

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNDE KULLANILAN
DEĞERLENDİRME BİÇİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ERİŞİ VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

Ali Murat SÜNBÜL

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim
Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Ankara
Ağustos, 1995

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Özcan Demirel

Üye

Prof. Dr. Mürüvvet Bilen

Üye

Doç. Dr. Münire Erden (Danışman)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../1995

17 Kasım 1995

Prof. Dr. Hüsnü Arıcı
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, Orta II Milli Tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirme yapmamanın öğrenci erişi ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi 1993-1994 öğretim yılında Meram Ortaokulu 2. sınıfına devam eden 85 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın denencelerine ilişkin bilgiler, geliştirilen tutum ölçeği ve başarı testiyle elde edilmiştir. Tutum ölçeği ve erişi testinden elde edilen veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Toplanan bilgilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

1.Orta II Milli Tarih dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirme yapmama öğrenci erişileri arasında anlamlı bir fark vardır.

a. Grupla değerlendirme yapma öğrenci erişileri üzerinde bireysel değerlendirmeden daha etkilidir.

b. Grupla değerlendirme, öğrenci erişileri üzerinde hiç bir değerlendirme yapmamadan daha etkilidir.

c. Bireysel değerlendirme ile hiçbir değerlendirme yapmama arasında öğrenci erişileri üzerinde bir fark bulunamamıştır.

2.Orta II Milli tarih dersinde işbirlikli öğretim yönteminin kullanılması sırasında, grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmamanın öğrenci tutumlarını kazandırma açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.



SUMMARY

In this research, the effects of individual assessment, group assessment and assessment students' achievement and attitudes were investigated in the second grade of middle school. The units of National History Course the use of cooperative learning.

Study group consisted of 85 students attending to Meram Middle School in 1993-1994 Scholarship Year.

Information related to the research hypothesis was obtained by using attitude scale and achievement tests. One way variance analysis was administered to evaluate the data obtained from attitude scale and achievement tests.

The findings obtained from the statistical analysis can be summarized as follows;

1. There was a significant difference ($P < 0.05$) in the three methods in terms of students' achievements.

a. Group assessment was found to be more effective than individual assessment.

b. Group assessment was more effective than no assessment in terms of students' achievements.

c. No difference was found between individual assessment and no assessment in term of students' achievements.

2. No difference could be found among group assessment, individual assessment and no assessment in terms of students achievement during the use of cooperative learning in Middle School National History Course.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar	vii
ÖNSÖZ	ix

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU	1
Öğrenme Ve Öğretme Etkinliklerinde Yöntem ve Tekniklerin Rolü	3
İşbirliğine Dayalı Öğretim.....	7
İşbirliğine Dayalı Öğretimin Düzenlenmesi.....	16
İşbirliğine Dayalı Öğretimin Olası Sınırlılıkları.....	17
Bazı İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri.....	22
İşbirliğine Dayalı Öğretimde Yapılan Etkinlikler.....	24
Araştırmanın Önemi.....	27
İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri ile İlgili Araştırmalar	28
Problem Cümlesi	38
Denenceler.....	38
Sayıltılar.....	39
Sınırlılıklar	39
Tanımlar.....	39

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	40
Denekler	40
Denekler ve Öntest Puanları.....	41
Veri Toplama Araçları.....	43
İşlemler	45
Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	46

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR	47
----------------------------	----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
KAYNAKÇA	56
EK-1 Milli Tarih Dersi Hedef ve Davranışları.....	66
EK-2 Deneklerin Cinsiyetlerine, Milli Tarih Dersi I. Dönem Başarı Notlarına Göre Gruplara Dağılımı.....	68
EK-3 Erişi Testi	70
EK-4 Tutum Ölçeği.....	75
EK-4 İşbirliğine Dayalı Öğretim materyali.....	78
Ek-5 Milli Tarih Dersi Değerlendirme Soruları	86

TABLOLAR

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
I-1 İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikyerinin "Akademik Başarı", "Etnik İlişki" ve "Karşılıklı Etkileşime" Etkisi.....	30
II.1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Deneklerin "Milli Tarih" Dersi ile ilgili Ön Test Puanları.....	42
II.2 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Deneklerin "Milli Tarih" Dersi Ön Test Puanları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	42
II.3 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Deneklerin Tutum Ön Test Puanları.....	43
II.4 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Deneklerin Tutum Öntest Puanlarıyla İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	43
III-1 İşbirliğine Dayalı Gruplarda, grupla değerlendirme nin Yapıldığı, Bireysel Değerlendirmenin Yapıldığı ve Hiçbir Değerlendirmenin Yapılmadığı Gruplardaki Öğrenci Erişileri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları...	48
III-2 İşbirliğine Dayalı Gruplarda Uygulanan Başarı Testindeki öğrenci Erişilerinin Ortalama ve Standart Sap-	

	maları.....	49
III-3	Gruplara Uyugulanan Başarı Testi Ortalamalarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları.....	49
III-4	İşbirliğine Dayalı Gruplarda, Grupla Değerlendirme- nin Yapıldığı, Bireysel Değerlendirmenin Yapıldığı ve Hiçbir Değerlendirmenin Yapılmadığı Gruplardaki Öğrenci Tutumları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları.....	52

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Orta II Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulanması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci erişileri ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmamın yürütülmesinde bir çok kişinin doğrudan ve dolaylı katkısı olmuştur. Çalışmamın her aşamasında çok değerli öneri ve görüşleri ile beni yönlendiren, tezimi defalarca okuyup yapıcı eleştirilerini aldığım danışmanım sayın Doç.Dr.Münire Erden'e, verilerin toplanmasına yardımcı olan Meram Ortaokulu Müdür ve öğretmenlerine, özellikle tezin bilgisayarda yazılmasına katkısı olan arkadaşım Dr.Kağan Üçok ve Selçuk Üniversitesi, İnşaat Mühendisliği bölümünden Araştırma Görevlisi Yunus Dere'ye teşekkür ederim.

Ağustos 1995

Ali Murat Sünbül

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, hipotezler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlamalar yer almıştır.

PROBLEM DURUMU

Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur (Fidan ve Erden, 1993). Bu eğitim etkinliklerini formal olarak yetişeklere göre düzenleriz. Yetişek, "belli esaslara göre tertiplenip düzenlenmiş öğrenme yaşantıları olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1975: 95). Yetişek olarak ifade edilen programın unsurları; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç tanedir (Bilen, 1993: 179).

Sönmez (1993)'e göre yetişek, "kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütündür". Böyle bir süreçte önce hedefler belirlenir. Sonra bu belirlenen hedeflere göre, kişide hangilerinin ne derecede bulunup bulunmadığı saptanır. Böylece kişinin öğrenme gereksinimi ortaya çıkar. Buradan hareketle bir ders ya da kursta kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlendikten sonra, bunların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla, ne kadar süre içinde kazandırılacağı saptanır. Sonuncul olarak da her bir öğrencinin bu hedef ve davranışları kazanıp kazanmadığı yoklanır. Bu süreç hiçbir zaman bitmez, düzenli olarak sürüp gider.

Hedefler, eğitim ortamına gelen bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özel-

liklerdir (Ertürk,1972:24). Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenlenme zorunluluğu vardır. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanacağımız strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınav durumları hedeflere göre düzenlenir.

Bir yetişek tasarımının hedefleri belirlenip, gözlenebilir davranışlara çevrildikten sonra bu hedeflere ulaşabilmek için "neler, nasıl öğretilecek?" sorusunun yanıtlanması gerekir. Bu sorunun yanıtı eğitim durumlarında ele alınmaktadır. Eğitim durumları, hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç-gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Eğitim durumlarında öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yapacakları ve bu etkinlikler sonucunda öğrenciye hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır. Öğrenmenin planlı ve kontrollü olarak oluşturulmaya çalışıldığı bu gibi durumlarda, geçerli yaşantıların öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrenme çevresinde belli düzenlemelerin yapılması, "çevre ayarlaması" gerekir (Ertürk 1975: 102).

Bilen (1993)'e göre Eğitim durumu planında, muhteva, araç-gereç ve kaynaklar ile öğretme yöntemi kapsanır. Bu üç öge eğitim durumunun temelini oluşturur. Öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan ipucu pekiştirme verme ve düzeltme sağlama, konu, araç-gereç, kaynaklar ve öğretme yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilir.

Her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik, kolaydan zora, basitten karmaşığa birbirinin önkoşulu olma özelliklerine göre düzenlenir. Bütün bu özelliklerin yanı sıra derste hangi strateji, yöntem ve tekniğin

kullanılacağı hedef ve konunun düzeyine göre saptanarak öğrencilerde istenen davranışlar kazandırılmaya çalışılır.

Eğitim durumlarında konu alanının yanı sıra kullanılan öğretim yöntemi, davranışların öğrenilmesinde önemli rol oynar. Yöntemi ve konu alanını birbirini tamamlayan iki temel öge olarak görmek, öğretimde yöntem konu birliğini sağlamak açısından gereklidir. Kural olarak denilebilir ki, öğretmen öğreteceği bilgiler kadar nasıl öğreteceğini de bilmiyorsa öğretim sönük, sıkıcı ve verimsiz olur. Öğretim yöntemi, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek sunulmasıdır (Bilen, 1993: 16-17)

Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinde Yöntem ve Tekniklerin Rolü:

Hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilişi kuşkusuz ilgiyi ve etkin katılımı artırır, öğrenciyi güdüler ve böylece sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve anlamlı kılar.

Etkili öğretimde yöntem ve tekniklerin çeşitli kullanım alanları vardır. Kaynak ve ders kitaplarında bulunan bilgilerin sınıfa getirilmesinde; konu alanının zenginleştirip derinleştirilmesinde, belirli beceri gerektiren yaşantuların kazandırılmasında, yeniliklere yönelik araştırma ve düşünme biçiminin benimsenmesinde, yaratıcı düşünmenin özendirilmesinde, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasında ve onların başarılı kılınmasında tekniklerin önemli bir rolü vardır. Kullanılan teknikler

kendilerine özgü özelliklere sahiptirler. Kuşkusuz bu tekniklerin hepsinin hedeflere ulaştırıcı nitelikte olması öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir beklentidir (Bilen, 1993: 16-17).

Bir çok öğretim yöntem ve tekniği vardır. Bu yöntem ve tekniklerin etkililiği, konu alanı, öğrenci özellikleri, ve hedeflere göre değişir. Bu nedenle uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekir. Bilen (1993)'e göre yöntem ve teknikler seçilirken göz önünde bulundurulması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- 1.Öğretim yöntem ve teknikleri belirli hedef ve hedefleri gerçekleştirecek biçimde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
- 2.Yöntem ve teknikler öğretme etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik teknikler işe koşulmalıdır.
- 3.Yöntem ve teknikler, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayıcı, bireysel ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olmalıdır.
- 4.Öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kayımsıklığını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
- 5.Öğretim yöntem ve teknikleri, kubaşık (ortak) çalışma ve grup psikolojisini teşvik edici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
- 6.Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere kendi eğitimsel yaşantılarını planlama gücü geliştirecek şekilde seçilmelidir.
- 7.Öğretim yöntem ve teknikleri öğrencinin faaliyetlere etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır.

Teknikleri belirlerken göz önünde bulundurulması gereken diğer bir özellik de, tekniğin öğrenciler için anlamlılığı ve öğrenci başarısına katkısıdır.

Bu yönüyle düşünüldüğünde seçilen teknik öğrenciler tarafından benimseniyor, onların derse katılımını artırıyor ve hedeflere ulaşma açısından başarılı kılıyorsa eğitim durumlarında bunlar etkili bir şekilde kullanılabilir (Bilen, 1993 :39).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler dersin hedef-davranışlarına, konu alanının ve öğrencinin düzeyine, uygulandığı ortama, uygulanan kişi sayısına göre tespit edilmekte, kullanılan eğitim teknolojisine ve içeriklerine göre çeşitli boyutlarda sınıflanmaktadır. Bilen'in (1993) yapmış olduğu sınıflamada teknikler;

1. Teknikleri geliştirme açısından;
 - a. Geleneksel öğretim teknikleri
 - b. Çağdaş öğretim teknikleri
2. Hizmet alanları ve içerikleri açısından yapılan sınıflamada;
 - a. Vak'a incelemesi,
 - b. Tartışma
 - c. Dramatizasyon
 - d. Sınıf dışı öğretim teknikleri,
 - e. Gösterime dayalı ve deneme teknikleri,
 - f. Eğlence, hayal ve yaratıcılıkla ilgili teknikle
3. Yöntem ve tekniklerin uygulandığı yere göre yapılan sınıflamalar;
 - a. Sınıf içi etkinliklere yönelik teknikler.
 - b. Sınıf dışı etkinlikler için uygun olan teknikler.
4. Tekniği uygulayan kişi sayısına göre yapılan sınıflama;
 - a. Bireysel teknikler :Bu sınıflamada tekniği uygulayan bir kişi vardır.

a1.Öğreten kişi açısından :Takrir, informal öğretmen konuşma tekniği, bireysel çalışma teknikleri olarak sayılabilir.

a2.Öğrenen kişi açısından :Programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarlı öğretim ve televizyonla öğretim teknikleri vb.

b.Grup öğretim teknikleri : Birden fazla kişinin etkinliğine dayanan ve genellikle tartışmanın temel oluşturduğu tekniklerdir (Bilen, 1993:41-43). Bu teknikler, Büyük grup tartışma tekniği, küçük grup tartışma tekniği, panel, zit panel, sempozyum, ve işbirliğine dayalı öğretim teknikleri olarak sınıflanmıştır.

Öğretim teknikleri ile ilgili bir diğer sınıflama da, Demirel (1993) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama ;

A.Grupla öğretim teknikleri

- 1.Beyin Fırtınası
- 2.Gösteri
- 3.Soru-cevap
- 4.Drama ve rol yapma
- 5.Benzetim
- 6.İkili ve grup çalışmaları
- 7.Mikro Öğretim
- 8.Eğitsel Oyunlar

B.Bireysel öğretim teknikleri

- 1.Bireyselleştirilmiş öğretim
- 2.Programlı öğretim
- 3.Bilgisayar destekli öğretim, şeklinde düzenlenmiştir.

İşbirliğine dayalı öğretim tekniklerini grupla öğretim yöntemi içerisinde görmekteyiz. Grupla öğretimin özellikleri işbirliğine dayalı öğretime temel oluşturmaktadır. Webb (1982) ve Johnson (1987)'e göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte, grup psikolojisini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlayan grupla çalışma yöntemlerinden birisidir. Bununla birlikte işbirliğine dayalı öğretim geleneksel grup çalışmalarından farklılık gösterir.

İşbirliğine dayalı öğretim, sınıf içi aktiviteyi artıran, öğrencilerin etkin katılımını sağlayan, öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını geliştiren bir teknik olarak bu araştırmada incelenmeye çalışılmıştır.

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, John Dewey'in problem çözme yaklaşımı örnek alınarak geliştirilmiştir. Problem çözme yaklaşımına göre okulda her olay, çocuğun kendi hareket ve etkinliklerine dayanmakta onun sorunları ve çözümleri öğretimin temelini oluşturmaktadır. Yaşamda asıl ve önemli olan husus bilgi değil, herhangi bir işi yapma alışkanlığını kazanmış olmak ve bu iş için gereken bütün materyali toplayabilecek güçte olmaktır (Hesapçıoğlu, 1988: 111-113). Bu yaklaşıma göre; doğal öğrenme, çocuğun esas doğal etkinliğinden, çocuk vasıtası ile oluşturulmuş gruplardan ve topluluk ruhundan doğar (Binbaşoğlu, 1983: 66-70).

Grupla çalışma hayatı, topluluk biçiminde, grup biçiminde ve bireysel iş olarak görünür. İşbirliğine dayalı öğretim grup biçiminde çalışma şeklidir. Bir sınıfın öğrencilerini gruplara ayırmakla, grup çalışması yapılmış sayılmaz.

Burada "grup" terimi yüzyüze temas halinde bulunan bir çok insanın birbirlerini etkilediği ortam anlamında kullanılmaktadır (Abercrombie, 1970: 1-5). Eğer sınıftaki öğrenci sayısı her üyenin etkileşim içerisinde bulunabilmesi için gerekli ortamı sağlayamayacak kadar büyükse böyle bir sınıf grup değildir. Grup öğretiminde, öğretmen dikkatin odak noktası olmaktan kasıtlı olarak geri durur ve üyeler arasındaki etkileşimi cesaretlendirme yönünde gayret sarfeder (Richardson, 1967: 8-16). Grup öğretiminde üyeler arasındaki etkileşim esastır. İşbirliğine dayalı öğretim teknikleri planlı bir şekilde bu ilkeyi gerçekleştirecek etkinlikleri içermektedir.

İşbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar(takımlar) halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını(Açıkgöz, 1992: 3). Sharan (1980)'ne göre İşbirliğine dayalı öğretimde, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur.

İşbirliğine dayalı öğretim bazı yönleriyle ülkemizde uygulanan "küme çalışması" adı verilen yönteme benzer. Çünkü işbirliğine dayalı öğretim bir grup çalışmasıdır. Ancak her grup çalışması işbirliğine dayalı öğretim değildir. Örneğin öğrencilerin yetenek ve başarılarına göre gruplanması, işbirliğine dayalı öğretim değildir. Sınıfın bütününe dikkate alarak veya belirli gruplar oluşturularak yapılan tartışma ve etkileşimler birer işbirliğine dayalı öğretim değildir. İşbirliğine dayalı öğretimde öğrenciler küçük gruplara ayrılarak onların işbirliği yapmasını beklemek değildir. İşbirliğine dayalı öğretimde karşılıklı etkileşim öğrenciler arasındaki dayanışmanın şekline,

cinsine bağlıdır (Webb, 1982a Slavin 1983; Graves ve Graves, 1985; Perry ve Miller, 1988).

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini diğer öğrenme tekniklerinden ayıran başlıca özellikleri Johnson ve Johnson (1987) şöyle sıralamışlardır;

1.İşbirliği yaparak çalışmalar beklenen gruplarda üyeler arasında olumlu dayanışma vardır. Hedefler ve görevler belirlenmiştir, böylece öğrenciler grubun diğer üyelerinin çalışmalarına da dikkat gösterirler.

2.İşbirliği içerisinde olan gruplarda üyelerin kendi üzerlerine aldıkları ve bireysel olarak yüklendikleri sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumlulukları konusunda takım olarak değerlendirilmelerinin yanında, tek tek bireysel olarak değerlendirilirler. Böylece bütün üyeler, takımında kime yardım ya da destek verilmesi gerektiğini öğrenirler. Küçük gruplarda ise öğrencilerin bireysel sorumluluk ve değerlendirilmeleri söz konusu değildir.

3.İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin esaslarına göre oluşturulmuş takımlarda takım üyeleri yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri açısından heterojen olarak belirlenirken; geleneksel grupların oluşturulmasında çoğu zaman üyelerin bu özelliklerine dikkat edilmez.

4.İşbirliği içinde olan gruplarda bütün üyeler liderlik görevini paylaşırlar, Geleneksel gruplarda ise lider öğretmen tarafından seçilir ve bütün gruptan sorumlu olur.

5.İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş takımlardaki tüm üyeler takımın öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Herbir üyenin grup üretimine

katkısı, başarısı veya başarısızlığı takım ve takımın içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Takım üyelerinden kendilerine verilmiş ödevi yerine getirmek için birbirlerine yardım etmesi, yol göstermesi ve destek olması beklenmektedir.

6.İşbirliği içindeki gruplarda öğrencilerin amaçları her üyenin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerini korumaktır.

7.İşbirliği yaparak çalışan gruplarda sosyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler ve beraber çalışmanın gereği öğrencilere doğrudan öğretilmektedir. Geleneksel gruplarda kişiler arası ilişkilerde ve küçük grup çalışmalarında gerekli olan becerilerin üyelerde var olduğu farzedilir.

8.İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda öğretmen gözlem yaparak grupta işbirliği içerisinde çalışırken ortaya çıkan problemleri analiz eder ve her gruba görevlerini ne şekilde yerine getirmeleri konusunda rehber olur. Geleneksel gruplarda öğretmenin gözlem yapması, yol göstermesi çok enderdir.

9.İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda öğretmenin esas rolü, gruptaki işbirliği ve verimin artması için takımların oluşturulmasından, takım ürünlerinin değerlendirilmesine kadar ki tüm aşamaların planlanmasını içermektedir.

Erden (1988) ise bu farkı aşağıdaki beş madde de özetlemektedir.

1. Öğrenme 2-6 kişilik küçük takımlar ve gruplar içinde gerçekleştirilir.

2. Öğretmenlerin rolü öğrencileri ve grupları yönlendirme, öğretim materyallerini hazırlamaktır.

3. Öğrenmede, öğrenciler arasındaki etkileşim ve bu etkileşimden doğan planlı işbirliği çok önemlidir.

4. Öğrenciler arasındaki yarışma yerine takımlar arasında yarışma söz konusudur.

5. Öğrencilerin başarı yada başarısızlığı bireylerden çok takıma aittir.

Lavone (1964) sınıf içerisinde işbirliğine dayalı olarak etkinliklerin düzenlenmesinin ve uygulanmasının yararlarını şu şekilde açıklamaktadır,

Öğrencilere;

1.Sorumluluk almayı ve aldığı sorumluluğu yüklemeyi,

2.Planlı iş yapmayı, planlı ve birlikte çalışmayı,

3.Doğru bilginin nasıl bulunacağını ve kullanılacağını,

4.Fikir alış-verişini ve fikre saygıyı,

5.Kişi haklarına saygı göstermeyi,

6.Bir grupta lider olma ve üye olma zevkini tadarak, hayattaki yerini hazırlamayı,

7.Yaratıcılık gücünü geliştirmeyi,

8.Sevgi ve nefretlerini,

9.Birbirlerine yardım etmeyi,

10.Yapılan bir işi ve kişiyi takdir etmeyi,

11.Birbirlerine saygı göstermeyi,

12.Karar vermeyi,

13.Öğrenilen dersler ve konular arasında bağlantı kurmayı,

14. Aktif olma, meraklarını giderme, yaratıcı olma, birbirleriyle iletişimde bulunma gibi temel ihtiyaçlarını gidermeyi,
15. Becerilerini gösterme fırsatını elde etmeyi,
16. Bireysel ayrılıkları göz önüne alarak çalışmayı öğretir (Bilen, 1989: 64).

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyetinin olması gerekir. (Slavin, 1988: 31-33). Bir başka deyişle işbirliğine dayalı öğretim öyle düzenlenir ki gruptaki her üye kendi grubundaki diğer arkadaşları başarmadan kendisinin başaramayacağını bilir ve diğer arkadaşlarında başarılı olması için elinden gelen gayreti sarfeder. Sonunda elde edilen başarı gruptaki tek tek tüm üyelerin katkısıyla oluşmuş grubun ve gruptaki bireylerin başarısıdır. İşbirliği gruplarında bireyin amaçlarına ulaşması diğer arkadaşlarının da kendi amaçlarına ulaşmasını destekleyicidir. Fakat rekabete dayalı durumlarda bu tam tersine destekleyici değil engelleyicidir (Haines and Mc Keachie, 1967: 387-390). İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda öğrenme-öğretme süreci rekabete ve bireyselliğe dayalı öğretim yöntemlerinden farklılık gösterir. İşbirliğine dayalı öğretimin daha iyi anlaşılabilmesi için rekabete dayalı öğretim ve bireysel öğretim hakkında da kısa bilgi vermekte fayda vardır.

Rekabete Dayalı Öğretim :Rekabete dayalı öğretim durumunda, işbirliğine dayalı öğretimin tersine bir grubun ya da kişinin başarısı diğerinin başarısızlığını gerektirebilmektedir. Dolayısıyla işbirliği durumunda birbirini destekleyen öğrenciler yarışma durumunda birbirlerini engelleyebilirler. Bir

grup içerisinde rekabete dayalı öğretim yapılırken öğrencilerin her biri ilgili durumda sadece kendilerinin başarılı olmalarını isterler. Çünkü bu durum yalnızca bir kişinin başarılı olmasına fırsat sağlamaktadır. Bu nedenle gruptaki diğer üyelerin başarısızlığı her bir öğrenci tarafından istenen bir durumdur. Başarı durumunda sevinen genellikle bir kişi vardır. Grubun büyük bir çoğunluğu öğrenme sonucundan memnun değildir (Skon and Johnson, 1981: 83-92). Rekabete dayalı öğretim, bireysel yarışma ve grup yarışması olarak düzenlenebilir.

Bireysel yarışmada öğrenciler herhangi bir etkileşimde bulunmadan tek başına yarışır bütün sınıfta yalnızca bir kazanan vardır (Yager and Johnson, 1985: 60-63).

Gruplararası yarışma durumunda ise öğrenciler önce küçük gruplar halinde işbirliği yaparak çalışır ve diğer gruplarla yarışmak üzere hazırlanırlar. Gruplardan birisi kazanırken diğerleri kaybetmektedir. Dolayısıyla öğrencilerinde bir kısmı kazanırken -kaybeden gruplardaki öğrencilerde başarısız sayılmaktadır.

Bireysel Öğretim : Bu tür öğrenmede öğrencilerin öğrenmesi bireyseldir. Bir öğrencinin öğrenmesi ile diğer öğrencilerin öğrenmesi ya da başarısı arasında ilişki yoktur. Öğrencilerin tümü başarılı ya da başarısız olabilir. Geleneksel olarak sınıflarda uygulanan öğrenme bireyseldir. Öğrenciler bir öğretmenin liderliğinde öğrenirler. Soruların yanıtlanması, alıştırmaların ve tekrarların yapılması, örneklerin verilmesi vb. etkinlikler bireysel olarak gerçekleştirilir. Yarışma ve işbirliği olmadığı için öğrencilerin

başarılarında birbirlerini engelleme ya da destekleme yoktur (Açıkgöz, 1992:5-6).

Öğrenciler okula belirli oranda ailelerinin rekabet beklentisinden etkilenerek başlarlar. Okullar da öğrencilerini yüksek derecede rekabetin var olduğu bir dünyaya hazırlamayı ciddi olarak üzerlerine almışlardır. Bu durumun bir neticesi olarak bir çok ülkede bilhassa son yarım asırlık bir zamandır rekabet ve bireysel çalışma stratejileri üstün gelmiştir. Bazı öğretmenlerin rekabeti azaltmak için ölçme ve değerlendirmede norma dayalı sistemi kullanmayı bırakıp, ölçüt dayanaklı sisteme dönmeleri de etkili olmamıştır (Şimşek, 1990: 187-202).

Yapılan araştırmalar işbirliğine dayalı öğretimin başta başarı olmak üzere, bir çok öğrenme ürünü üzerinde rekabete dayalı ve bireysel öğretime göre çok daha olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle işbirliğine dayalı öğretimde olumlu destekleyici faktörler görülürken rekabete dayalı öğretimde grup gerilimlerinin fazla olduğu ortaya konmuştur. Gerilimin artmasıyla birlikte öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışların bile belirli bir süre sonra sapma ve kararsızlık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu olumsuz durumlar işbirlikli öğrenmede görülmediği gibi öğrencilerin takımın hedefleri doğrultusunda olumlu davranışlara yöneldikleri tespit edilmiştir (Haines and McKeachie 1967: 387-395).

Donald ve Mc Keachie (1986) İşbirliğine dayalı öğretimle rekabete dayalı öğretimi öğrencinin kaygısı, öğrencinin tatmin olması ve öğrenci başarısı üzerine olan etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda Rekabete dayalı şartlarda öğretim gören öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim

şartlarındaki öğrencilere kıyasla daha fazla kaygılı olduklarını, konu alanı ile ilgili okumada daha az başarılı olduklarını ve daha az tatmin olduklarını ortaya koymuştur.

Yager ve Johnson (1985) İşbirliğine dayalı öğretim ile bireysel öğretimi, günlük çalışma tutarlılığı, öğretim sonrası başarı ve hatırd tutmaya etkileri açısından karşılaştırdılar. Araştırma sonucu işbirliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruplardaki öğrencilerin bireysel öğretim gören gruptaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı performansı gösterdiklerini, sözel konular üzerinde yapılan ölçümlerde daha yüksek hatırd tutma eğiliminde olduklarını ve eriş testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca işbirliğine dayalı öğretimde gruptan-bireye doğru bilgi transferinin olduğunu, takım içerisindeki tüm üyelerin kendi konularını özetlemeleri, özetleri tüm üyelerin dinlemesi ve sonuçta takımın özetinin ortaya konmasıyla daha verimli bir öğretimin sağlandığını ileri sürmüşlerdir.

Mevarech ve Stern (1986) İşbirliğine dayalı öğretimin yapıldığı oturumlarda bilgisayar destekli eğitim ile bireysel oturumlardaki bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal uyumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim gruplarındaki öğrencilerin bilgisayar destekli bireysel öğretim yapan öğrencilerden daha fazla sosyal uyum, daha güçlü bir tutum ve daha yüksek başarı gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Kagan, Zahn, Wideman, Schwazwald ve Tyrell (1985) işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretimden daha çok öğrencilerdeki

fedakarlık duygusunu gayrete getirdiğini ve Webb (1984) işbirliğine dayalı öğretimin bireysel öğretimden daha çok işbirliğini özendirdiğini ve güçlü fedakarlık tutumlarını ortaya çıkardığını ileri sürmüşlerdir.

Johnson, Johnson ve Stanne (1985) Bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretimin bilgisayar destekli bireysel ve rekabete dayalı öğretimden daha çok öğrenme üzerinde üstünlüğe sahip olduğunu ve olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir.

İşbirlikli öğrenmenin daha ileri seviyedeki aşaması; çalışma alanları ve öğrenme yöntemlerinin öğrenciler tarafından işbirliği içerisinde planlanması, problemlerin çözümünü sağlayan grup projelerinin birlikte izlenmesi ve çalışılan konularla ilgili grup ürünlerinin sınıfla paylaşılmasıdır (Barnes, 1977; Johnsen and Johnsen, 1978; Thelen, 1960).

İşbirliğine Dayalı Öğretimin Düzenlenmesi

Genel olarak işbirliğine dayalı yöntemlerde öğretimin düzenlenmesi altı basamakta gerçekleştirilmektedir (Sharan and Lazarowitz, 1980:48-60).

1. Öğretmen tarafından belirlenen genel bir problem alanı içerisindeki özel konuların öğrenciler tarafından seçimi, daha sonra öğrencilerin 2 ile 6 kişilik üyeler halinde küçük organize takımlar oluşturması.(Takımların oluşturulmasında akademik başarı, cinsiyet ve diğer özellikler dikkate alınır.)

2.Dersle ilgili alt konuların, özel öğretim yöntemlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından işbirliğine dayalı olarak planlanması ve birinci basa-

maktaki problem konularına göre hedef davranışların düzeylerinin belirlenmesi.

3. Öğrencilerin, ikinci basamakta belirlenen hedef ve davranışlara göre kendi planlarını gerçekleştirmesi. Bu basamakta öğretmenin öğrencilerin yetenek ve bilgilerini ortaya koymalarına imkan tanıması özellikle okul içi ve dışındaki kaynaklar konusunda onlara yardımcı olması.

4. Her bir takım içerisinde öğrencilerin birlikte üçüncü basamak boyunca elde edilen bilgileri analiz etmeleri ve değerlendirmeleri. Daha sonra her bir takım üyesinin kendine daha önce verilen konuyu takım arkadaşlarına sunabileceğinin planlaması.

5. Sınıftaki takımların bazıları veya hepsinin kendi içlerinde anlatma etkinlikleri göstermeleri. Her takım içerisindeki öğrencilerin takım arkadaşlarının konularını anlamasını sağlaması. Takım sunularının öğretmen tarafından örgütlenmesi.

6. Benzer konularda takımların görüş ayrılıklarını sürdürmesi ihtimaline karşı, sınıftaki çalışmaların gerektiğinde öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte değerlendirilmesi ve bir karara bağlanması.

İşbirliğine Dayalı Öğretimin Bazı Olumsuz Yanları

İşbirliğine dayalı olarak çalışan öğrencilerin akademik anlamda başarısızlığa düşmelerine yol açan olası sınırlılıkları birkaç başlık altında özetlemek olanaklıdır. Bunlar;

1.Toplumsal çekilme: Bazı insanlar başkalarıyla ortak çalışmaya başlayınca kişisel çabalarını azaltırlar. Bu durum özellikle büyük takımlarda kendini gösterir. Genellikle üye sayısı beşten fazla olan takımlarda öğrenciler ortak başarıda kendi katkılarının fazla önemli olmadığı varsayımını oluşturabilirler. Böyle bir algılama, çoğunlukla öğrencilerde düşük güdülenme, takımın başarısına dönük çabaları gösterme konusunda çekingenlik ile sonuçlanır. Aynı biçimde, bazı öğrenciler takımda daha yetenekli arkadaşlarının varlığını üstün başarıya ulaşmanın doğal bir güvencesi olarak görüp kendi kişisel katkılarını esirgeyebilir. Bu anlayıştaki öğrenciler tartışma sırasında dikkat çekmeme ya da başkalarının görüşlerine kolayca katılma eğilimi taşırlar. Araştırmaların ortaya koyduğu genel sonuç, takım büyüklüğünü azalttıkça katılım olasılığının arttığı yönündedir (Şimşek, 1994: 455).

