştir. Ancak öğretmen adayları ilk gün içerisinde gruplarını oluşturmuş ve gruplar dönem sonuna kadar birlikte çalışmışlardır. Her iki haftada bir, takımlar Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri (TDTE) ni doldurmuşlardır. Toplam sekiz zamanda, işbirlikli öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmış ve bunun sonucunda TDTE uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, iki haftada bir olmak üzere öğretmen adayları tarafından doldurulmuş anketler ilk olarak elektronik ortama aktarılmıştır. Daha sonra öğretmen adayların verdikleri yanıtlar kullanılarak ölçekteki boyutların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının takım çalışmasına karşı tutumları yorumlanmış ve bulgular uygun tablolar ve grafikler ile sunulmuştur.

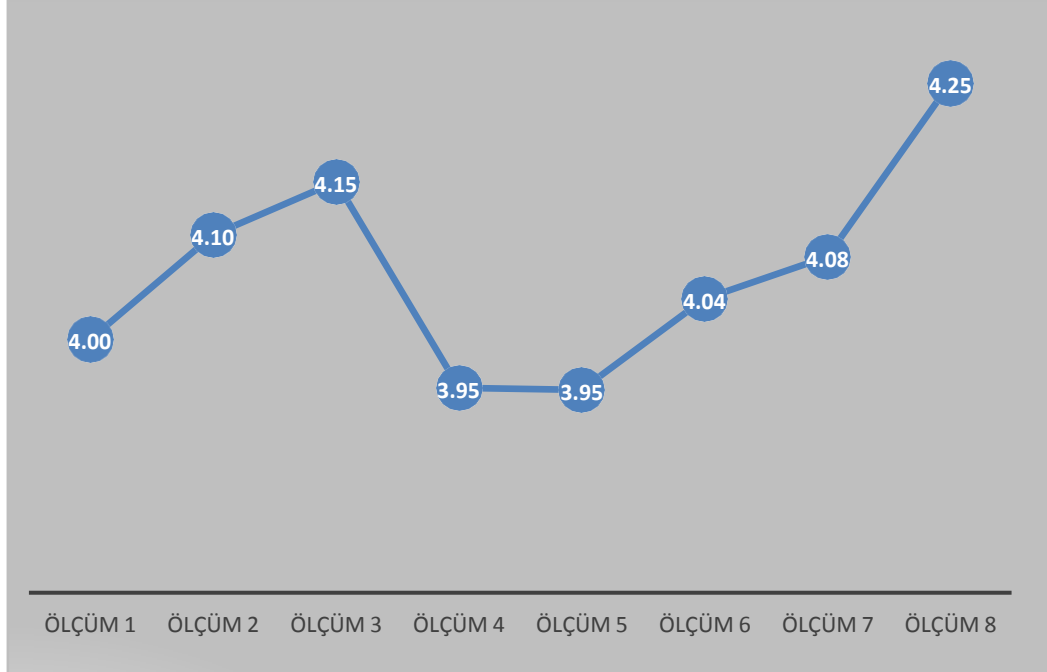
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen başlıklar altında ele alınmıştır.

4.1. Öğretmen Adaylarının Takım Çalışmasına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile kullanılan Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri (TDTE) ölçeği sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde paylaşılmıştır. Çalışma süresince toplam sekiz defa ölçüm yapılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde ilk ölçümden üçüncü ölçüme kadar öğretmen adaylarının takım çalışmasına karşı tutumlarında yükseliş olduğu, ancak üçüncü ölçümden sonra düşüş yaşandığı görülmektedir. Bu düşüş daha sonrasında altıncı ölçümde artmaya başlamış ve çalışma sonunda en yüksek değere ulaşmıştır.



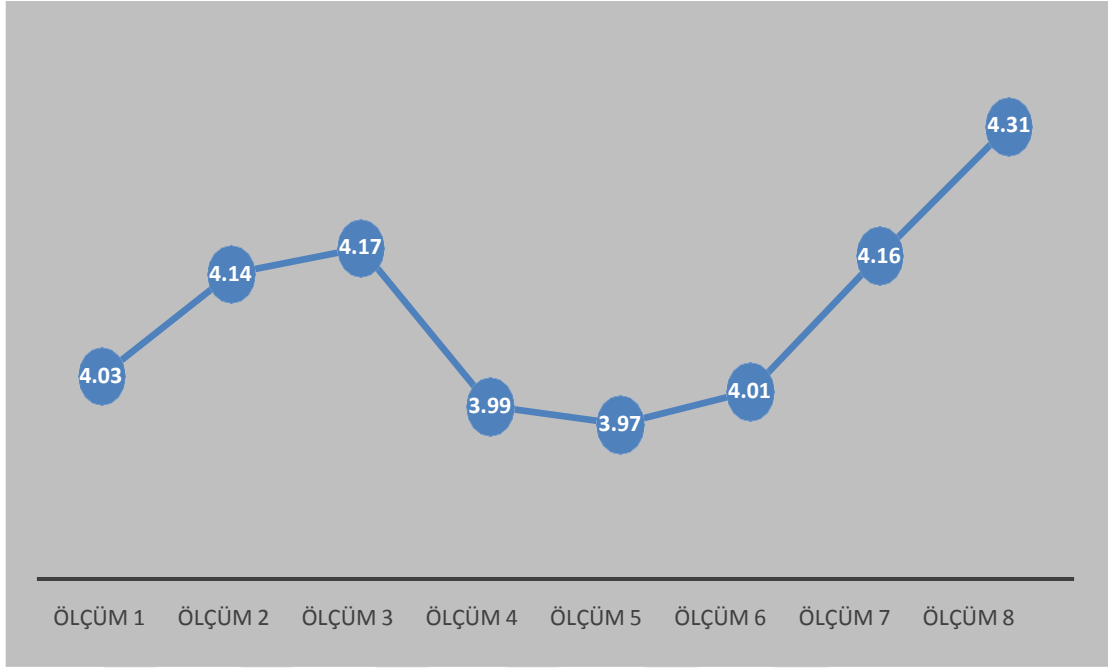
Şekil 3. TDTE verilerinin zamana bağlı grafiği

Tablo 2. Takım değerlendirme ve teşhis envanteri verileri

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	200	1.00	4.87	4.00	.654
Ölçüm 2	200	1.80	5.60	4.10	.556
Ölçüm3	200	2.80	4.80	4.15	.453
Ölçüm4	200	2.47	4.87	3.95	.463
Ölçüm5	200	1.00	4.87	3.95	.728
Ölçüm6	200	1.27	4.93	4.04	.632
Ölçüm7	200	2.73	4.87	4.08	.509
Ölçüm 8	200	2.80	5.00	4.25	.519

4.1.1. Genel Takım ve Görev Bilgisi

TDTE ölçeği beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden ilki Genel Takım ve Görev Bilgisi (GTGB) faktörüdür. Öğretmen adaylarının, Genel Takım ve Görev Bilgisi faktörü altında sorulan sorulara verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen veriler Resim 4'te sunulmuştur. Buna göre araştırma sürecinin başından üçüncü ölçmeye kadar, grupların; çalışma amacı belirleme, ortak karar alabilme, çalışmalarında belirli stratejiler kullanma ve çalışmaları tamamlarken grup üyelerinin gerekli süreçleri bilme ve takip etme konusunda başarılı ve gayretli oldukları gözlenmektedir. Ancak daha sonra yapılan ölçümlerde (Ölçüm 4 ve 5) bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Altıncı ölçümden sonra ise yeniden artış başlamış ve sekizinci yani son ölçümde en yüksek değere ulaşmıştır.



Şekil 4. Genel takım ve görev bilgisine ait grafik

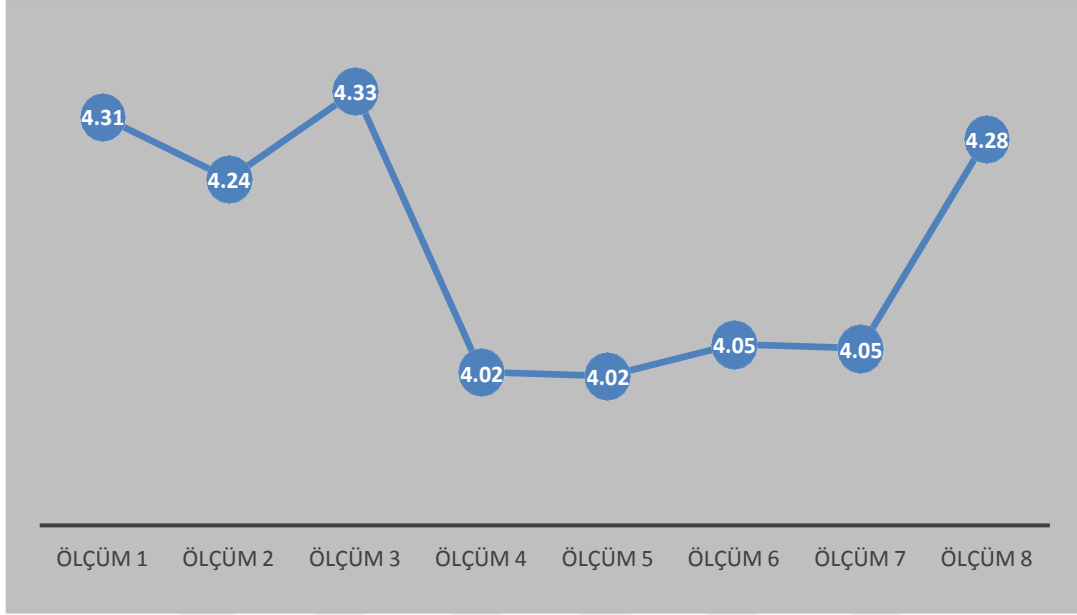
Tablo 3. Genel takım ve görev bilgisi

Zaman	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	57	1.00	5.00	4.03	.679
Ölçüm 2	57	1.33	5.00	4.14	.619
Ölçüm 3	57	2.67	5.00	4.17	.543
Ölçüm 4	57	2.33	5.00	3.99	.498
Ölçüm 5	57	1.00	5.00	3.97	.844
Ölçüm 6	57	1.00	5.00	4.01	.722
Ölçüm 7	57	3.00	5.00	4.16	.480
Ölçüm 8	57	3.00	5.00	4.31	.551

4.1.2. Genel Görev ve İletişim Becerisi

Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanterinin bir diğer faktörü ise Genel Görev ve İletişim Becerisidir (GGİB). Öğretmen adaylarının bu faktör altında sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar ise Resim 5'te sunulmuştur. Buna göre sürecin başındaki ilk üç ölçümde grup üyelerinin bir ödev veya iş üzerinde çalışırken birbirleriyle iletişim

kurmaları ve süreç içerisinde grup üyelerinin birbirlerini etkin bir şekilde dinlemeleri konusunda oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Ancak dördüncü ölçümde keskin bir düşüş görülmüştür. Bu durum yedinci zamana kadar devam etmiş, sekizinci zamanda yükseliş göstermiştir.