Yapılan araştırmalarda, genel olarak takım büyüklüğünün artmasıyla birlikte kişisel çabanın azaldığını bulmuşlardır. Takım üyeleri kendi katkılarının önemli olarak değerlendirildiğini ve saygı duyulduğunu anladıkları zaman kişisel çabalarını artırmaktadırlar (Cohen, Lotan ve Catanzarite, 1990).

2.Takımda başatlık: Toplumsal çekilmenin tersine, bazı takım üyeleri başkalarını etkilemek amacıyla kendi varlıklarını herkese duyumsatma eğilimine girebilirler. Bu tür öğrenciler çoğunlukla takımı yönetme çabası gösterir ve doğal önder kimliğini kazanmak isterler. Eğer işbirliğine dayalı öğretimle çalışmanın niteliği takım olarak sık sık karar vermeyi gerektirirse, bu durum oldukça yıkıcı bir sorun olarak gündeme gelebilir. Özellikle farklı yetenek düzeylerine sahip öğrenciler aynı takımda çalıştıklarında bir kesimin

başatlığı ötekilerinin zararına olur. Kararları genelde yetenekli öğrencilerin vermesi durumunda yavaş öğrenen öğrenciler az ve zor öğretim görmeyen sıkıntısını çekerler. Yavaş öğrenenler başatlık gösterdiklerinde ise yetenekliler kolay ve gereksiz öğretim nedeniyle sıkılabilirler (Şimşek, 1994: 456).

Bazı araştırmacılar, işbirliğine dayalı öğretimde, ortaklaşa çalışma sırasında hızlı ya da yavaş ilerleyen kimi öğrencilerin ötekilere zararı dokunduğunu ileri sürmektedirler (Hill, 1982; Slavin 1983; Webb, 1982). Başka araştırmacılar ise karışık takımlarda işbirliği yapmaktan tüm öğrencilerin yararlandığını ileri sürmektedirler (Cohen, 1986; Johnson ve Johnson, 1989; Şimşek ve Tsai, 1992).

3. Başkalarından Geçinme: Özellikle düşük yetenekli ve çekingen öğrenciler takımlarında yüksek yetenekli üyelerin bulunmasından yararlanmak isteyebilirler. Eğer öğretim etkinlikleri her öğrencinin katkısına önem veren bir anlayışla düzenlenmemişse, düşük yetenekli öğrenciler işbirliğine dayalı görevin büyük bir bölümünü daha yetenekli ortaklarının tamamlamasının uygun olacağını düşünebilirler. Bu tür çalışma öyle bir durum ortaya çıkarır ki ortak ödülleri herkes paylaşır ama çalışmayı yalnızca bazı öğrenciler tamamlar (Şimşek, 1994:457).

4. Emici Etkisi: Takımın özellikle yetenekli üyeleri, başkalarının kendi sırtlarından geçinmelerini engellemek için bireysel çabalarını azaltabilirler. Eğer yetenekli öğrenciler takımın tüm işlerini kendilerinin tamamladığı ve bunu yaparken öteki üyelerden çok az ya da hiç yardım almadıkları düşüncesine sahip olurlarsa, kendilerini kullandırmamak için

bireysel çabalarını azaltırlar (Şimşek, 1994). Öğrenciler birlikte çalıştıkları insanları katkı sağlayabilecek düzeyde ama katkıda bulunmayan bir konumda görürlerse, pek dürüst olmayan böyle bir işbirliğine katılmak istemezler. Öte yandan, aynı öğrenciler, ortaklarına çaba gösteren fakat katkı sağlayamayan insanlar olarak değerlendirdiklerinde özveride bulunarak onlara yardım etmektedirler (Kerr, 1983: 78-94).

5. İşlevsel Olmayan İşbölümü: Takım üyeleri bazen öğrenilecek konuyu küçük parçalara bölerler ve yalnızca kendi bölümlerinden sorumlu olmayı yeğlerler. Bu durumda herkes konunun bir alt bölümünü öğrenir ve bütünü hakkında fazla birşey bilmez. Gereksiz ya da yanlış işbölümü yapılması ve her üyenin kendisine yüklenen rolün dışına çıkmaması takımın olumlu bağımlılığını azaltır. Dahası, birkaç öğrenci aynı anda benzer işleri yaparak zamanlarını pek ekonomik olmayan bir biçimde harcıyor olabilirler (Şimşek, 1994). Oysa, bazı görevler öteki üyelerin yardımıyla daha iyi tamamlanabilir. Yapılan işbölümünde paylaşılan görevler birbirini tamamlamadığı sürece takım çalışması tam anlamıyla bir bütünlük gösteremez ve işbirliğine dayalı öğretimde başarıyı en üst düzeye çıkarmak olanaksızlaşır (Sheingold, Hawkins ve Char, 1984).

Bazı İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri

Uygulamalı olarak işbirliğine dayalı öğretim teknikleri ile ilgili araştırmaların çoğu beş ana modelde odaklanmıştır. Bunlar; Takım-Oyun Turnuvaları Tekniği, Öğrenci Takımları Uygulama Bölümleri, Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw), Küçük Grup Tekniği ve Grup Araştırması Tekniğidir (Slavin, 1980: 315- 316).

Takım Oyun Turnuvaları Tekniği

Takım oyun turnuvaları iki ana kısımdan oluşur. Öğrenciler yetenek, cinsiyet ve yarışçı özellikleri dikkate alınarak 4-5 kişilik takımlara ayrılırlar. Bu takımların ilk görevi turnuvada üyelerin en iyi bir şekilde görev yapması için kendi üyelerini hazırlamaktır. Öğretmen öğrenilmesi istenen konularla ilgili bir giriş yaptıktan sonra takımlara konuyla ilgili materyal dağıtır. Her takım içersindeki üyeler birlikte çalışır ve takım üyelerinin hazır olduklarından emin olmak için birbirlerine soru sorarlar. Takım çalışmalarından sonra takım üyeleri genellikle haftada bir kez yapılan turnuvalarda öğrendiklerini gösterirler. Turnuva için öğrencilerden üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Masalardaki öğrenciler, öğretmenler tarafından ve çalışma kağıtları üzerinde sınıfta sunulan konuları kapsayan basit akademik konularda yarışır. Turnuva masalarındaki öğrenciler takımlarının temsilcisi olarak yarışır. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasında kazandığı puanlar, toplam takım puanına ilave edilir. Turnuvayı takiben öğretmen başarılı takımları ve en iyi puan alanları açıklayan bir kağıt hazırlar. Takımlardaki elamanlar aynı kalmasına rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler yarışmadan yarışmaya değiştirilir.

Öğrenci Takımları Başarı Grupları Tekniği

Bu teknikte turnuva tekniğinde olduğu gibi öğrenciler 4-5 kişilik takımlara ayrılır. Öğrenciler takımlar içerisinde 15 dakikalık süreler dahilinde turnuva etkinliklerinde bulunurlar. Öğrenciler kendi takımlarında öğrenmeleri gereken konuyu çalıştıktan sonra yaklaşık 15 dakikalık bir test alırlar.

Öğretmen, öğrencileri bu testten aldıkları puana göre başarı sırasına dizer. En başarılı 6 öğrenci birinci gruba, daha sonraki 6 öğrenci ikinci başarı grubunu oluşturur. Öğrenciler bu başarı grubundaki sıralarına göre takımlarına puan kazandırlar. Her grubun birincisi 8, ikincisi 6 ve üçüncüsü 4 puan kazandırır ve bu şekilde devam eder.

Böylece öğrenciler kendisini sınıftaki tüm öğrencilerle karşılaştıracağı yerde, kendisi ile aynı başarı grubuna giren öğrencilerle karşılaştırıp, yeteneği oramında takımına katkıda bulunmuş olur. En başarılı grup örneği turnuva tekniğinde olduğu gibi takım puanına katkı için fırsat eşitliğini sağlar (Slavin, 1978).

Aynılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)

Aynılıp birleşme tekniğinde turnuva ve başarı grupları tekniğinde olduğu gibi küçük heterojen takımlar oluşturulur. İşlenen konuyla ilgili olarak takımlardaki bireylerin sayısı kadar alt konular oluşturulur ve akademik materyaller bölüştürülür. Öğrenciler aynı bölümden sorumlu olan diğer takım üyeleri ile birlikte kendi bölümlerini iyice çalışırlar. Daha sonra kendi takımlarına dönerek takım arkadaşlarına kendi bölümlerini öğretirler. Sonuçta bütün takım üyeleri, tüm konulardan sınav alırlar. Sınav sonuçları takım puanına değil kişisel derecelere katkıda bulunur. Aynılıp birleşme tekniğinde bir üyenin kişisel performansı diğer takım arkadaşlarının kişisel hedeflerine katkıda bulunur. Gruplar, grup olarak ödüllendirilmediğinden biçimlenmiş bir grup hedefi yoktur. Bununla beraber takım üyelerinin kendi kısımlarını öğrenmede ve öğrendiklerini diğer arkadaşlarına anlatmada gösterdiği başarı arkadaşlarının başarısını da etkiler. Takım üyelerinin hepsi tüm konuyu

öğrendikten sonra öğrencilere konuyla ilgili test verilir ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir.

Küçük Grupla Öğretim Tekniği:

Öğrenciler öğretmenin seçtiği genel bir konu alanı içinden alt konuları seçer ve sonra iki ile altı üyeden oluşan küçük gruplar içinde organize olurlar. Bu gruplar konularıyla ilgili veri toplar ve arkadaşlarıyla tartışır. Daha sonra konuyu kendi aralarında alt bölümler halinde paylaşarak sınıfa sunarlar. Tüm grupların bu şekildeki sunusu öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Grup Araştırması Yöntemi:

Dewey tarafından temelleri atılan bu yöntemde bireyler arası diyalog ön plandadır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. İşbirlikli etkileşim ve iletişim küçük gruplarda elde edilir. Grup araştırması yöntemi daha sonra özellikle Sholomo Sharan tarafından geliştirilmiştir.

Bu yöntemde etkinlikler daha çok öğrenciler tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar. Bu yöntemin başlıca dört özelliği vardır. İlk olarak, seçilen konu alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir. İkinci olarak, çalışma konuları bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Üçüncü olarak, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Bunun için öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerin kazandırıldığı bir ön

yetiştirmeden geirililer. Dördüncü özelliği ise öğretmenin kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rolüdür. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilere karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olur (Sharan ve Lazarowitz, 1980).

İşbirliğine Dayalı Öğretimde Yapılan Etkinlikler

Tüm teknikler dikkate alındığında işbirliğine dayalı öğretimde aşağıdaki işlem basamaklarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir,

1. Takımların Oluşturulması: Takımlar oluşturulurken nicelik ve nitelik açısından tüm grupların denk olmasına çalışılır. Takımların ideal büyüklüğü 3-4 kişidir. Ancak sınıf olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda bu rakam 6'ya çıkabilir. Özellikle küçük sınıflarda takımlardaki üye sayısı fazla tutulur. Böylece az sayıda takım oluşturularak yerleşim alanı açısından tasarruf sağlanır. Takım sayısının artmasıyla doğru orantılı olarak daha geniş hacimli sınıflara ihtiyaç vardır.

Ayrıca takımların yetenek, başarı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler takımlara; cinsiyet, başarı, yetenek ve sosyal iletişim etmenleri açısından dengeli bir Şekilde dağıtılmalıdır.

2. İşbirliğine Dayalı alışmaya Alıştırma: Bu aşamada takım üyeleri birlikte çalışmaya özendirilir. Özellikle geleneksel eğitim anlayışının yapıldığı ortam içerisinde takım halinde çalışmaya geçişte birçok sorunlar çıkabilir. Öğrenciler arasındaki işbirliğinin çekişmeye dönüşmesi, sınıf otoritesinin bozulması ve plan ve program dahilinde yürütölen konularda istenilen

ilerlemelerin sağlanamaması gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumları en aza indirmek için öğrencileri bazı zamanlarda gruplar halinde çalışmalarını sağlayarak planlı bir işbirliği öğretimi ortaya konulabilir. Bu ön çalışmalar işbirliğine dayalı öğretimin amacına ulaşmasına katkıda bulunur. Bunlar; her öğrencinin takım içerisinde birşeyler yapabileceğini göstermek, takım üyeleri arasında güven duygusunu geliştirmek, öğrencilerin grup etkileşim ve iletişimlerini geliştirmek, takım ve birlikte hareket etme kimliğini kazandırmak, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir hava oluşturmak gibi olumlu etkiler sağlar.

3. Ders Materyallerinin Dağıtılması: Bu işlem özellikle öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin takım etkileşimine katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktır. Bir başka yol ise, öğrencilerin herbirine öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek böylece öğrencilerin birbirine öğretmelerini sağlamaktır (Açıkgöz, 1992). Bunlara ek olarak, gruplar arasında yarışma düzenleyerek grubun kazanabilmesi için öğrenciler bağımlı hale getirilebilir.

Öğrencilerin üzerinde çalıştığı malzemelerin çoğu: Okuma parçaları, işlem basamakları, kavramları, ilkeleri, sınıflamaları, neden-sonuç ilişkilerini gösteren yazı, açıklama, yorum, grafik, resim, soru-cevap vb etkinlikleri işlemektedir.

4. Takım Konularının Seçimi: Takımdaki üyelerin birlikte çalışma ve karşılıklı iletişim becerilerini geliştirdikten sonra, öğrenciler aralarında

çalışacakları konuyu seçerler. Bu seçim, daha önce sınıfta tartışılarak, sınıfın ilgisine göre belirlenmiş konu listesine bakılarak yapılır. Her takım ilgi duyduğu konuyu tartışarak seçerken öğretmen de takımlar arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı olur. Eğer iki takım aynı konuyu seçmek isterse takımların ya konuyu ikiye bölerek ya da başka bir konuyu seçerek anlaşmaları sağlanır (Açıkgöz, 1992). Eğer hiç bir takımın seçmediği, ancak çalışılması gereken bir konu varsa takımlar o konuyu seçmek üzere teşvik edilir.

Konunun seçiminde bir diğer yol ise tüm takımlara aynı bütün bir konuyu vererek, takımların kendi içerisinde bu bütün konunun alt konularını paylaşmalarını sağlamaktır. Bu şekildeki paylaşımda takımların konu paylaşımı açısından denkliliği sağlanmış olur. Takım içi paylaşımda öğretmen tek tek tüm takımlarla ilgilenmeli onlara yardımcı olmalıdır. Takımlardaki tüm üyelerin denk bir şekilde görev üstlenmelerine dikkat edilmelidir.

Konular paylaşıldıktan sonra, öğretmen her alt konunun bir araya gelerek bir bütün oluşturacağını ve bunun ne kadar önemli olduğunu belirtmelidir.

5. Konuların Sunulması: konular takımlarca sunulmaya başlamadan önce, takım üyelerinin birlikte sunuya hazırlanması gerekir. Bunun için gerekli süreler tüm takımlara eşit olarak verilmelidir. Ayrıca öğretmenin sunumda kullanılmak üzere yöntem ve tekniklerle ilgili olarak takım ve öğrencilere yardımcı olması gerekir.

Sunum sırasında sınıf içi etkinliklerin kontrolü öğrencilerin elindedir. Öğrenciler sunum sırasında sınıfı istedikleri gibi düzenleyebilirler. Yalnız bu sırada sununun süresi ve karşılıklı soruların yöneltilmesi gibi işlemlerde öğretmenin kontrolü gereklidir. Tüm takımların eşit zaman dilimlerinde sunularını yapmalarına imkan tanınmalıdır.

6. Değerlendirme: Bu aşamada, yapılan sunumların, çalışmaların ve bireysel katkıların öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Değerlendirme işleminde öğrencilerin ve takımların katkısını gösteren değerlendirme formlarının kullanılması güvenilir sonuçlar verir. Değerlendirme formlarındaki sonuçlara göre hangi takımların daha başarılı olduğu, takım içerisinde öğrencilerin gösterdiği etkinlik derecesi ve bunların elde ettiği erişim düzeyleri saptanır. Takım ve öğrenci düzeylerine göre bir sonraki işbirlikli öğretim durumu düzenlenir.

Araştırmanın Önemi

Görüldüğü gibi tüm işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinde değerlendirme işlemi vardır. Ülkemizde özellikle ilkokullardaki eğitim etkinliklerinde kullanılan küme çalışmalarının eksik tarafı da bu değerlendirme sürecinin dikkate alınmamasıdır. Fakat şu da bir gerçektir ki grup içi etkinliklerde yapılan değerlendirme işlemi öğrencilerin birbirlerini kontrol etmesini ve takım halinde başarıyı özendirir. Bu durumda sınıfın genel olarak ders düzeyindeki başarısını etkilemektedir. Bu araştırma, kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma ile toplanacak verilerin, özellikle; işbirliğine dayalı öğretimi güncelleştirip, üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı; işbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda, değerlendirme biçimlerinin kullanılmasyla işbirliğine dayalı çalışmalara yeni bir boyut getireceğı; öğrencilerin başarı, tutum ve diğer özelliklerini artırmaya yönelik yeni çalışmalar yapılmasına imkan sağlayacağı; değerlendirme biçimlerinin diğer öğretim yöntem ve tekniklerde de kullanılmasına örnek teşkil edeceği umulmaktadır.

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İşbirliğine dayalı öğretimin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri ve işbirliğine dayalı öğretimin en etkili bir şekilde kullanımıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak, işbirliğine dayalı öğretimle ilgili olarak yapılan araştırma sayısının fazla olması dikkate alınarak bu konularla ilgili bazı seçme araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve bu araştırmalar; İşbirliğine dayalı öğretim ve bilişsel ürünler, işbirliğine dayalı öğretim ve duyuşsal ürünler, işbirliğine dayalı öğretim ve diğer öğretim yöntemleri başlıkları altında sınıflanmıştır.

İşbirliğine Dayalı Öğretim ve Bilişsel Ürünler

İşbirliğine dayalı öğretimin başarı üzerindeki etkilerini inceleyen tek araştırmaların yanısıra, toplu olarak yapılmış araştırmalar vardır. Bunlardan, elde edilebilen ilk çalışma Deutsch (1949) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada işbirliğine dayalı öğretimin başarıyı bireysel

öğretim ve rekabete dayalı öğretimden daha fazla artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yine başarıyla ilgili olarak Johnson ve Johnson (1974) tarafından yapılan bir çalışmada, sürekli başarısızlığı yaşayan birey benlik saygısını ve özgüvenini yitirdiğini, rekabete dayalı ve bireysel şartlarda bu tür olumsuz durumların ortaya çıktığını işbirliğine dayalı şartlarda ise sonuca yönelik olumlu durumların ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Sharan (1980) ve Newman (1987) tarafından yapılan bir araştırmada işbirliğine dayalı öğretimin başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Slavin işbirliğine dayalı öğretimle ilgili olarak önceki araştırmaları gözden geçirme çalışmalarında (1980, 1983, 1988, 1990) işbirliğine dayalı öğretimin, grup ödülü ve bireysel değerlendirilirlilik ilkelerine uygun düzenlenmek koşuluyla başarı üzerinde son derece olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Bejarano, Kussel ve Peleg (1984) analiz, tartışma ve sentezi özendiren işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin üst düzey düşünmeyi geliştirdiğini ve işbirliğine dayalı öğretim grubundaki öğrencilerin üst düzey akıl yürütme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Hertz-Lazarowitz ve Webb (1985) işbirliğine dayalı şartlarda öğrencilerin birbirlerine takım konularını öğretirken en iyiyi öğrendiklerini ileri sürmüştür.

McDonald, Larson, Dansereau ve Spurlin (1985)' de üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada; bir okuma parçasını işbirliği gruplarında inceleyen öğrenciler bireysel çalışmaya göre hem o konuyla ilgili sınavda hem de daha sonraki bir bireysel çalışma durumunda daha başarılı olmuşlardır.

Slavin'in (1986)'da ilkököl ve ortaoköl düzeyindeki öğrenciler arasında, işbirliğine dayalı öğretimin akademik başarı, etnik ilişkiler ve öğrenciler arası etkileşime etkisi konusunda yaptığı 28 tane alan projesi sonucunda özet olarak; İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin başarısını artırıcı, olumlu yönde etnik ilişkileri geliştirici ve öğrenciler arasında ortak etkileşimi sağlayıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu 28 tane alan çalışmasıyla ilgili sonuç aşağıda tablo halinde verilmiştir

Tablo I-1

İşbirliğine dayalı öğretim tekniklerinin "Akademik başarı", "Etnik ilişkiler" ve "Karşılıklı etkileşime" etkisi.

No	Çalışma Alanı	Akademik Başarı	Etnik ilişkiler	Karşılıklı Etkileşim
Oyun Turnuvaları Tekniği (TGT)				
1	Matematik	+	+	
2	Matematik	+	0	+
3a	Matematik	+	+	+
3b	Sosyal çalışmalar			
4	Matematik	+		
5	Sosyal çalışmalar	+	+	+
6	Dil ve Edebiyat	+		0

7	Dil ve Edebiyat	+		0
8a	Okuma	+		
8b	Sözel ifade	+		
9	Dil ve Edebiyat	0		+
10	Sosyal Çalışmalar	0		+
Öğrenci Takımları Başarı Grupları Tekniği (STAD)				
11	Dil ve Edebiyat	0		+
12	Dil ve Edebiyat	+	+	0
13	Dil ve Edebiyat	+		+
14	Dil ve Edebiyat	0	+	+
15	Dil ve Edebiyat	0	+	0
16	Matematik	+		
Ayrılp Birleşme Tekniği (JIGSAW)				
17	Sosyal Çalışmalar	0		
18	Sosyal Çalışmalar	+		
19	Sosyal Çalışmalar		+	
COMBİNE PROGRAM				
20a	Matematik	0		+
20b	Dil ve Edebiyat	+		
20c	Sosyal çalışmalar	+		
20d	Okuma	+		
Küçük Grupla Öğretim (Small Group Teaching)				
21	Sosyal çalışmalar	+		
22	Dil ve Edebiyat	0		
23	Matematik	-		
24	Fen bilgisi		+	+

Yukarıdaki tabloda "+" işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinin olumlu etkisinin olduğunu, "0" etkinin olmadığını, "-" ise olumsuz etkinin olduğunu göstermektedir (Slavin, 1986).

Erden (1988), grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmada, olumlu bir etkisini gözleyememiştir. Ama, kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Hooper (1989) heterojen gruplarda gerçekleşen işbirliğine dayalı öğretimin yavaş öğrenen öğrencilerin başarısını, yeteneklilerin başarısını engellemeden yükselttiği ve öğretici durumunda olan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Johnson ve Johnson (1989) başarı ile işbirlikli öğrenme ilişkilerini ayrıntılı olarak inceleyen araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır: (a) İşbirliğine dayalı öğretimde kızlarla erkeklerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar yoktur. (b) İşbirliğine dayalı öğrenme bütün yetenek düzeyleri (alt, orta ve yüksek) için bireysel öğretim ve rekabete dayalı öğretimden daha yararlıdır. (c) Üst düzey bilişsel stratejiler, rekabete dayalı ve bireysel öğretim gruplarına göre, işbirliğine dayalı gruplarında daha fazla kullanılmaktadır. (d) Kavrama düzeyinde ve bir konunun derinlemesine işlenmesini gerektiren işlerde işbirliğine dayalı öğretim; mekanik araştırma, basit el becerilerinde rekabete dayalı öğretim daha başarılı bulunmuştur. Ancak genel sonuç işbirliğine dayalı öğretimin her tür işte başarıyı daha fazla artırdığını ortaya çıkarmıştır.

Açıkgöz'ün (1990)'da yapmış olduğu araştırmasında işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi, duyuşsal özellikler ve hatırda tutma üzerinde geleneksel öğretim etkinliklerine göre olumlu etkileri bulunmuştur.

Gömleksiz, (1994),"Genel Öğretim Yöntemleri" dersiyle ilgili üç ünitenin kazandırılmasında, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, erişi açısından deney grubu lehine bir fark bulunurken, benlik saygısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şimşek ve Deryakulu (1994)'te yaptıkları araştırmalarında kubaşık kümelerdeki akran etkileşiminin türetimci öğrenmeyi artıcı ve karşılıklı etkileşimi zenginleştirici bir etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Oktar (1995), işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanıldığı grupların erişilerinin geleneksel öğretim grubunun erişilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yine aynı araştırmada grupların akademik benlik tasarımı erişileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İşbirliğine Dayalı Öğretim ve Duyuşsal Ürünler

Sherif ve Sherif (1969) işbirliğinin, gruplar arasındaki hoşlanma duygularını artırarak düşmanlık, çatışma vb. duyguları azalttığını belirtmiştir.

Sherif ve Sherif (1979), araştırmalarında işbirliğine dayalı öğretim ile gruplar arası yarışma arasında çok az teorik farklılıklar bulmuştur. Grup yarışmasında, gruplar arasında olumsuz etki ve engellemelerin olduğu, işbirliğinde ise olumlu grup içi etkileşimi ve başarıyı sağlamada grup üyelerinin engelleme yerine birbirlerini destekleyici olduklarını ortaya çıkarmıştır. Rekabete dayalı gruplarda bireysel ödül ön plana çıkarken, işbirliğine dayalı gruplarda grup olarak ödülün ortaya çıktığı ve bunun grup performansını artırıcı olduğunu bulunmuştur.

DeVries ve Slavin (1978), Okebukola (1986), Açıköz (1990) ve Solomon'un (1990) yaptıkları araştırmalar da işbirlikli öğrenmenin öğrencinin okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Garibalde (1979) işbirliğine dayalı öğretim grubundaki lise öğrencilerinin rekabete dayalı gruplardakilere göre arkadaş ilişkilerinden daha fazla hoşlandıklarını ve karşılıklı etkileşimlerinde takımlarındaki diğer arkadaşları tarafından daha fazla hoşlanıldıklarını ifade etmişlerdir.

(Sharan,1980; Slavin,1980)'de yapmış oldukları araştırmalarında, işbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplardaki öğrencilerin olumlu ortak etnik ilişkilere sahip olduklarını ayrıca takım arkadaşları arasında müşterek

çalışmaya ilgi duyduklarını ve olumlu tutumlarının olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Maskowitz, Schaeffer ve Schaps(1983) işbirliğine dayalı öğretim tekniklerinin öğrencilerin sosyal yeterliklerini artırıcı ve akran ilişkilerinde olumlu tutum geliştirici etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Kagan, Wideman, Schwarzwald ve Tyrell'in (1985)'te yapmış oldukları çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğretim metodlarının, geleneksel ve bireysel öğretim-den daha çok öğrenciler arasındaki fedakarlık duygularını artırıcı ve konu alanına karşı olumlu tutum geliştirici etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Johnson ve Johnson (1983) işbirlikli öğrenmenin özürsüz ve özürsüz olmayan öğrencilerin benlik saygısı üzerinde rekabet ve bireysel çalışmaya göre daha olumlu etkilerinin bulunduğunu saptamışlardır. Bu sonuç daha sonra Yager, Johnson, ve Snider (1985) tarafından da desteklenmiştir.

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

Johnson ve Johnson (1991), işlevsel olmayan iş bölümü, yıkıcı çatışma, gereksiz yere otoriteye bağımlılık gibi etkenlerin işbirliğinin gerçekleşmesini engellediğini bulmuştur.

Yeşilbayrak (1994), üniversite öğrencileri üzerinde işbirliğine dayalı öğretimin hatırlama ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerine etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, akademik başarı ve tutumlar üzerinde işbirliğine dayalı öğretimin etkisini gözleyememiştir. Yalnızca hatırlama düzeyi geleneksel yöntemle göre, işbirliği yapan gruplarda biraz daha yüksek bulunmuştur.

İşbirliğine Dayalı Öğretim ve Diğer Öğretim Yöntemleri

Mewarech, Stern, Levita(1989)'da yaptıkları araştırmalarında, bilgisayar destekli eğitim yapan işbirliğine dayalı öğretim gruplarındaki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim yapan bireysel öğretim gruplarındaki öğrencilerden daha fazla başarı, daha güçlü tutum ve daha iyi sosyal uyum gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Açıkgöz (1990) tarafından, ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada yapılandırılmış işbirliği gruplarının daha başarılı olmasına karşın; yapılandırılmamış işbirliği gruplarının bireysel çalışma durumunun bile gerisinde kaldığı deneysel olarak bulunmuştur.

Açıkgöz'ün (1990)'da yapmış olduğu araştırmasında, yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerisinin kazanılmasında ve hatırlanmasında gruplar arası yarışma ve grup üyelerine bireysel sorumluluk

dağılımı yapılarak uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, bireysel çalışmaya yer veren geleneksel öğretim ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan uygulanan işbirlikli öğrenme etkinliklerinden daha etkili olmuştur.

Slavin (1990) bireysel değerlendirmenin yer almadığı işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları bulunsa da bireysel değerlendirmenin yer aldığı işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının daha olumlu etkilerini bulmuştur.

Dunn, Giannitti, Murray, Rossi, Gessert ve Quinn (1991) tarafından ABD'de ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada (a) grup çalışması yapmak isteyen öğrencilerin yalnız çalıştıkları zaman, (b) grup çalışması yapmak isteyenlerin grup çalışması yaptıkları zaman, (c) tercih bildirmeyenlerin yalnız çalıştıkları zaman daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Şimşek'e (1994) göre Etkileşimli öğrenme teknolojilerini kullanmada, karşılaşılan sorunları çözümlenmede yararlanılabilecek çözümlerden biri kubaşık öğrenmedir. İyi yapılandırılmış kubaşık öğrenmeler hem etkililik, hem de verimlilik gibi sorunların giderilmesinde başarılı sonuçlar vermektedir.

Yaşar (1994)'te yaptığı araştırmasında, yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde, küçük grupla öğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucu; yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

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

PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul II. Sınıf Milli Tarih Dersinde İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci erişileri ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

DENENCELER

1. Ortaokul II. Sınıf Milli Tarih dersinde işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci erişileri arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Ortaokul II. Sınıf Milli Tarih Dersinde işbirlikli öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında grupla değerlendirmenin yapıldığı, bireysel değerlendirmenin yapıldığı ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

SAYILTILAR

1. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki maddelere verdikleri yanıtlar öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

2.Araştırmayı etkileyebilecek kontrol edilemeyen değişkenlerin etkisi tüm gruplarda aynıdır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 1993-1994 öğretim yılında, Konya ili Meram Ortaokulunda, Orta II.Sınıf öğrencilerinin Milli Tarih Dersinde, Osmanlılarda Gerileme Dönemi ünitesindeki öğrenci erışı ve tutumları ile sınırlı tutulmuştur.

TANIMLAR

İşbirliğine Dayalı Öğretim : Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük takımlar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1992: 3)

Eriş : Bir eğitim sürecindeki girdiler ile çıktılar arasında programın hedefleri ile tutarlı fark (Ertürk 1986: 134).

Tutum : Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarının düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim (Kağıtçıbaşı 1982: 84).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, veri toplama araçları ile kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı öğretimin yapıldığı gruplarda kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kullanılan desenin şematik çizimi aşağıda verilmiştir.

Denk olmayan Kontrol gruplu ön test-son test deseni			
Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
G ₁	T ₁ T ₂	A	T ₁ T ₂
G ₂	T ₁ T ₂	B	T ₁ T ₂
G ₃	T ₁ T ₂	-	T ₁ T ₂

Şemada görüldüğü gibi araştırmanın denencelerini sınamak amacıyla 3 grup oluşturulmuştur. Her gruba uygulama öncesi ve sonrası başarı ve tutum ölçeği uygulanmıştır. 1. gruba işlem olarak grupla değerlendirme, ikinci grupta bireysel değerlendirme yapılmıştır. Üçüncü grupta ise hiç bir değerlendirme işlemi yapılmamıştır.

Denekler

Araştırmanın denekleri Konya Meram Ortaokulu İkinci Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Denekler seçilirken aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1.Ortaokuldaki tüm orta ikinci sınıfların birinci dönem Milli Tarih dersi karne notlarına bakılmış birbirlerine denk üç sınıf belirlenmiştir.

2.Bu üç sınıf arasından şans yoluyla Deney A, Deney B ve Kontrol grupları belirlenmiştir.

3.Deney A, Deney B ve Kontrol gruplarında işbirliğine dayalı öğretim yöntemini uygulayabilmek için takımlar oluşturulmuştur.

4.Takımlar oluşturulurken öğrencilerin cinsiyet ve Milli Tarih Dersindeki başarıları açısından heterojen olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Deneklerin cinsiyetlerine, Milli Tarih Dersi I. Dönem başarı notlarına göre gruplara dağılımı Ek-2'de tablo halinde verilmiştir.

Denekler ve Öntest Puanları

Deney ve kontrol gruplarının "Milli Tarih" dersi başarı ve tutumları ile ilgili ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda özetlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının "Milli Tarih" dersi ile ilgili öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo II.1'de sunulmuştur.

Tablo II.1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Deneklerin "Milli Tarih" Dersi ile ilgili Ön Test Puanları

Gruplar	n	X	S
Deney A Grubu	26	9.96	1.98
Deney B Grubu	28	10.28	1.73
Kontrol Grubu	32	9.34	2.05

Deney ve Kontrol gruplarının "Milli Tarih" dersi ön test puanları ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo II.2'de verilmiştir.