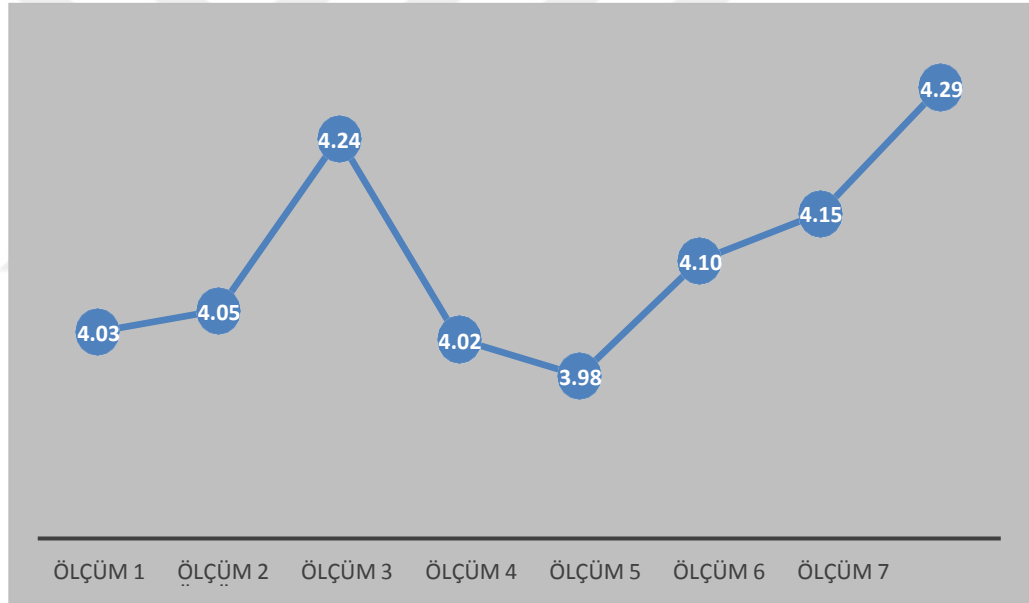
Şekil 5. Genel görev ve iletişim becerisine ait grafik

Tablo 4. Genel görev ve iletişim becerisi

Zaman	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	57	1.00	5.00	4.31	.767
Ölçüm 2	57	2.00	5.00	4.24	.600
Ölçüm 3	57	2.67	5.00	4.33	.523
Ölçüm 4	57	2.00	5.00	4.02	.647
Ölçüm 5	57	1.00	5.00	4.02	.900
Ölçüm 6	57	1.00	5.00	4.05	.790
Ölçüm 7	57	2.33	5.00	4.05	.641
Ölçüm 8	57	2.33	5.00	4.28	.614

4.1.3. Takım Dinamikleri ve Etkileşimi

Envanterin üçüncü faktörü Takım Dinamikleri ve Etkileşimidir (TDE). Bu faktör adı altında sorulan sorulara öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar Resim 6’da görülmektedir. Bu faktör ile grup içerisinde takım başarısıyla ilgili bir sorunu çözme konusunda ne kadar güvenli bir ortam olduğu, grubun verilen görevi yerine getirebilecek tecrübeye ne kadar sahip olduğu ve ödevler yapılırken çevresel sınırlılıkların dikkate alınma düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre üçüncü ölçüme kadar yükseliş olduğu gözlemiştir. Ancak bu noktadan sonra beşinci ölçüme kadar hep düşüş yaşanmıştır. Bu noktadan sonra ise son ölçüme kadar yükseliş göstermiştir.