Tablo II.2

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Deneklerin

"Milli Tarih" Dersi Ön Test Puanları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	2	13.82	6.91	1.23	> 0.05
Grup İçi	83	311.89	3.75		
TOPLAM	85	325.72			

Tablo II.2'de görüldüğü gibi her üç grubun, "Milli Tarih" dersi ön test puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Buna dayalı olarak, üç grubun öntest puanları açısından denk olduğu gözlenmiştir.

Grupların "Milli Tarih" dersine karşı tutumlarıyla ilgili elde ettikleri ön test puanlarının ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo II.3

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Deneklerin Tutum Ön Test Puanları

Gruplar	X	S	n
Deney A Grubu	60.84	7.19	26
Deney B Grubu	59.10	7.80	28
Kontrol Grubu	62.45	7.62	32

Tablo II.4

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Deneklerin Tutum Öntest Puanlarıyla İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplar arası	2	41.57	20.78	0.36	> 0.05
Gruplar İçi	82	4681.99	57.09		
Toplam	84	4723.57			

Deneklerin tutumları ile ilgili, her üç grubun öntest puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Buna göre her üç grubun tutumları yönünden birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Üniteler işlenmeden ve denel işlemler uygulanmadan önce, verilen öntest sonuçları, dört grubun da birbirine denk olduğunu göstermiştir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır.

Milli Tarih Dersi Başarı Testi

Başarı testini hazırlamak amacı ile Milli Tarih Dersi Gerileme Dönemi ile ilgili bütün hedef-davranışlar ortaya çıkarılmış ve bütün davranışları ölçen 32 tane soru maddesi yazılmıştır. Hedef ve davranışlar ile sorular konu alanı öğretmenlerine gösterilmiş onların görüşleri de alınmıştır. Hazırlanan maddelerin güçlüğü ve ayrıncılığı belirlemek, ayrıca testin

güvenirliğini ortaya çıkarmak amacı ile 40 kişilik bir öğrenci grubuna ön deneme yapılmış ve ön deneme sonuçları analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre test içerisindeki tüm maddelerin güçlük indislerine ve ayrıncılık indislerine bakılmıştır. Madde güçlük indisleri 0,30-0,70 arasında bulunan ve aynı zamanda ayrıncılık indisleri 0,40 ve üstündeki maddeler seçilerek uygulama testine konulmuştur. yalnız madde sayısı az olduğu için ayrıncılık indisleri 0,20-0,39 arasında olan maddeler teste düzeltilerek alınmıştır. Ön deneme sonuçlarına göre yeniden düzenlenen test 25 maddeden oluşmuş ve güvenilirliği 0.75 bulunmuştur.

2.Milli Tarih Dersi Tutum Ölçeği

Milli Tarih Dersi tutum ölçeğinin hazırlanırken, Likert tipi tutum ölçekleri örnek alınarak 30'a yakın tutum cümlesi yazılmıştır. Bu cümleler Hacettepe Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesindeki ölçme değerlendirme uzmanlarına gösterilmiş ve onların eleştirisi ve görüşleri doğrultusunda bir kısmı elenmiş ve bir kısmı da yeniden düzenlenmiştir. Seçilen 20 tane madde bir ön denemeden geçirilmiştir. Ön deneme Ortaokul II. Sınıf Milli Tarih dersi alan 90 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Bu ön deneme sonuçları elde edildikten sonra öğrenciler aldıkları puanlara göre sıraya konulmuş, sonra en yüksek puan alan öğrencilerden %27'lik üst ve en alt puan öğrencilerden %27'lik alt gruplar oluşturulmuştur. Her bir madde için alt ve üst gruptakiler arasındaki fark T testi ile test edilmiştir. T değerleri incelenmiş, tablo T değerinden küçük T değerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son formu için uygun 16 tutum

cümlesi seçilmiştir. Bu seçim sırasında olumlu ve olumsuz cümlelerin araştırmada kullanılacak tutum ölçeğinde eşit şekilde bulunmasına dikkat edilmiştir.

Tutum ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik 0,77 bulunmuştur. Elde edilen tutum ölçeği Ek-4' te verilmiştir.

İşlemler

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir;

1.Osmanlılarda Gerileme Dönemi ile ilgili kaynak kitaplardan işbirliğine dayalı öğretimde kullanılmak üzere yazılı bir materyal hazırlanmıştır (Bkz. Ek.5). 2.Araştırmaya başlamadan önce denekleri işbirlikli öğrenmeye alıştırmak için deney ve kontrol gruplarında 4 ders saati (160 dakika) İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilere uygulanacak işbirliğine dayalı öğretim yöntemi hakkında açıklamamalar yapılmış ve örnekler gösterilmiştir.

3.Deney A, DeneyB ve Kontrol gruplarındaki tüm takımlara hazırlanan eriş testi ve tutum ölçeği aynı anda ön test olarak uygulanmıştır.

4.Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır;

a.90 dakikalık birinci oturumda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, Osmanlı-Rus ilişkileri konusunu 30 dakika takım çalışması ile işlemişlerdir. Bu aşamada bütün takımlar içerisinde konular üyeler tarafından paylaşılmış ve her bir üye takımdaki diğer arkadaşlarına kendi konusunu sunmuştur. Buna ek olarak her öğrenciden kendi konusuyla ilgili kavrama ve daha üst düzeyde soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu soruları kartlara yazmışlardır.

b.30 dakika deney ve kontrol gruplarında ünitelerde geçen konularla ilgili takımlar arası tartışma yapılmıştır. Her bir takım daha önce bireysel olarak hazırlanan soruları birleştirmişlerdir. Takım halinde onaylanan sorular takım sorusu olarak diğer takımlara yöneltilmiştir. Tartışma sonucunda takımlardan takım raporlarını hazırlamaları istenmiştir. Bu raporlar öğretmen tarafından toplanmıştır.

c.Geri kalan 30 dakikada Deney A, Deney B ve Kontrol gruplarına önceden belirlenen hedef davranışlara göre hazırlanan kısa cevap gerektiren sorular dağıtılmıştır.Deney A grubundaki öğrenciler bu soruları takım halinde birlikte cevaplamışlardır. Deney B grubunda öğrenciler bu soruları bireysel olarak cevaplamışlardır. Bu aşamada kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamıştır.

4.Üçüncü aşamadaki işlemler, "Osmanlı-İran ilişkileri" ve "Osmanlı-Fransız İlişkileri" konularının işlendiği 90'ar dakikalık oturumlarda tekrar edilmiştir

5.Deney A,deney B ve Kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan başarı testi ile tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın manidarlığını bulmak için ise "Duncan" testinden yararlanılmıştır (Kaptan, 1992:185).

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde denencelerle ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve bunlarla ilgili olarak açıklamalar yapılmıştır.

I. Denenceye İlişkin Bulgular:

"Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı öğretim uygulanan gruplarda, grupla değerlendirmenin yapıldığı, bireysel değerlendirmenin yapıldığı ve hiçbir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci başarıları arasında anlamlı bir fark vardır." biçiminde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test edebilmek için işbirliğine dayalı öğretimde grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların farkı (başarıları) bulunmuştur. Bu başarı puanları dikkate alınarak her grup için aritmetik ortalama ve standart kaymalar hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo III-1'de varyans analizi sonuçları özetlenmektedir.

Tablo III-1

İşbirliğine Dayalı Gruplarda, Grupla Değerlendirme, Bireysel Değerlendirme, Hiçbir Değerlendirmenin Yapılmadığı Gruplardaki Öğrenci Erişileri Arasındaki Varyans Analizi.

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	137.52	2	68.76	
Grup İçi	334.06	83	4.02	17.10
Toplam	471.58	85		

Tablo'da görüldüğü gibi varyans analizi sonucu gruplar arasındaki F değeri 17.10 hesaplanmıştır. Tablo F değeri $P < 0.01$ düzeyinde 4.87'dir. Hesaplanan F değeri tablo F değerinden büyük olduğu için fark istatistiksel olarak manidardır.

Bu sonuç birinci denencemizi doğrulamaktadır. Yani işbirliğine dayalı gruplarda öğrenci erişilerini kazandırmada değerlendirme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla Duncan testi uygulanmıştır.

Tablo III-2

İşbirliğine Dayalı Gruplarda Uygulanan Başarı

Testinde Öğrencilerin Erişilerinin Ortalama ve Standart Sapmaları.

Deney Grubu	N	X	S
Deney A	26	5.53	2.24
Deney B	28	3.1	3.03
Kontrol G	32	3.41	1.29

Tablo III-2'de görüldüğü gibi grupla değerlendirmenin yapıldığı "Deney A" grubundaki 26 deneğin başarı testinden aldıkları erişiş puanlarının aritmetik ortalaması 5.53, standart sapması ise 2.24 olarak hesaplanmıştır. Bireysel değerlendirmenin yapıldığı "Deney B" grubundaki 28 deneğin başarı testinden aldıkları erişiş puanlarının aritmetik ortalaması 3.71, standart sapması ise 3.03 hesaplanmıştır. Hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı kontrol grubundaki 32 deneğin başarı testinden aldıkları erişiş puanlarının aritmetik ortalaması 3.41, standart sapması ise 1.29 hesaplanmıştır.

Tablo III-3

Gruplara Uygulanan Başarı Testi Ortalamalarına Göre Yapılan t-Testi

Değerlendirme Biçimi	Sonuçları		
	Sd	t Değeri	Önem Denetimi
Grupla-Bireysel	54	3.43*	Önemli
Grupla-Hiçbir Değerlendirme Yapmama	58	4.03*	Önemli
Bireysel-Hiçbir Değerlendirme Yapmama	60	0.5	Önemsiz

*P<0.05

Tablo III-3'e göre Grupla Değerlendirme ile Bireysel değerlendirme arasındaki farkı test etmek amacıyla Duncan testi uygulanmıştır. İki grup

arasında 3.43 T değeri hesaplanmıştır. $P < 0.05$ düzeyinde Sd $54-2=52$ değeri için tablodan 2.40 değeri okunmuştur. Hesaplanan T değeri tablo T değerinden büyük olduğu için arada grupla değerlendirme lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney A grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılığı ortaya koymak amacı ile Duncan testine bakılmıştır. İki grup arasında 4.03 T değeri hesaplanmıştır. Sd $58-2=56$ ve $P < 0.05$ düzeyinde 2.39 değeri tablodan okunmuştur. Hesaplanan T değeri tablo T değerinden büyük olduğu için gruplar arasında grupla değerlendirme lehine maridar bir farklılık vardır. Bu sonuç grupla değerlendirmenin bireysel değerlendirmeden öğrenci erişilerini kazandırma açısından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney B grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılığı ortaya koymak amacı ile Duncan testine bakılmıştır. İki grup arasında 0.5 T değeri bulunmuştur. Sd $60-2=58$ ve $P < 0.05$ düzeyinde tablodan 2.39 değeri okunmuştur. Hesaplanan T değeri tablo T değerinden küçük olduğu için iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç bireysel değerlendirme ile hiç bir değerlendirme yapmamanın öğrenci erişilerini kazandırma açısından aralarında bir fark olmadığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar I.Denencemizi destekler niteliktedir. Johnson ve Johnson (1989), Slavin (1990), Nelson ve Skon (1981) yıllarında yaptıkları araştırmalarda: (a) işbirliğine dayalı öğretim, başarı üzerinde bireysel yarışma ve bireysel çalışmadan daha etkilidir. (b) Grup yarışmasındaki işbirliği bireysel yarışma ve bireysel çalışmadan daha etkilidir. McDonald, Larson, Dansereau ve Spurlin (1985)' de üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir

araştırmada; bir okuma parçasını işbirliği gruplarında inceleyen oğrenciler bireysel çalışma yapanlara göre hem o konuyla ilgili sınavda hem de daha sonraki bir bireysel çalışma durumunda daha başarılı olmuşlardır. İşbirliğine dayalı üretim üzerine yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Grupla değerlendirme işbirliğine dayalı üretimin özelliklerini büyük ölçüde taşımaktadır. İşbirliğine dayalı üretimde işbölümü yapan, tüm etkinlikleri birlikte düzenleyen oğrenciler buna paralel olarak da grupla değerlendirmede kendilerine yöneltilen soruları birlikte tartışarak grup cevapları Şeklinde sonuçlandırmışlardır. Bu nedenle bu değerlendirme biçimini bireysel değerlendirme yapma ve hiçbir değerlendirme yapmama yaklaşımlarından daha etkili olmuştur. Grupla değerlendirmede, gruplar içerisinde soruları doğru olarak cevaplayan oğrencilerin cevapları doğru olarak bilmeyen arkadaşlarına yardımcı olmaları ve gruptaki tüm üyelerin doğru cevaba ulaşmak için yaptıkları katkıların onların başarılı olmalarında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular:

Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı gruplarda,grupla değerlendirmenin yapıldığı, Bireysel değerlendirmenin yapıldığı ve hiç bir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki oğrenci tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo III-4

Milli Tarih Dersinde İşbirliğine Dayalı Gruplarda Değerlendirme
Biçimlerinin Öğrenci Tutumlarına Etkisi ile İlgili Varyans Analizi

Kaynak	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
Gruplar Arası	2	13,70	6,35	
Grup İçi	83	1325,59	15,97	2,51
TOPLAM	85	1339,29		

Tablo III-4'de görüldüğü gibi varyans analizi sonucu F değeri 2.51 bulunmuştur. Tablo değeri $p < 0.01$ düzeyinde 4.87 bulunmuştur. Tablo F değeri hesaplanan F değerinden büyük olduğu için gruplar arası fark manidar değildir.

Bu sonuca göre 2.hipotezimiz reddedilmiştir. Yani Bireysel değerlendirme,grupla değerlendirme ve hiçbir değerlendirme yapmama öğrencilerin tutumlarını anlamlı derecede değiştirmemiştir.

İşbirliğine dayalı öğretimin öğrenci tutumları üzerindeki etkileri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda işbirliğine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıf ve derslerdeki öğrenci tutumlarının pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Solomon'un (1980), ABD'de ilkökul düzeyinde geniş ölçekli bir araştırmada işbirliğine dayalı öğretimin, öğrencilerin okula karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Sherman ve Thomas (1986), orta öğretimde iki matematik sınıfı üzerinde deneme çalışması yapmışlardır. Bir sınıfa işbirliğine dayalı öğretim, diğerine de bireysel yöntemle öğrenim yapılmış, sonuçta işbirliğine dayalı öğretim yapan küçük

grupların bireysel öğretime nispetle öğrenme düzeylerinin daha yüksek ve güdülerindeki artışın daha fazla olduğu gözlenmiştir. Kagan, Wideman, Schwarzwald ve Tyrell'in (1985)'te yapmış oldukları çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin, geleneksel ve bireysel öğretimden daha çok öğrenciler arasındaki fedakarlık duygularını artırıcı, konu alanına karşı olumlu tutum geliştirici etkisinin olduğunu ve işbirliğine dayalı çalışma durumuna getirilen sınıfın daha yüksek motivasyon, tutum ve başarı gösterdiğini gözlemiştirler. Bu sonuçlara paralel olarak araştırmamızda grupta değerlendirilen işbirliğine dayalı öğrenmeyi en iyi yansıtan bir değerlendirme biçimi olmasından dolayı diğer değerlendirme biçimlerinden daha fazla öğrenci tutumlarını artırması bekleniyordu. Fakat bu sonuç diğer araştırma sonuçlarıyla çelişkili çıkmıştır. Bu durum tutumların uzun sürede değişen özellikler olması, ölçülmesinde öğrencilerin tutumlarını olduğu gibi yansıtmaması ve araştırmanın süresinin bu değişiklik için yeterli olmamasından kaynaklanmış olabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

SONUÇ

1. Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş, bireysel değerlendirme, grupla değerlendirme ve hiçbir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci başarıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre;

a. Grupla yapılan değerlendirme bireysel olarak yapılan değerlendirmeden daha etkili bulunmuştur.

b. Grupla değerlendirmenin yapıldığı gruptaki öğrencilerin başarıları değerlendirme yapılmayan gruptaki öğrencilerin başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

c. Bireysel değerlendirmenin yapıldığı gruptaki öğrenci başarıları ile değerlendirme yapılmayan gruptaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Milli Tarih Dersinde İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş bireysel değerlendirme, grupla değerlendirme ve hiçbir değerlendirmenin yapılmadığı gruplardaki öğrenci tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. İşbirliğine dayalı öğretimin uygulandığı durumlarda grupla değerlendirme tercih edilmelidir.

2.İşbirliğine dayalı gruplarda kullanılan grupla değerlendirme diğer yöntemlerle birlikte kullanılarak etkililiği araştırılmalıdır.

3.İşbirliğine dayalı öğretim teknikleri ve değerlendirme biçimleriyle ilgili öğretmenlere gerekli bilgiler verilmelidir.

4.İşbirliğine dayalı öğretim yöntemleri ve grupla değerlendirme biçimlerine programlarda daha çok yer verilmelidir.

5.Tüm hedef-davranış düzeylerinde işbirliğinin ve değerlendirme biçiminin etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

ABERCOMBIE, M.L.J.

- 1970 Aims and Techniques of Group Teaching.
Society for Research into Higher Education Ltd. 1-28.

AÇIKGÖZ, Kamile

- 1990 "İşbirliğine Dayalı Öğrenim, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri."
Bulunduğu Eser: İşbirlikli Öğrenme, 150-172

AÇIKGÖZ, Kamile

- 1990 "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri."
Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi, Ankara.

AÇIKGÖZ, Kamile

- 1992 İşbirlikli Öğrenme, Uğurel Matbası, Malatya: 2-6

BEJARANO, Y.

- 1987 "A Cooperative Small Group Methodology in the Language Classroom."
Tesol Quarterly. 21: 484-504

BİLEN, Mürüvvet

- 1990 Plandan Uygulamaya Öğretim.
(1989) Ankara : 5-25

BİNBAŞIOĞLU, Cavit.

- 1988 Genel Öğretim Bilgisi.
Ankara: 113-120

COHEN, G., R. LOTAN,

- 1990 Treating Status Problems in the Cooperative Classroom.
In S. Sharan (Ed.). Cooperative Learning: Theory and
Research, New York: 203-229

CONARD, B. D.

- 1987 "Cooperatif Learning and Prejudice Redaction".
Social Education. 4: 283-286.

COOPER, L., D. JOHNSON,

- 1980 "The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic
Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogenous
Peers,"
The Journal of Social Psychology. 111: 243-52

DEMİREL, Özcan

- 1993 Genel Öğretim Yöntemleri Ders Notları.
Ankara: 35.

DEUTSCH, M.

- 1949 "An Experimental Study of Effects of Cooperation and Competition Upon Group Process".
Human Relations. II, 199-331

DE VRIES, D.L., R.E. SLAVIN

- 1978 Teams-Games-Tournament,
Journal of Educational Psychology. 70: 356-362

DONALD, H.

- 1986 "Cooperative Versus Competitive Discussion Methods in Teaching Introductory Psychology."
Journal of Education Psychology, 58: 6, 386-90

DUNN, R., M.C. GIANNITI ve Diğeri.

- 1991 "Grouping Students For Instructions: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes".
The Journal of Social Psychology, 130: 485-494

ERDEN; Münire

- 1988 "İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri",
Ankara: Eğitim ve Bilim Dergisi, 12: 68, 57-60.

ERDEN, Münire

- 1988 "Grup Etkililiği Öğretim tekniğinin Öğrenci başarısına Etkisi". H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, 3: 79-86

GARİBALDİ, A.M.

- 1979 "Affective Contributions of Cooperative and Group Goal Structures".
Journal of Educational Psychology, 71: 788-794

GÖMLEKSİZ, Müfit ve A.Temel

- 1994 "Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Benlik Saygısı ve Erişiye Etkisi".
Ç.Ü.Kongre Kitabı, 440-450

HAINES, B.D. and W.J. McKEACHİ

- 1967 "Cooperative Versus Discussion in Teaching"
Introductory Psychology, 58: 386-390

HARKİNS, S.G. ve R.E. PETTİ

- 1982 Effects of Task Difficulty and Task Uniqueness On Social Loafing.
Journal of Personality and Social Psychology, 43: 1214-29

HERTZ, Lazarowitz,

- 1985 Internal Dynamics of Cooperative Learning.
Bulunduğu Eser: Learning to Cooperate Cooperative to Learn,
New York: 97-102

HESAPÇIOĞLU, Muhsin.

- 1988 Öğretim ilke ve Yöntemleri.
Ankara: 111-128

HILL, G.W.

- 1982 "Group Versus Individual Performance: Are N+1 Heads Better Than One?"
Psychological Bulletin. 3:517-3

JOHNSON, D.W. ve R.T. JOHNSON

- 1974 "Instructional Goal Structure : Cooperative, Competitive and Individualistic".
Review of Educational Research. 44: 213-240

JOHNSON, D.W

- 1983 "Relationships Between Black and Competition".
Journal of Social Psychology, 125: 421-428

JOHNSON, R., M.B. STANNE

- 1985 Effect of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Computer Assisted Instruction".
Journal of Educational Psychology, 77: 668

KAGAN, S.

- 1985 Dimensions of Cooperative Classroom Structures.
Learning Cooperate Cooperating to Learn,
New York: Plenum, 67-96

KAPTAN, Saim

- 1991 Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.

Ankara: 1991

KARASAR, Niyazi

1991 Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: 60-95

KERR, N. L. ve S.E. BRUN

1983 "Dispensability of Member Effort and Group Motivation Losses: Free-rider Effects".

Journal of Personality and Social Psychology. 44: 1, 78-94

MASKOWITZ, J., S. Gary ve Diğerleri.

1983 "Evaluation of Cooperative Learning Strateji."

American Educational Research Journal. 4, 687-96

MEVARACH, R., S. ZEMİRA ve Diğerleri.

1987 "To Cooperate or Not to Cooperate in CAI: That is the Question."

Journal of Educational Resarch. 80: 164-67

MOUNT, S.J. ve R. BLAKE

1984 Synergogi, U.S.A.: Jossey-Bass Publishers, 3-12

NEWMAN, F.M.

1987 "Effects of Cooperative Reading in Secondary Schools: A Summary of Research."

Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1989 Eğitim Programları ve Öğretim,
ÖSYM Yayınları, Ankara: 67-80

PETERSON, P., T.JANICKI

- 1988 "Individual Characteristics and Children Learning in Large
Group and Small Group Approaches."
Journal of Educational Psychology.71: 677-87.

SHARAN, Shlomo.

- 1980 "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods
and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations"
Review of Educational Research, 50: 315-342

SHARAN, S.

- 1980 "Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic
Achievement."
Cooperative Learning: Theory and Research. New York.

SHARAN, Y. ve S. SHARAN

- 1987 "Training Teachers for Cooperative Learning".
Educational Leadership. 45: 20-27

SHERİF, M. ve C.W. SHERIF

- 1969 Social Psychology. New York: Harper and Row.

SKON, L., D.W. JOHNSON

- 1981 "Cooperative Peer Interaction Versus Individual Competition and Individualistic Efforts : Effects on the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies."
Journal of Educational Psychology. 73: 82-92

SLAVİN, R.E.

- 1978 "Student Teams and Achievement Divisions."
Journal of Research and Development in Education. 12:39-49

SLAVİN, R.E.

- 1980 "Cooperative Learning."
Review of Educational Research. 50: 315-342

SLAVİN, R.E.

- 1988 "Cooperative Learning and Student Achievement."
Educational Leadership. 46: 67-77

SMİTH, Roy

- 1987 A Teacher's Views on Cooperative Learning.
Journal Phi-Delta-Kapan, 68: 63-66

ŞİMŞEK, Ali

- 1994 "Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Tüketimci Öğrenme." Ç.Ü.Eğitim Kongresi. 2: 461-469

ŞİMŞEK, Ali

- 1994 "Etkileşimle Teknolojilerin Verimli Kullanımı için Kubaşık Öğrenme."
Ç.Ü.Kongre Kitabı, 2: 451-460.

WEBB, M. Noreen

- 1980 "Student İnterecatiion and Learning in Small Groups."
Review of Educational Research. 52: 421-425

WEBB, N.M.

- 1982 "Pear Interaction and Learning in Cooperative Small Groups."
Journal of Educational Psychology. 74: 642-655.

WHEELER, R. ve F.L. RYAN

- 1975 Effect of Cooperative and Cooperative Learning Experiences
on Cross-ethnic Relations and Attitudes,
Journal of Social Issues. 31: 219-245

YAGER, S.,

- 1985 "Oral Discussion, Group-to Individual Transfer and
Achievement in Cooperative Learning Groups."
Journal of Educational Psychology, 77: 60-66

YAGER,-Stuart; ve Diğerleri.

- 1985 "Oral Discussion, Group-to-Individual Transfer, and
Achievement in Cooperative Learning Groups."
Journal of Educational Psychology. 77: 60-66

YAGER, S., D.W. JOHNSON, ve B. SNIDER

- 1986 "The Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Learning."
Journal of Social Psychology, 126, 389-397

YAŞAR, Şefik

- 1994 "Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği."
Ç.Ü.Kongre Kitabı. 2: 431-439

YEŞİLBAYRAK, B.

- 1994 "İşbirliğiyle Öğrenme ve Geleneksel Yöntemin Başarı, Hatırlama ve Öğrenme alanına ilişkin Tutumlar üzerine etkileri."
Yayınlanmamış Araştırma Raporu

ZAHN,- G.LAWRENCE ve diğerleri.

- 1986 "Cooperative Learning And Classroom Climate."
Journal of School Psychology, 24: 351-62

Ek - 1

MİLLİ TARİH DERSİ HEDEF VE DAVRANIŞLARI

Hedef I: Osmanlılarda gerileme dönemi ile ilgili belli başlı olgular bilgisi.

Davranışlar: 1.Gerileme döneminin Karlofça antlaşmasıyla başladığını yazma/söyleme.

2.Gerileme döneminde Ruslarla yapılan savaşları yazma/söyleme.

3.Avusturyalılarla yapılan savaşları yazma/söyleme.

4.Fransızlarla yapılan savaşları yazma/söyleme.

5.İranlılarla yapılan savaşları yazma/söyleme.

6.Ruslarla yapılan antlaşmaları yazma/söyleme.

7.Avusturyalılarla yapılan antlaşmaları yazma/ söyleme.

8.İranlılarla yapılan antlaşmaları yazma/söyleme.

9.Bu dönemde Avrupa'da Fransız ihtilalinin olduğunu yazma/söyleme.

10.Gerileme döneminde ayaklanan azınlıkları yazma/söyleme.

Hedef II: Osmanlılarda gerileme dönemi ile ilgili belli başlı olay ve olguları kavrayabilme.

Davranışlar: 1.Osmanlı İmparatorluğundaki gerilemenin nedenlerini yazma/ söyleme.

2.Osmanlı-Rus savaşlarının nedenlerini yazma/söyleme.

3.Osmanlı-Avusturya savaşlarının nedenlerini yazma/söyleme.

4.Ruslarla yapılan antlaşmaların sonuçlarını yazma/söyleme.

5.Osmanlı İran savaşlarının nedenlerini yazma/söyleme.

6. Avusturyalılarla yapılan antlaşmaların sonuçlarını yazma/söyleme.

7. İranla yapılan antlaşmaların sonuçlarını yazma/söyleme.

8. Gerileme döneminde azınlıkların ayaklanma nedenlerini yazma/söyleme.

9. Azınlık ayaklanmalarının sonuçlarını yazma/söyleme.

10. Fransız ihtilalinin Osmanlı İmparatorluğuna etkilerini yazma/söyleme.



Ek - 2

Deneklerin Cinsiyetlerine, Milli Tarih Dersi I. Dönem Başarı

Notlarına Göre Gruplara Dağılımı

<u>DENEY A GRUBU (1- ASınıfı)</u>	<u>DENEY B GRUBU</u>	<u>KONTROL GRUBU (Hiçbir Değerlendirme Yapılmayan Grup)</u>
Milli Tarih Dersi 1.Takım <u>1.Dönem</u> <u>Notu</u>	Milli Tarih Dersi 1.Dönem <u>Notu</u>	Milli Tarih Dersi 1.Takım <u>1.Dönem</u> <u>Notu</u>
Meltem Baykara (K) 5 Ümit Sarı (E) 2 Mehmet Koçak (E) 1	Huriye İyçınar (K) 4 Mevlüt Fikirli (E) 3 Ahmet Manav (E) 1	H.İbrahim Aydoğdu (E) 5 Fatih Mercan (E) 3 Zehra Sertli (K) 1
2.Takım	2.Takım	2.Takım
Hatice Çalışkan (K) 5 İsa Aka (E) 2 Ahmet Tabak (E) 1	Mustafa Avcık (E) 4 Durmuş Ali (E) 3 Sadiye Örs (K) 1	Muhittin K.Osmanoğlu (E) 4 Hamza Yılmaz (E) 3 Tuğba Ciritli (K) 2
3.Takım	3.Takım	3.Takım
Kadir Selçuk (E) 5 Çiğdem Sandalcı (K) 3 İlker Gürsu (E) 1	Yasin Kara (E) 4 Kamile Özsürücü (K) 3 İlker Dağ (E) 1	Yalçın Yatağanlı (E) 2 Ayfer Tütüncü (K) 4 Apdullah Topkara (E) 3
4.Takım	4.Takım	4.Takım
Alper Güngören (E) 5 Mehmet Canat (E) 3 Fatma Akyüz (K) 1	Mehmet İyisoy (E) 4 Ali Kürşat Erol (E) 2 Hakan Özdemir (E) 2	Ayşe Şevik (K) 5 Semih Kavunoğlu (E) 3 Serkan Akın (E) 1
5.Takım	5.Takım	5.Takım
Muammer Yaşar (E) 5 Selma Çelik (K) 2 Emine Ermiş (K) 1	Özkan Gündoğdu (E) 5 Cemali Ünal (E) 2 Hakan Karababa (E) 2	Levent Güntekin (E) 5 Hüseyin Bezirci (E) 3 Fulya Yalçın (K) 1
6.Takım	6.Takım	6.Takım
Refik Oktay (E) 5 Cemil Yeğenli (E) 2 Nuran Şimşek (K) 1	Nergiz Cankılıç (K) 4 Volkan Kara (E) 3 Aziz Bulut (E) 3	Nail Ulus (E) 4 Mustafa Öğüldü (E) 3 Tuğba Erdem (K) 2
7.Takım	7.Takım	7.Takım
Hakan Ulupolat (E) 4 Hikmet Koç (E) 3 Mukaddes Uçar (K) 1	Ali Özsağlam (E) 4 Volkan Kara (E) 3 AHMET Yılmaz (E) 2	Gülhan Mazi (K) 4 Arif Emre Aydın (E) 3 Orçun Egesoy (E) 1

<u>8. Takım</u>	<u>8. Takım</u>	<u>8. Takım</u>
Şenay Kaşıkçı (K) 4	Hasan Gündüz (E) 4	Sami Çetinkaya (E) 2
Burak Ülker (E) 3	Hikmet Vatanoglu (E) 3	Serdar Ağuğur (E) 3
Mehmet Dere (E) 1	Volkan Uzer (E) 1	Zeynep Çelik (K) 4
<u>9. Takım</u>	<u>9. Takım</u>	<u>9. Takım</u>
Sami Kara (E) 4	Yusuf Şimşek (E) 5	Serkan Özçelik (E) 4
Mehmet H.oğlu (E) 3	Emre Besim (E) 3	Şehnaz Mihoğlu (K) 3
Ahmet Şanlı (E) 1	Sertap Tuza (K) 1	Mustafa Özsu (E) 2
	<u>10. Takım</u>	<u>10. Takım</u>
	Elif Uslugil (K) 5	Nuri Cengiz (E) 5
	Ali Alkışoğlu (E) 2	Sami Memner (E) 2
	Salih Demiryürek (E) 1	Ahmet Çelikörs (E) 1
		<u>11. Takım</u>
		İ. Tolga İbiş (E) 4
		İhsan İncekabak (E) 3
		Arife Araslı (K) 2

Ek - 3

Adınız Soyadınız:..... Sınıf ve Numaranız:.....

AÇIKLAMA

Bu test Milli Tarih Dersi Osmanlılarda Gerileme Dönemi Ünitesindeki alt konuları kapsamaktadır.

Test içerisinde 25 tane çoktan seçmeli soru vardır. Size verilen seçeneklerden yalnızca bir tanesini işaretleyiniz.

Başarılar Dilerim

SORULAR

1)Karlofça Antlaşması aşağıdaki tarihlerden hangisinde imzalanmıştır?

A-1579 B-1689 C-1699 D-1792

2)Duraklama Dönemi hangi olayla başlamıştır?

A)Sokulu Mehmet Paşanın ölümü ile

B)Zitvatoruk Antlaşması ile

C-Karlofça Antlaşması ile

D-Yaş Antlaşması ile

3)Gerileme Dönemi hangi olayla başlamıştır?

A-Sokulu Mehmet Paşa'nın ölümü ile

B-Karlofça Antlaşması ile

C-Yaş antlaşması ile

D-Purut Antlaşması ile

4)Purut Savaşı Aşağıdaki tarihlerden hangisinde olmuştur?

A-1711 B-1735 C-1768 D-1792

5)Osmanlı Devletinde 1740 yılındaki kapitilasyonlar hangi devlete verilmiştir?