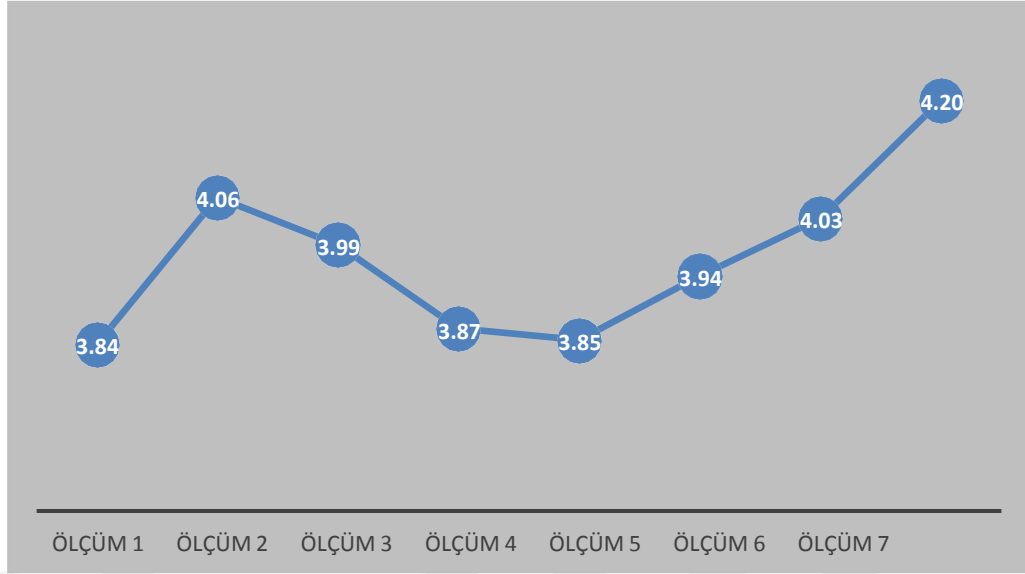
Şekil 6. Takım dinamikleri ve etkileşimine ait grafik

Tablo 5. Takım dinamikleri ve etkileşimi

Zaman	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	57	1.00	5.00	4.03	.808
Ölçüm 2	57	1.33	5.00	4.05	.630
Ölçüm 3	57	3.00	5.00	4.24	.525
Ölçüm 4	57	2.33	5.00	4.02	.587
Ölçüm 5	57	1.00	5.00	3.98	.753
Ölçüm 6	57	2.00	5.00	4.10	.617
Ölçüm 7	57	2.67	5.00	4.15	.613
Ölçüm 8	57	1.00	5.00	4.29	.676

4.1.4. Takımın Kaynakları ve Çevresi

Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanterinin dördüncü faktörü ise Takımın Kaynakları ve Çevresidir (TKÇ). Bu faktör ile grubun kararları birlikte alma, ödev yapılırken nasıl bir bilgi alış-verişi yapılacağını bilme ve çalışma esnasında ortaya çıkabilecek sorunları çözme konusundaki tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının bu faktör altında sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar Resim 7’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde grupların birlikte karar alma, bilgi alışverişi yapma ve sorun çözme konusunda birinci ölçümden ikinci ölçüme kadar gözlenen yükseliş, ikinci ölçümden sonra beşinci ölçüme kadar yerini düşüşe bırakmıştır. Beşinci ölçümden çalışma sı-onuna kadar elde edilen verilerde ise hep yükseliş olduğu gözlenmiştir.



Şekil 7. Takımın kaynakları ve çevresine ait grafik

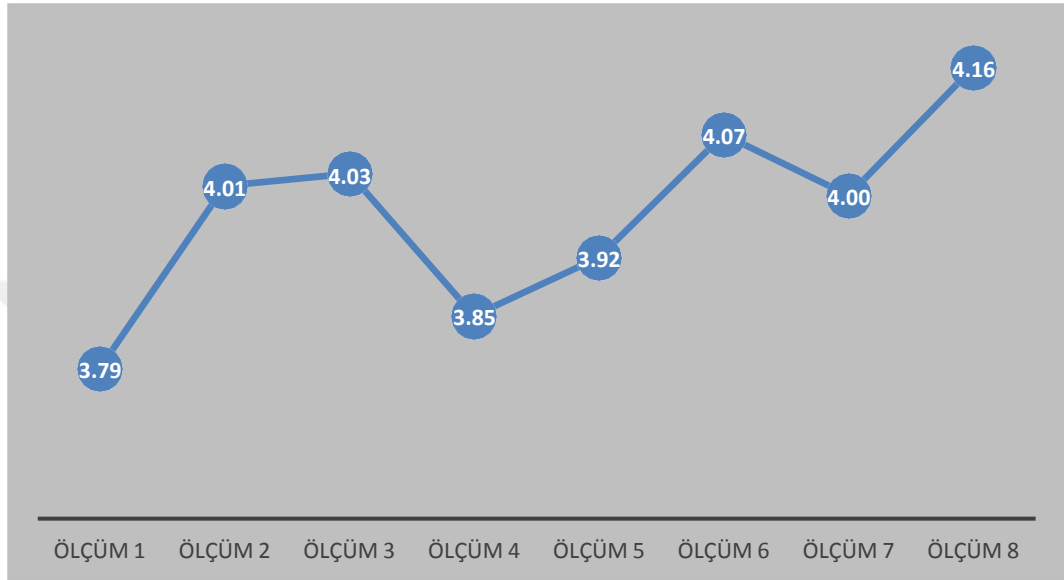
Tablo 6. Takımın kaynakları ve çevresi

Zaman	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	57	1.00	5.00	3.84	.659
Ölçüm 2	57	2.00	5.00	4.06	.641
Ölçüm 3	57	2.33	5.00	3.99	.515
Ölçüm 4	57	2.67	5.00	3.87	.575
Ölçüm 5	57	1.00	5.00	3.85	.758
Ölçüm 6	57	1.33	5.00	3.94	.703
Ölçüm 7	57	2.33	5.00	4.03	.608
Ölçüm 8	57	2.67	5.00	4.20	.621

4.1.5. Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutum

Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanterinin son faktörü ise Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutumdur (TAGK). Bu faktör ile grup üyelerinin ödev yapmayı ne denli sevdikleri, ortaya koyacakları ürünler için birbirlerini cesaretlendirme düzeyleri ve yaptıkları işten gurur duymaları ölçülmüştür. Elde edilen

sonuçlar Resim 8’de verilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde grup üyelerinin ödev yapma, birbirlerini cesaretlendirme ve yapılan işten gurur duyma konusunda üçüncü ölçüme kadar yükselişte olduğu gözlenmiştir. Dördüncü ölçümde bir düşüş gözlenirse de daha sonrasında son ölçüme kadar hep yükseliş gözlenmiştir.