A-Rusya B-Avusturya C-Fransa D-Lehistan

6)Osmanlı Devleti ile İran arasında yapılan antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

A-Pasarofça Antlaşması B-Zitvatoruk Antlaşması C-Tebriz Antlaşması D-Kasr-i Şirin Antlaşması

7)1789 yılında meydana gelen, Avrupa ve dünyada yeni akımların oluşmasına yol açan olay aşağıdakilerden hangisidir?

A-Karlofça Antlaşması B-II. Viyana Kuşatması
C-Fransız ihtilali D- Sırp ve Yunan isyanları

8)Osmanlı yönetiminde iken 1830'da içişlerinde özerk, 1878 Berlin antlaşması ile bağımsız olan devlet hangisidir?

A-Yunanistan B-Sırbistan C-Eflak D-Arnautluk

9)Osmanlı Devletinin gerileme ve dağılmasında hangi olay etkili olmuştur

A-Karlofça Antlaşması B-Pasorafça Antlaşması
C-İslahat Hareketleri D-Sokulu Mehmet Paşanın Öldürülmesi

10)Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devletinin gerileme ve dağılma sebeplerinden biri değildir?

A-Coğrafi keşifler
B-Avrupadaki rönesans ve reform hareketleri
C-Fransız İhtilali
D-Osmanlı ordusunun bozulması

11)Osmanlı-Rus savaşlarının temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

A-Rusların boğazlar aracılığıyla sıcak denizlere inme isteği.

B-Karadeniz ticaretini Osmanlılardan alma isteği.

C-Doğu Anadolu ve Doğu Karadeniz bölgesini ele geçirme isteği

D-Osmanlı'nın Avrupa'daki ilerleyişini durdurma isteği.

12)I.Ruslar Kırım'dan çekilecek

II.Karadenizde Ruslar ticaret gemisi bulundurmayacak

III.Azak kalesi Ruslar'a bırakılacak

Bu maddelerin kabul edildiği antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

A-Karlofça Antlaşması

B-Purut Antlaşması

C-Pasorafça Antlaşması

D-Ayestefonos Antlaşması

13)Aşağıdakilerden hangisi Küçük Kaynarca Antlaşmasının sonuçlarından birisi değildir?

A-Ruslar Karadeniz'de donanma bulundurma hakkını elde etti.

B-Kırım Osmanlı devletinden bağımsızlığını elde etti.

C-Ruslar savaşta aldığı yerleri Osmanlı devletine vermeyi kabul etti.

D-Sırbistan Ruslar'ın eline geçti.

14)Doğu sınırlarımızın belirlendiği antlaşma hangisidir?

A- Kasr-i Şirin

B-Purut antlaşması

C-Pasorafça Antlaşması

D-

Ayestefonos A.

15)Fransızlara İkinci kapitilasyonların verilmesinde aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?

A-Fransız ihtilali sonucu Fransı'nın demokratik yapıya kavuşması

B-Kanuni zamanında verilen kapitilasyonlarla Osmanlı devletinin avantajlı durumunun devam etmesi

C-Rus tehlikelerine karşı Fransa'nın desteğini sağlama isteği

D-Kaybedilen toprakların Fransızlarla işbirliği yapılarak kazanılabileceği beklentisi.

16) Aşağıdakilerden hangisi Fransız ihtilalinin sonuçlarından birisi değildir?

A-Yakınçağın başlangıcı olması

B-Avrupa'da milliyetçilik akımlarının gelişmesi.

C-Demokrasi ve Cumhuriyet anlayışlarının yaygınlaşması.

D-Mutlakiyetlik ve krallık yönetimlerinin güç kazanması.

17)Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki azınlıkların ayaklanmasında en etkili olan olay aşağıdakilerden hangisidir?

A-Rönesans ve Reform hareketleri B-Kapitalasyonlar

C-Fransız ihtilali D-Sömürge hareketleri

18)Sırp isyanlarının temelindeki en etkili durum aşağıdakilerden hangisidir?

A-Sırp topraklarının savaş alanı haline gelmesi

B-Avrupa devletlerinin Sırları kışkırtması

C-Panislavizm hareketlerinin ortaya çıkması

D-Sırların ekonomik olarak olumsuz şartlar altında bulunması.

19)Yunanista'nın bağımsızlığını kazandığı antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

A-Küçük Kaynarca Antlaşması B-Edirne Antlaşması

C-

Belgrat Antlaşması D-Berlin Antlaşması

20)Aşağıdakilerden hangisi Ruslarla yapılan Edirne antlaşmasının sonuçlarından birisi değildir?

A-Eflak ve Boğdan'a imtiyazlar verildi.

B-Rus ticaret gemilerinin boğazlardan geçmelerine izin verildi.

C-Slav azınlıklara ayrıcalıklar verildi.

D-Sırbistan bağımsızlığını ilan etti.

21) Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme döneminde en çok savaş halinde bulunduğu devlet hangisidir?

A-Avusturya B-Fransa C-Lehistan D-Rusya

22)Aşağıdakilerden hangisi purut savaşının en önemli sonucudur?

A-Kırım toprakları Osmanlı'nın elinden çıkmış oldu.

B-Azak kalese Osmanlılar'da kaldı.

C-Ruslar Karadeniz'de donanma bulundurma hakkını elde etti.

D-Lehistan Ruslara bırakıldı.

23)Karlofça Antlaşması Osmanlı Devleti açısından neden önemlidir?

A-Osmanlı devletinin yükselme dönemi sona ermiştir.

B-Osmanlı İmparatorluğu'nda toprak kayıpları başlamıştır.

C-Osmanlı İmparatorluğu'nda duraklama dönemi başlamıştır.

D-Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform hareketleri başlamıştır.

24)Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı İmparatorluğunun gerilemesinin sebeplerinden birisi değildir?

A-Avrupa'daki rönesans ve reform hareketlerine ayak uyduramama

B-Devlet içerisinde yapılan ıslahat hareketleri.

C-Osmanlı İmparatorluğu'nun doğal sınırlarına kavuşması

D-Orduda baş gösteren bozukluklar.

25) Napolyon'un Osmanlılarla karşı karşıya geldiği 1801 mısır savaşının nedeni nedir?

A-Doğu ticaret yollarını ele geçirme.

B-Osmanlıların kapitilasyonları kaldırması.

C-Fransa'nın milliyetçilik akımlarını Osmanlı'da yayma isteği.

D-Zengin Mısır topraklarının ele geçirilmesi isteği.

Ek - 4

AÇIKLAMA

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tez çalışması gereği olarak, sizin Milli Tarih dersindeki tutum ve görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir.

Tutum ölçeğindeki cümlelere karşı olan görüşlerinizi yansıtırken, cümleye tamamen katılıyorsanız A, katılıyorsanız B, kararsızsınız C, katılmıyorsanız D ve hiç katılmıyorsanız E seçeneğini işaretleyiniz.

Örnek:

- | | A | B | C | D | E |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Milli Tarih Dersine ilgi duymuyorum. | () | () | () | () | (x) |

Bu cevap: "Milli Tarih dersine ilgi duymuyorum cümlesine hiç katılmıyorum", yani "Milli Tarih dersine ilgi duyuyorum" demektir.

A-Tamamen Katılıyorum

B-Katılıyorum

C-Kararsızım

D-Katılmıyorum

E-Hiç Katılmıyorum.

Cevaplarınız hiç kimseye açıklanmayacak, sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır.

-Her bir tutum cümlesi için sadece bir cevap işaretleyiniz.

-Hiç bir cümleyi cevapsız bırakmayınız.

Milli Tarih Dersi Tutum Ölçeği

	A	B	C	D	E
1. Milli Tarih Dersine ilgi duymuyorum.	()	()	()	()	()
2. Sürekli olarak tarihle ilgili yayınları izlerim.	()	()	()	()	()
3. Ders kitapları dışında tarih kitapları okumam.	()	()	()	()	()
4. Zorunlu olmasam tarih derslerine çalışmazdım.	()	()	()	()	()
5. Radyo ve TV'deki tarih ile ilgili yayınları zevkle izlerim.	()	()	()	()	()
6. Tarih ile ilgilenmek hoşuma gidiyor.	()	()	()	()	()
7. Milli Tarih derslerini dinlemekten zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
8. Tarih ödevlerimi yapmak dışında boş zamanlarımda tarih kitabı okurum.	()	()	()	()	()
9. Tarih dersi çalışırken canım sıkılır.	()	()	()	()	()
10. Kültürlü birisi olmamız için kendi tarihimizi öğrenmemiz gerekir.	()	()	()	()	()
11. Arkadaşlarımla tarihi meseleleri tartışmaktan zevk alırım.	()	()	()	()	()
12. Tarihle ilgili bir tartışma olsa hemen katılırım.	()	()	()	()	()
13. Tarihle ilgili olarak yapılan konferans ve paneller bana hep sıkıcı gelmiştir.	()	()	()	()	()

Kültürümüzü öğrenmek için tarih

- | | A | B | C | D | E |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 14. derslerinin olması o kadar da önemli değil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Tarih dersleri bende sürekli olarak olumsuz izlenimler bırakmıştır. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Okullarda tarih derslerinin zorunlu olmaması gerektiğine inanıyorum. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Ek-4
MİLLİ TARİH DERSİ
Osmanlı İmparatorluğunda Gerileme Dönemi
Öğretim Materyali

İÇİNDEKİLER

- 1.Osmanlı İmp.-Rus İlişkileri
- 2.Osmanlı İmp.-Avusturya İlişkileri
- 3.Osmanlı İmp.-İran İlişkileri
- 4.Osmanlı İmp.-Azınlık İlişkileri ve Fransız ihtilali

OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA GERİLEME DÖNEMİ

Karlofça antlaşması (1699) Osmanlıların Avrupa ilişkilerinde sadece bir dönüm noktası olmamış, aynı zamanda iç çözümlerin hızlanmasına yol açmıştır. Bu antlaşmayla Osmanlı İmparatorluğu gerileme dönemine girmiştir. Gerileme döneminde Osmanlı İmparatorluğu, Karlofça antlaşması ile elden çıkan toprakları geri almak için Kuzeyde Rusya, Batıda Venedik ve Avusturya, doğuda ise İran ile savaşmıştır. Ancak bu savaşlarda kaybettiği toprakları geri almamadığı gibi, yeni kayıplar vermek zorunda kalmıştır.

Devlet maliyesinin, ordunun, ekonominin bozulması; devletin başına geçen padişah ve diğer yöneticilerin yetenekli olmayışı gerilemeye yol açtı. Ayrıca bu sırada Avrupa devletlerinin Ayrıca bu sıralarda Avrupa devletlerinde görülen rönesans ve reform hareketlerine Osmanlı İmparatorluğunun ayak uyduramayışı gerilemeyi hızlandırdı. Bu durumu fırsat bilen devletler Osmanlı İmparatorluğunu parçalamaya çalıştılar. Azınlık ayaklanmaları ile birlikte bu dönem parçalanma ve dağılma dönemine dönmüştür.

I. DIŞ İLİŞKİLER

A) OSMANLI RUS İLİŞKİLERİ

Bu sırada Rusya'nın başında Çar I. Petro bulunuyordu. Karlofça anlaşmasıyla Azak kalesine sahip olan Rusya Kırım'a sahip olmak ve Karadenize açılabilmek için fırsat kolluyordu. İsveç ve Rusya arasındaki savaşta yenik düşen İsveç kralının Osmanlı Devletine sığınması nedeni ile Rusya Osmanlı Devletine saldırdı. Böylece iki yüzyıl sürecektir olan Osmanlı Rus savaşları başlamış oldu. Bu savaşların esas sebebi Rusyanın boğazları ele geçirerek sıcak denizlere inmek istemesi ve Osmanlı Devleti yönetimindeki Ortodoksları kışkırtarak büyük Slav devleti kurma hayali yatmaktadır.

Purut Savaşı ve Barışı (1711)

Rusya'nın durumu uygun görüp Osmanlı topraklarına saldırmasından sonra, Osmanlı Devleti savaş kararı aldı (1711). Çar I. Petro komutasındaki Rus ordusu, Prut nehri boyunca Tuna nehri kıyılarına inmekte iken hiç beklemediği bir anda Sadrazam Baltacı Mehmet Paşa komutasındaki Osmanlı ordusu tarafından sarıldı. Petro'nun Osmanlılardan alınan Azak başta olmak üzere bütün kale ve toprakları geri verme teklifi Osmanlı Devleti tarafından kabul edildi. Böylece iki taraf arasında Prut antlaşması yapıldı (1711). Bu anlaşmaya göre :

-Karlofça antlaşması ile Rusyaya bırakılan Azak ve civarındaki kaleler Osmanlı Devletine geri verilecekti.

- Osmanlı sınırlarında Rusların yaptıkları kaleler yıkılacaktı.

- Ruslar Lehistan'dan çekilecek ve bu ülkenin iç işlerine karışmayacaktı.

- Osmanlı ülkesinde mülteci olarak bulunan İsveç kralı ülkesine serbestçe dönebilecekti.

1736-1739 Savaşları va Belgrad Antlaşması

Bu savaşların en önemli sebebi, Osmanlı İnan savaşında Rusyanın İnan tarafını tutması ve Osmanlılara yardım için gelecek Kırım askerine Kafkasyadan geçiş izni vermemesi idi. Ayrıca Ruslar Lehistan iç işlerine yeniden karışmaya başlamışlardı. Bu arada Azak kalesinde (1736) yeniden ellerine geçirmişlerdi. Bu dönemde Osmanlılar hem Avusturya hemde Rusya ile savaştılar. Rusya cephesinde Kırım Hanı Fatih Giray Rusları mağlup etti. Ruslar, Eflak ve Boğdandan çıkarıldı ve Kara denizdeki donanmaları yok edildi. Fransa'nın ara buluculuk etmesiyle, Avusturya ve Rusyayla birlikte "Belgrad Antlaşması" imzalandı. Bu antlaşmaya göre:

- Azak kalesi iki ülke arasında sınır teşkil edecekti.
- Karadenizde Rus donanması bulunmayacaktı.
- Rus elçisi, diğer devlet büyük devlet elçileriyle eşit sayılacaktı.
- Kazaklar Türk topraklarına, Kırımlılarda Rus arazisine saldırmayacaktı.

1768-1774 Savaşları ve Küçük Kaynarca antlaşması

Rus Çariçesi II.Katerina'nın Osmanlı Devletine karşı güdüdüğü siyaset ve Lehistan meselesi yeni bir savaşın çıkmasına sebep oldu. bir taraftan Gürcistan işlerine karışan Rusya diğer taraftan Karabağ halkını isyana teşvik ediyordu. Bu arada Lehistandaki krallık seçimine karışarak kendi adamını kral seçtirmişlerdi. Bunun üzerine Osmanlı Devleti Kırım Hanlığı ve Fransanın teşviki ile Rusyaya savaş açtı. Ruslara ait bir donanma Baltık denizinden çıkarak Akdenize geldi. Bunu fırsat bilen Mora halkı Osmanlı Devletine karşı ayaklandı. Aynı zamanda Ruslar Mora limanındaki Osmanlı donanmasını yaktılar. Bunun yanı sıra Kırım'da da Ruslar Osmanlı Devletine karşı büyük zaferler kazandılar. Bu sonuçlar karşısında Osmanlı Devleti barış yapmak zorunda kaldı. Küçük Kaynarca adı verilen Bu antlaşma 1774 yılında imzalandı. Bu antlaşmaya göre:

- Sadece dini bakımdan Osmanlılara (Halifeye) bağlı kalacak olan Kırım Hanlığı bağımsız olacak ve hanların tayininde Osmanlılar'ın tasdiki alınacaktı.
- Kılburun, Yenikale ve Azak Rusya'ya bırakılacaktı.
- Rusya'nın işgal ettiği Eflak, Boğdan ve Gürcistan ile Ege adaları Osmanlılara bırakılacaktı.
- Rusya, Osmanlı idaresindeki Ortodoksları himaye edebilecekti.
- Rus ticaret gemilerine, Boğazların iki yönünden serbestçe ticaret yapma izni verilecekti.

Küçük Kaynarca Antlaşması, Osmanlı Devleti için şartları en ağır antlaşmalardan biridir. Bu antlaşma ile Ruslar Osmanlı Devletinin iç işlerine karışmak ve Ortodoks Hristiyan halkı korumak hakkını elde etmişlerdi. Ayrıca Kırım bir Osmanlı ülkesi olmaktan çıkmış ve Balkanlar Rus tehlikesine açık bir hale gelmiştir.