Şekil 8. Takım arkadaşlarına ve göreve karşı tutuma ait grafik

Tablo 7. Takım arkadaşlarına ve göreve karşı tutum

Zaman	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Ölçüm 1	57	1.00	5.00	3.79	.692
Ölçüm 2	57	2.33	5.00	4.01	.557
Ölçüm 3	57	2.67	5.00	4.03	.549
Ölçüm 4	57	2.33	5.00	3.85	.563
Ölçüm 5	57	1.00	5.00	3.92	.738
Ölçüm 6	57	1.00	5.00	4.07	.687
Ölçüm 7	57	2.00	5.00	4.00	.612
Ölçüm 8	57	3.00	5.00	4.16	.579

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada amaç, öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmektir. Araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmada, Johnson ve arkadaşları (Johnson, Lee, Lee, O'Connor, Khalil, ve Huang, 2007) tarafından oluşturulan ve sonrasında Johnson, Top ve Yükseltürk tarafından 2011 yılında geliştirilen Takım Değerlendirme ve Teşhis Envanteri kullanılmıştır. Bu envanterin beş faktörü ve bu beş faktörün her birinin altında 3 olmak üzere toplam 15 madde bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma sonuçları her bir faktör altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmen yetiştirmede etkin bir şekilde kullanılması önerilen bir yöntemdir. Farklı ön bilgi ve yaşantılara sahip olan öğretmen adayları işbirlikli öğrenme yöntemiyle bu birikimlerini paylaşma ve yeni bakış açıları geliştirme şansı yakalamaktadırlar. Yapılan çalışmalar incelendiğinde işbirlikli öğrenme ortamlarında yetişen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Bilgin, 2003, s.25; Gök, Tolga ve Sılay, 2006, 58-76), ve anlatılanları daha uzun bir süre hatırladıkları gözlenmiştir (Aydıntan ve Ünlü, 2011, s.11). Ayrıca, öğrenenlerin motivasyonunu ve ilgisini artırırken (Haberyan, 2007), kritik düşünmeyi ve problem çözme becerisini geliştirmekte (Garrett, 2008; Michaelsen ve Sweet, 2008; Smart ve Csapo, 2003) ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Birişçi ve Karal 2011).

Bir diğer açıdan bakılacak olursa bir grupta çalışma yöntemi olan işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilere sosyal hayatta da fayda sağlamaktadır. Kişileri bireyselleşmekten kurtarma ve birlikte başarma, yardımlaşma gibi konularda da etkin olmasını sağlamaktadır. İnsanların günlük hayatta da birlikte iş yapamama, grup oluşturamamasında eğitim sisteminin de etkisi vardır. Bu olumsuzlukların önüne geçilebilmesi için sınıf içi işbirliği sağlanmalıdır (Gökay, 2005, 106).

5.1. Sonuç

Çalışmanın sonuçları; iletişim becerisi, takım içi sorumluluklar ve takım içi etkileşim olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

5.1.1. İletişim Becerisi

Yapılan bu çalışmada da takım üyelerinin çalışırken birbirleriyle iletişim kurma ve etkin dinleme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Önceden belirlenmiş zaman aralıklarına toplam sekiz zamanda sekiz kez uygulanan anketin sonuçlarına bakıldığında, çalışmanın ilk ayında öğretmen adaylarının iletişim ve etkileşim konusunda başarılı oldukları gözlenmiştir. Süreç devam ederken bu konuda problemler yaşanmış olsa da bu problemler çabuk toparlanmış ve işbirlikli öğrenme ortamında çalışan öğretmen adaylarının birbirleriyle iletişim kurma becerilerinin süreçle birlikte geliştiği gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde; işbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenen bireyler arasında bilgiyi paylaşmak, problemleri belirlemek ve bu problemlere çözüm yolları bulmak amacıyla sürekli bir iletişim söz konusudur (Clark, 2008; Cortez, Nussbaum, Woywood ve Aravena, 2008; Michaelsen ve Sweet, 2008; Smart &Csapo, 2003; Demirel, 1994, s.42 Sünbül, 2011, s. 225-231). Yapılan araştırmalar ve bu çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin gelişmesini sağladığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için grup üyelerinin birbirlerine karşı sorumluluklarını, kişiler arası ilişkilerin nasıl yürütüldüğünü bilmeleri gerekmektedir. İnsanlar bunu içgüdüsel olarak bilemezler ve bunu öğretmenlerin öğretmesi gerekmektedir (Johnson, Johnson, Holubec, 1998). Gelecekte yapılacak araştırmalarda grup üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimin detaylı olarak incelenmesi, ortaya çıkan sorunların içeriği ve bunların nasıl çözüldüğünü ya da niçin çözülemediği incelenebilir. Bu tür araştırmalar işbirlikli öğrenme etkinliklerinin iletişim ve etkileşim boyutunun kalitesini olumlu olarak etkileyebilir.