Küçük Kaynarca Antlaşması ile bağımsızlığını kazanan Kırım'ı Rusya tamamen kendine bağlamak istiyordu, Kırım halkı ve uleması Osmanlı Devletine bağlı kalmak istiyordu. Sonunda Ruslar kendileri yanlısı birisini Kırım Hanlığının başına getirilmesini sağladılar. Bu esnada Rus orduları Kırımı girdiler. Bu sırada İnanla savaş halinde bulunan Osmanlı Devleti karşı tedbirler almaya başladı. Rusya ile yeni bir savaş tehlikesi baş gösterdi. Fransa'nın aracılığı ile Osmanlı Devleti ile Rusya antlaşmaya vardılarsa da Ruslar yinede Kırım'a ordu gönderdiler.

1787-1792 SAVAŞLARI VE YAŞ ANTLAŞMASI

Kırımın Rusların eline geçmesi ile Osmanlı Devleti'nin 1787'de Rusya'ya savaş açmasına neden oldu. Kısa bir süre sonra Avusturyanın da savaşa girmesi ile Osmanlı Devleti iki cephe arasında kaldı. Fakat bu sıradaki Fransız ihtilalinden olumsuz etkilenen Avusturya Osmanlı Devleti ile Zıştovi Antlaşmasını imzalamak zorunda kaldı. Rusya ile de 1792 yılında Yaş Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmaya göre savaşta ele geçirdiği kaleler ile Kırım Ruslara geçti. İki ülke arasındaki Dinyester Nehri sınır kabul edildi.

TARTIŞMA SORULARI

- * 1. Osmanlı Devleti'nin gerileme sebeplerini yazınız?
- * 2. Osmanlı Rus savaşlarının temelinde ne yatmaktadır?
- * 3. Ruslarla yapılan Küçük Kaynarca Antlaşmasının Osmanlı İmparatorluğuna etkileri ve bu antlaşmanın sonuçlarını yazınız.



OSMANLI AVUSTURYA İLİŞKİLERİ

1716-1718 SAVAŞLARI VE PASAROFÇA ANTLAŞMASI

Osmanlılar Venedik cephesinde kısa zamanda başarı kazanmışlar, Mora'yı tekrar ele geçirmişlerdir. Aynı başarıyı Avusturya cephesinde göstereceklerine inanıyorlardı. Fakat Varadin'de yapılan savaşta Sadrazam Ali Paşa'nın şehit düşmesi (1716) Osmanlı ordusunun bozguna uğramasına sebep oldu. Bunun üzerine Osmanlılar Belgrat'a çekildiler. Avusturyalılar, Macaristandaki son Osmanlı Eyalet merkezi olan Tamışvar'ı ele geçirdiler. Kısa bir süre sonra Belgrat düştü (1717). Yeni sadrazam Damat İbrahim Paşa'nın taraftar olmasıyla, Avusturya ve Venedik ile barış görüşmelerine başlandı. Yapılan görüşmelerden sonra her iki devletle "Pasarofça Antlaşması" imzalandı. Bu antlaşmaya göre:

- Küçük Eflak, Tamışvar, Belgrat ve Sırbistanın bazı yerleri Avusturya'ya bırakıldı.
- Dalmaçya, Hersekve Arnavutluk'un bazı yerleri Venedik'e bırakıldı. Mora Yarımadası Giritin Suda iskelesi Osmanlılarda kaldı.

1736-1739 SAVAŞLARI

Avusturya 1736 Osmanlı Rus savaşında Rusya'nın yanında savaşa girmişti. Bu bakımdan Osmanlı ordusu iki cephede savaşmak zorunda kalmıştı. Fakat Osmanlı ordusu Avusturya cephesinde başarılar elde etti. Niş geri alındı ve Bükreş yakınlarında Avusturya ordusu geri püskürtüldü. Belgrat ve Semendire'nin de alınması ile Avusturya barış istedi. "Belgrat Antlaşması" (1737) a göre: Belgrat ve Böğürdelen Osmanlı Devletine geri verildi. Tuna ve Sava nehirleri iki devlet arasında sınır kabul edildi.

1787-1791 SAVAŞLARI

Osmanlı Devleti, Kırımı kurtarmak için Rusya'ya savaş açınca (1787) Avusturya da Rusya'nın yanında savaşa girmişti. Bu bakımdan Osmanlı ordusu iki cephede savaşmak zorunda kalmıştı. Avusturya cephesindeki Osmanlı ordusu Belgrat'a saldıran bir Avusturya ordusunu geri püskürttü ve bir zafer kazandı. Ancak daha sonra Belgrat şehri ve bazı kaleler Avusturyanın eline geçti (1789). Ourusyanın Osmanlı ile ittifak etmesi, Fransız ihtilalinin Avrupa ülkeleri ve Avusturya üzerindeki etkisi ile Avusturya barış teklif etti. 1791 de imzalanan Zıstovi antlaşması ile Avusturya Belgrat dahil Osmanlı Devletinden aldığı yerleri geri verdi.

OSMANLI İRAN İLİŞKİLERİ

İran Hükümdarı Şah Hüseyin Sünni Müslümanlara karşı çok kötü davranıyordu. Bu yüzden İranın doğusunda yaşayan kabileler ayaklandı. Aynı zamanda kafkasya sünnileride Osmanlı Padişahından yardım istediler. Bu esnada İranın karışık durumundan yararlanmak isteyen Ruslar İrana yürüdü. İranın tamamen ele geçirilmesini engellemek için Osmanlı Devleti 1722 yılında Ruslarla savaşa karar verdi. Osmanlı ordusu ile Rus ordusu karşılaşmak üzere iken Fransanın da araya girmesi ile Ruslarla bir anlaşma yapıldı. 1721 yılında yapılan bu anlaşmaya göre İran'ın batısı ve kuzeyi Türklerle Ruslar arasında paylaştırılıyordu. Daha sonra İranla Osmanlılar arasındaki savaşlar uzun bir süre devam etti.1746'ya kadar devam eden bu savaşlar sırasında bazen Osmanlılar bazende İranlılar galip geldi. Sonunda 1639 yılında imzalanan Kasr-i Şirin antlaşmasında kabul edilen sınırlar 1742 yılındaki antlaşmada da sınır olarak kabul edildi. Bu antlaşmayla kabul edilen sınır bugünkü Türk -İran sınırının aynısıdır.

TARTIŞMA SORULARI

- *****
1. Osmanlı İmparatorluğunun gerileme döneminde Avsturyalılarla yaptığı savaşların sonucunda ne gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır?
 - 2.İranla yapılan Kasrı Şirin antlaşmasının önemini yazınız?
- *****

OSMANLI FRANSIZ İLİŞKİLERİ

Osmanlı Devletinin Avrupa devletleri içerisinde en iyi ilişkide bulunduğu devlet Fransa idi. Karşılıklı menfaate dayanan bu ilişkilerin temeli Kanun-i devrinde atılmıştı. XVIII.yy'la girildiğinde bu ilişkiler iyi bir şekilde devam ediyordu. 1739 Belgrat antlaşmasında arabuluculuk yapan Fransa'ya 1740'da daha fazla imtiyazlar verildi. (İkinci Kapitilasyonlar) Ancak Fransa ile olan iyi ilişkiler bu ülkenin Mısır'ı işgaline kadar devam etti.

Fransanın Mısır'ı İşgali

1797'de yapılan Avusturya-Fransa barışı,Fransa'ya Ege denizindeki bazı adalar ile Venedike ait bazı toprakları kazandırmış ve Fransa Osmanlı devleti ile sınır komşusu olmuştu.

Fransa bundan sonra ortadoğuya hakim olmanın yollarını aramaya başladı. Bunun için önce Mısır'ı ele geçirmeyi ve oradan yayılma planları yapmaya başladı. Bu maksatla Napolyon 1797'de İskenderiye'ye asker çıkartarak Mısır'ı işgal etmeye başladı. Napolyon Osmanlı ordusunu yenerek Mısır'ı ele geçirdi(1798). Bu durum karşısında Osmanlının desteğini alan Akdenizdeki İngiliz donanması Fransız donanmasına saldırarak ağır kayıplar verdirtti. Osmanlı Devleti Cezzar Ahmet Paşa komutasındaki bir orduyu Mısır'a gönderdi. Napolyonla yapılan savaşlarda Osmanlı ordusu zaferler elde etti. Çok geçmeden Fransızlar Mısırdan çekilmek zorunda kaldılar. Nitekim Mısır1801'de tekrar Osmanlı idaresine girmiş oldu.

FRANSIZ İHTİLALİ VE OSMANLI İMPARATORLUĞUNA ETKİLERİ

Fransa'da 1789 'da çok kanlı bir ihtilal oldu. Bu olay, yeni çağın sonu, yakın çağın başlangıcı sayıldı. Fransız ihtilali önce Avrupa'nın sonra da dünyanın siyasi hukuki ve sosyal yapısını büyük ölçüde değiştirdi. Her şeyden önce,orta çağdan beri süre gelen toplum düzeni yavaş yavaş son bulmaya başladı. Her vatandaş, kanun ve adalet önünde eşit sayıldı. Bir milletin kendi kendini yönetmesi demek olan demokrasi düzeni getirildi. Demokrasiyi güvence altına almak için anayasalar yapıldı. Cumhuriyetçi devlet anlayışları yerleşmeye başladı. Bütün bunların yanında imparatorluklar devri sona ermeye ve milli devletler devri açılmaya başladı.

Fransa ihtilali sırasında Padişah III.Selim'di. Osmanlı Hükümeti ihtilalin kendi ülkesi için tehlikeli olduğunu sanmıyordu. Fransa ile eski dostluk devam ettiriliyor, orduda yapılmak istenen ıslahat için buradan subay ve teknisyenler getiriliyordu. Fransız ihtilali ile ortaya çıkan eşitlik, kardeşlik gibi fikirler ilk anda Osmanlı dünyası içinde bir akis bırakmamıştı. Çünkü Osmanlı Devletinde asiller ve imtiyazlı zümrelerden meydana gelen bir sosyal yapı olduğundan ve herkes dini ve vicdani hürriyet içinde olduğundan ihtilalin fikirleri tesirli olmamıştır. Zamanla Fransız ihtilalinin etkileri Osmanlı İmparatorluğunda görülmeye başlandı. Balkanlarda Sırlar, Yunanlılar dahan Avrupa Devletlerinin kışkırtmaları ile bağımsız devletler kurdular. Bu hareketler devam etti Osmanlı İmparatorluğunun büyük ölçüde dağılmasına neden oldu.

OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA AYAKLANMALAR

SIRP İSYANI

Sırbistan Fatih devrinde Osmanlı ülkesine katıldıktan sonra XVIII. yüzyılın ikinci yarısına kadar sulh içerisinde yaşamıştı. Bu devre kadar Sırp köylüsü toprağın sahibi olarak kalmış, din ve dil hürriyeti içinde yaşamıştı. Ancak XVII. yüzyılda Osmanlılar ile Avusturya ve Rusya arasında uzun süren savaşların Sırbistan toprakları üzerinde meydana gelmesi halk arasında huzursuzluğun başlamasına sebep oldu. Yine Avusturya ve Rusya'nın Sırp halkı arasında milliyetçilik fikirlerini yaymak için çalışmaları Sırp halkının isyan etmesine yolaçtı. Ruslar bütün Slavları yabancı egemenliğinden özellikle Osmanlı yönetiminden kurtararak bir araya getirmek istiyorlardı. Sonradan Panislavizm denilen bu amacı gerçekleştirebilmek için Slavlar arasında geniş ölçüde propaganda yaptılar.

İlk Sırp isyanı Kara Yorgi başkanlığın'da 1804'te oldu. Sırlar bazı şartları ileri sürerek idareye katılmak istedi. Bu sırada Osmanlı Rus savaşı ve Rusların Sırları kışkırtması ve yardım etmesi isyanları iyice kışkırttı(1807). Karadağ'da sırlara katıldı. Osmanlı-Rus savaşı sonunda imzalanan Bükreş antlaşmasından ümide kapılan Sırbistan bağımsızlık istemeye kalktı. Osmanlı devletinin Sırbistan üzerine ordu göndermesiyle isyan bastırıldı. Çok geçmeden Sırlar Miloş isminde bir sırpın liderliğinde ayaklandılar. Osmanlı devleti Rusya'nın işe karışmasını önlemek için Miloşu yönetici olarak atadı. Ve bazı imtiyazlar vererek Sırbistan'ın imtiyazlı bir prenslik olmasını kabul etti(1816). 1829 yılındaki Edirne antlaşmasıyla Osmanlı devletine bağlı fakat iç işlerinde serbest bir duruma gelen Sırbistan 1878 yılında yapılan Berlin antlaşmasıyla tam bağımsızlık kazandı.

YUNAN İSYANLARI

Rumlar ve Yunanlılar Osmanlı Devleti içindeki Hıristiyan Tebaa arasında imtiyazlı biryere sahipti ve bazıları tercümanlık gibi önemli devlet hizmetlerinde çalışıyorlardı. Buna rağmen Rumlar ve Yunanlılar, Rusya ile olan dini, siyasi ve ticari ilişkileri sebebiyle Osmanlı devletine karşı tavır almaya başladılar. Burada Fransız ihtilalinin yeşerttiği milliyetçilik fikirlerinin Rumlar arasında yayılmaya başlamasında rolü vardır. Mora'da başlayan Rum ve Yunan isyanları Mısır valisi Mehmet Ali paşanın yardımlarıyla bastırıldı.(1827). Fakat bu sırada başta Rusya olmak üzere Avrupa devletleri araya girdi. 1827 yılında Avrupalılar ve ruslar Navarin önlerinde Osmanlı donanmasını yaktılar. Aynı zamanda Ruslar osmanlılara savaş açtıç Tuna boyları işgal edildi, Silistre ve Edirne Rusların eline geçti. Doğuda Kars ve Ardahan ve Erzurum kaybedildi. Osmanlı devletinin barış istemesi üzerine 1829'da Edirne antlaşması imzalandı. Bu antlaşmaya göre ;

- Yunanistan'a bağımsızlık verildi
- Osmanlı devleti Rusya'ya savaş tazminatı ödemeyi kabul etti.
- Tuna ağzındaki adalar hariç Ruslar aldıkları yerleri geri vereceklerdi.
- Rus ticaret gemileri boğazlardan serbestçe geçme ve Osmanlı topraklarında serbestçe ticaret yapma hakkını elde etti.

Bu Küçük Kaynarca Antlaşmasından sonra yapılan en ağır antlaşmadır.

Ek-6

DEĞERLENDİRME SORULARI

Osmanlı-Rus İlişkileri ile İlgili Sorular

1. Osmanlı İmparatorluğunda gerileme dönemi hangi olayla başlamıştır?
2. Purut savaşı ne zaman kimlerle yapılmıştır?
3. Purut savaşının sonuçlarını maddeler halinde yazınız?
4. Gerileme döneminin sebeplerini maddeler halinde yazınız?
5. 1736-1739 savaşları sonucunda yapılan antlaşma hangisi dir?
6. Küçük Kaynarca Antlaşması ne zaman ve kimler arasında yapılmıştır?
7. Küçük Kaynarca antlaşmasının sonuçlarını maddeler halinde yazınız?
8. 1787-1792 savaşlarının nedenlerini yazınız?
9. 1787-1792 savaşlarının sonuçlarını yazınız?
10. 1787-1792 savaşlarının sonucunda hangi antlaşmalar yapılmıştır?

Avusturya-İran İlişkileri İle İlgili Sorular

- 1.Osmanlılarla Avusturyalılar arasında gerileme döneminde yapılan savaşların isimlerini yazınız?
- 2.Osmanlılarla Avusturyalılar arasında gerileme döneminde yapılan antlaşmaların isimlerini yazınız?
- 3.Belgrat Antlaşması ne zaman yapılmıştır?
- 4.Belgrat antlaşmasının sonuçlarını maddeler halinde yazınız?
- 5.Kasr-i Şirin antlaşması ne zaman kimler arasında yapılmıştır?
- 6.Kasr-i Şirin antlaşmasının sonuçlarını maddeler halinde yazınız?
- 7.Osmanlılarla, İran arasında gerileme döneminde yapılan savaşları yazınız?
- 8.Osmanlı-Avusturya savaşlarının temel sebeplerini maddeler halinde yazınız?

Fransız İhtilali ve Osmanlı-Azınlık İlişkileri İle İlgili Sorular

- 1.Fransız ihtilali ne zaman olmuştur?
- 2.Fransız ihtilalinin sonuçlarını maddeler halinde yazınız?
- 3.Fransız ihtilalinin Osmanlı İmparatorluğuna etkilerini maddeler halinde yazınız?
- 4.Gerileme döneminde ayaklanan azınlıklar kimlerdir yazınız?
- 5.Gerileme döneminde azınlıklarla yapılan savaşların isimlerini yazınız?
- 6.Gerileme döneminde azınlıkların ayaklanma nedenlerini yazınız?
- 7.Gerileme döneminde azınlıklarla ve azınlıklar konusunda hangi savaşlar yapılmıştır?
- 8.Azınlık ayaklanmalarının sonuçlarını maddeler halinde yazınız?