5.1.2. Takım İçi Sorumluluklar

Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup çalışmasının sonucunda grup amacına ne kadar ulaşıldığı ve grup üyelerinin üzerlerine düşen görevi ne derecede başarıyla yerine getirdiklerinin belirlenmesi ve ilerleyen süreçte devam ettirilmesi gereken yahut bitirilmesi gereken davranışların neler olduğuna karar verilmesidir (Açıkgöz, 2009; Saban, 2004). Bir başka deyişle, işbirliğine dayalı öğrenmede önemli olan bir nokta da grup içerisindeki tüm öğrencilerin sorumluluklarının olmasıdır ve grubun başarısı üyelerin tamamının başarılı olmasını gerektirir. Bu durumun gerçekleşip gerçekleşmediğini fark etmek için bireysel değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu Johnson'a göre iki şekilde yapılabilir: Bunlardan ilki grup üyelerinin birbirlerine öğrenme sürecinde yardımda bulunmasını sağlayacak olumlu bağımlılık ortamının sağlanmasıdır. Diğeri ise her öğrencinin öğrenme sürecinde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediğinin kontrol edilmesi ve başarı düzeyinin değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 2009). Grupla değerlendirme, grup içerisinde yalnızca bir öğrencinin çalışıp grubunun başarısını yükseltmesi durumu değildir. Aksine tüm öğrencilerin desteği ile yükselen bir grup başarısı istenmektedir (Senemoğlu, 2009). Bu çalışma kapsamında da öğrencilerin görev bilincinin başlangıçta yükselişte olduğu, üç, dört ve beşinci görevlerde bu bilinç seviyesinin düşüş gösterdiği, sonrasında ise bu bilincin tekrar ortaya çıktığı gözlenmektedir. Gelecekte, takım üyelerinin karar verme süreçleri, görevleri tamamlamak için kullandıkları stratejiler, bu stratejilerin düzenlenme konusunda alınan tedbirler üzerine çalışmalar yapılabilir.

5.1.3. Takım İçi Etkileşim

Damon'un 1984 yılında yaptığı ve Piaget, Vygotsky ve Sullivan'ın bakış açılarını birleştirdiği şu maddelere yer vermiştir:

- a) Anlamlı dönütler ve tartışmalar, öğrenenlerin birbirlerini motive etmelerine yardımcı olur ve kavram yanılgılarının ortaya çıkmasını sağlar ve daha iyi çözümler için daha fazla araştırma yapmalarına yardımcı olur.
- b) Akranlar arasındaki etkileşim çocuğun sosyal yönünün (katılım, tartışma, bilişsel süreçleri değerlendirme ve eleştirme gibi) gelişmesine yardımcı olur.

c) Akranlar arasındaki işbirliği, keşfederek öğrenme için imkân oluşturur ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder.

d) Akran etkileşimi çocuklara genel bilgileri nasıl kullanacağını öğretir.

Yapılan bu çalışmada da takım içi dinamiklerde ve verilen görevin tamamlanması için gerekli kaynak kullanımında birinci ve ikinci etkinliklere karşı tutumlarının olumlu, sonrasında ise olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak beşinci etkinlikten itibaren, bir başka deyişle gruplar işbirlikli öğrenmenin ne demek olduğunu daha iyi anladıklarında, tekrar yükselişe geçmiştir. Elde edilen bu bulguya dayanarak, gelecekte yapılacak çalışmaların, yaşanan sürece odaklanarak olanakların kullanımı, göreve karşı tutumları detaylı olarak incelenebilir.

5.2. Tartışma

Literatür incelendiğinde, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Bu çalışmada da işbirlikli öğrenme ortamında çalışan öğretmen adaylarının iletişim kurma ve etkin dinleme becerilerinin araştırma süresi boyunca gelişim gösterdiği görülmüştür.

İşbirlikli öğrenmenin bir diğer faydası olumlu bağımlılıktır. Olumlu bağımlılık sayesinde grup üyeleri kendi öğrenmelerinin yanı sıra grup arkadaşlarının da öğrenmelerine katkı sağladığından dolayı başarıyı artırmaktadır. Yapılan bu araştırmada da grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Bir diğer durum ise takım içi etkileşimdir. Takım etkileşiminin iyi olduğu takım çalışmalarının sonucunda grup üyelerinin kavram yanlışlarının ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sosyal yönleri gelişmektedir. Öte yandan yaratıcı düşünme ve öğrendiği bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenmiş olur. Yapılan bu araştırmada da takım içi etkileşimin zamanla geliştiği görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen sonuçlardan yola çıkılarak bu çalışmanın öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca konuyla ilgili kapsamlı araştırmalara ön ayak olabilir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın tüm bulguları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlarda işbirlikli öğrenme yöntemi daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlamadan önce yaşayarak öğrenmiş oldukları işbirlikli öğrenmeyi kendi sınıf ortamlarında daha aktif ve etkili kullanmaya katkı sağlayabilir.
2. Yapılan bu çalışmada süreç başında öğreten adaylarının tutumları daima yüksek iken süreç devam ederken düşüş yaşanmıştır. Sürecin sonunda yeniden tutumlarda olumlu yönde değişiklik gözlenmiştir. Süreç devam ederken meydana gelen düşüşlerin nedeni, işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili olarak ileride yapılacak araştırmalarla ortaya çıkarılabilir.
3. Son olarak çalışmanın öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca konuyla ilgili kapsamlı araştırmalara ön ayak olabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1993). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya, Uğurel Matbaa.
- Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme* (13.baskı). İzmir, Biliş Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2008). Öğretim Kuram ve Modelleri, Şeref Tan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara. Pegem Akademi Yayınevi, s.131-179.
- Alsancak, D. ve Altun, A. (2011). Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Geçişken Bellek İle Grup Uyumu, Grup Atmosferi ve Performans Arasındaki İlişki. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 1-16
- Aydıntan, S. ve Ünlü, M. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1-16.
- Battistich, V., Solomon, D. And Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Students Out Comes In Cooperative Learning Groups. *Elementary School Journal*, 94, 19-32.
- Bilgin, İ., Geban Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi 1 Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26, 9-18.
- Bilgin, T. (2003). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersinde (Çokgenler Konusunda) Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Kullanımı ve Uygulama Sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 19-28.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Ortamda Materyal Tasarlarken İşbirlikli Çalışmalarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 203-219.
- Clark, M. C. (2012). Using team-based learning as a substitute for lectures in a required undergraduate nursing course. *Team-Based Learning for Health Professions' Education. 1st ed. Sterling, Virginia*, 151-60.

- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G., & Aravena, R. (2008). Learning to Collaborate By Collaborating: A Face-To-Face Collaborative Activity for Measuring and Learning Basics about Team Work. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 126–142.
- Delil A. ve Güleş S. (2007). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 35-48.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri* (3.baskı). Ankara, Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (14.baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilci, T. (2011). Öğretimde Kuram Model Strateji Yöntem ve Teknik, Tuncay Dilci (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık, s.101-178.
- Erciyeş, G. (2008). Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Şeref Tan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara. Pegem Akademi Yayınevi, s.221-317.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A.G. ve Kesercioğlu T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 134-148.
- Fink, L. D. (2002). Beyond small groups. Team-based learning: A transformative use of small groups. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Garrett, T. A. (2008). Team-based learning in an introductory biochemistry class: A first-time user's perspective. In L. K. Michelson et al. (Eds.), *Team-based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning*. pp. 141–149. Sterling VA: Stylus.
- Genç, S.Z. (2008). Öğrenme Öğretmede Çağdaş Yaklaşımlar, Mehmet Arslan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 108-123.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14(2), 197-213.
- Gomez, E. A., Wu, D. & Passerini, K. (2010). Computer-Supported Team-Based Learning: The Impact of Motivation, Enjoyment and Team Contributions on Learning Outcomes. *Computers Education*, 55(1), 378–390.

- Gök, T. ve Sılay, İ. (2009). Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 58-76.
- Gökay, M. (2005). Sınıf Yönetimi, Vedat Özsoy (Editör). *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Görsel Sanat Eğitimi Derneği Yayınevi.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Haberyan, A. (2007). Team-Based Learning in an Industrial Organizational/ Psychology Course. *North American Journal of Psychology*, 9(1), 143–152.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, T. E., Lee, Y., Lee, M., O'Connor, D. L., Khalil, M. K., & Huang, X. (2007). Measuring shared ness of team-related knowledge: Design and validation of a shared mental model instrument. *Human Resource Development International*, 10(4), 437-454.
- Johnson, T., E., Top, E. & Yukselturk, E. (2011). Team shared mental model as a contributing factor to team performance and students course satisfaction in blended courses. *Computers in Human Behaviour*, 27, 2330-2338.
- Karaca, Ş. (2005). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımının, Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Sınıflandırılması Konusunu Anlamalarına ve Akademik Başarılarına Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. Baskı), Ankara, Nobel Yayınları.
- Knight, G. P. and Bohlmeyer, E. M. (1990). Cooperative Learning and Achievement: Methods for Assessing Causal Mechanisms. Sharan, S. (Eds). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger Publishers. s.1- 22.
- Kumaş, A. ve Saka, A.Z. (2009). İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Probleme Dayalı Öğrenme Uygulaması: Eğik Atış Hareketi Uygulama Örneği. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara, Nobel Dağıtım.
- Lindblad, Arnold H. (1994). You Can Avoid the Traps of Cooperative Learning
- Mevarech, Z.R., Stern, D. and Levita, I. (1987). To Cooperate or not to Cooperate in CAI: That is the Question. *The Journal of Educational Research*, 80(3), 164- 167.
- Michaelsen, L. K. and Sweet, K. (2008). The Essential Elements Of Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 116, 7–27.
- Newmann, F.N & Judith, A.T. (1987). Effects Of Cooperative Learning On Achievement İn Secondary Schools: A Summary Of Reasearch. National Center On Effective Secondary Schools. . Madison: University Of Wisconsin.
- Nussbaum, M., Alvarez, C., McFarlane, A., Gomez, F., Claro, S. &Radovic, D. (2009).Technology as Small Group Face-to-Face Collaborative Scaffolding. *Computers Education*, 52(1), 147–153.
- O'Donnell, A. M. (1996). Effects of explicit incentives on scripted and unscripted cooperation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 74-86.
- Özdamlı, F. ve Uzunboylu, H. (2008). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 28-36.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-Öğretme Süreci* (4.baskı). Ankara, Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (14.baskı). Ankara, Pegem A Yayınları.
- Slavin, R. (1987). Cooperative Learning: Where Behavioral and Humanistics Approaches To Classroom Motivation Meet. *The Elementary School Journal*, 88,29-37.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1995). Enhancing inter group relations in schools: Cooperative learning and other strategies.
- Slavin, R. E. (2010). Cooperative learning: what makes group-work work. The nature of learning: Using research to inspire practice, 161-178.

- Smart, K. L. and Csapo, N. (2003). Team-Based Learning: Promoting Classroom Collaboration. *Issues in Information Systems*, 4(1), 316–322.
- Stainer, S., Stromwall, L. K., Brzuzy, S. and Gerdes, K. (1999). Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 35.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Konya, Eğitim Akademi Yayınları.
- Troncale, N (2002). Content-based instruction, cooperative learning and CALP instruction: addressing the whole education of 7-12 ESL students.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1.baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık, Özcan Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. 2. Baskı, Ankara. PegemA Yayıncılık, s. 39-61.
- Windschitl, M. (2001). The diffusion and appropriation of ideas in the science classroom: Developing a taxonomy of event succouring "between" groups of learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1), 17-42.

EKLER

Ek 1. Takım Değerlendirme Ve Teşhis Envanteri

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Genel Takım ve Görev Bilgisi (GTGB)	Grubumuz genellikle amacımız üzerinde tartışır ve karar verirken ortak bir paydada buluşur.					
	Grubum ödevleri tamamlamak için belirli stratejileri kullanır/bilir.					
	Grubum ödevleri tamamlamak için gerekli süreçleri bilir.					
Genel Görev ve İletişim Becerisi (GGIB)	Grubum bir iş/ödev üzerinde çalışırken birbiriyle iletişim kurar.					
	Grubum bir ödevin yapılması sürecinde birbiri ile iletişim halindedir.					
	Grubum/takım arkadaşlarım tutarlı bir şekilde etkin dinleme becerilerini sergiler.					
Takım Arkadaşlarına ve Göreve Karşı Tutum (TAGKT)	Grubum farklı takım ödevleri yapmayı sever.					
	Grubum ortaya koyacağımız ürünleri geliştirmek için birbirlerini cesaretlendirir.					
	Grubum yaptığı işten gurur duyar.					
Takımın Kaynakları ve Çevresi (TKÇ)	Grubum çoğunlukla kararları birlikte alır.					
	Grubum ödevlerimizi yapmak için nasıl bilgi alışverişi yapacağımızı bilir/anlar.					
	Grubum ödevlerimizi yaparken ortaya çıkan problemleri çözer.					
Takım Dinamikleri Ve Etkileşimi(TDE)	Grubum takımın başarısı ile ilgili bir sorunu açıkça tartışabilecek güvenli bir ortam yaratır.					
	Grubum verilen görevi tamamlamak için gerekli olan tecrübeye sahiptir.					
	Grubum ödevleri yaparken çevresel sınırlılıkları bilir.					

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

Yazar Neriman Tulgar Soydaş

Gönderim Tarihi: 20-Kas-2017 09:40AM (UTC+0200)

Gönderim Numarası: 882882154

Dosya adı: neriman_tulgar_soyda.docx (296.21K)

Kelime sayısı: 8668

Karakter sayısı: 62512

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

ORJİNALLİK RAPORU

%12	%11	%7	%5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	prezi.com İnternet Kaynağı	%1
2	www.cumhuriyet.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	adumilas.adu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
5	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.world-education-center.org İnternet Kaynağı	%1
7	egitim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
8	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<%1

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacının;

Adı Soyadı : Neriman TULGAR SOYDAŞ
Doğum Yeri : Kelkit/GÜMÜŞHANE
Doğum Tarihi : 23/01/1989
İlk Öğretim Bilgileri : Cumhuriyet İlköğretim Okulu (Gümüşhane-Kelkit/1995-2000), Doğanşar İlköğretim Okulu (Sivas-Doğanşar/2000-2001) Cumhuriyet İlköğretim Okulu (Gümüşhane-Kelkit/2001-2003),
Orta Öğretim Bilgileri : Rekabet Kurumu Bayburt Anadolu Öğretmen Lisesi (Bayburt/2003-2007)
Yüksek Öğretim Bilgileri : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü (Ankara/2007-2011)
Görev Yerleri : Çüngüş İlköğretim Okulu (Diyarbakır-Çüngüş/2012-2013) Korucu İlkokulu (Elazığ/2013-2015) Metin Doğan İlkokulu (Elazığ/2015-2016) Teletaş İlkokulu (İstanbul-Ümraniye/2016-...)