

Bu makaleye atıfta bulunmak için/To cite this article:

SEYHAN, A, ŞİMŞEK, U. (2020). Jigsaw Yönteminin 9. Sınıf Tarih Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24 (3), 1121-1139.

## Jigsaw Yönteminin 9. Sınıf Tarih Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Etkisi<sup>(\*)</sup>

Ayşe SEYHAN<sup>(\*\*)</sup>

Ufuk ŞİMŞEK<sup>(\*\*\*)</sup>

**Öz:** Araştırmanın amacı 9. sınıf tarih dersinde jigsaw yöntemi ve tarih öğretimi programının önerdiği yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Trabzon'un Of İlçesi'nde bulunan bir lisenin 9. sınıflarında okuyan 88 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada, "Türkiye Tarihi Ünitesi Başarı Testi" öntest ve sontest olarak her iki gruba uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler t-testi ve bağımlı örneklemler t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Ancak deney grubunun öntest-sontest puan farkının kontrol grubunun öntest-sontest puan farkına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli öğrenme, Jigsaw Yöntemi, Tarih Öğretimi, Akademik Başarı

### The Effect of Jigsaw Method on Students' Academic Success About History Course at 9<sup>th</sup> Grade


**Abstract:** The aim of this research, is to determine the effect of jigsaw method and current history teaching programs methods on the academic success of the students in the 9th grade history lesson. Semi-experimental design with pretest-posttest control group was applied. The working group is composed of 88 students studying at 9th grade in the district of Of belongs Trabzon in 2013-2014 academic year. Experimental and control groups were selected by random sampling. In the study, "History Lesson Attitude Scale" was applied both group as pretest and posttest. Datas' analysis was done by independent samples t-test and paired samples t-test. The results of the research show that both method significantly increase the academic achievement of the students. However, it is seen that the pre-test-post test score difference of the experimental group is higher than the control group's pre-test-post test score difference.

**Keywords:** Cooperative Learning Model, Jigsaw Method, History Teaching, Academic Achievement


**Makale Geliş Tarihi:** 13.03.2018

**Makale Kabul Tarihi:** 11.06.2020

<sup>\*</sup>) Bu makale, "Jigsaw Yöntemi'nin Lise 9. Sınıf Tarih Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerinde Etkisi" adlı doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

<sup>\*\*</sup>) Dr.Öğr.Üyesi Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (e-posta: ayse.seyhan@erdogan.edu.tr)  ORCID ID: orcid.org/0000-0002-3362-4683

<sup>\*\*\*</sup>) Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (e-posta: ufuk@atauni.edu.tr)  ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4699-0674

Bu makale araştırma ve yayın etiğine uygun hazırlanmıştır  iThenticate<sup>®</sup> intihal incelemesinden geçirilmiştir.

## I. Giriş

Eğitim en genel anlamıyla; “*insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir*” (Fidan ve Erden 2001). Sosyal bilimler arasında tarihin görevi toplumlara geçmişini öğretmek onlara gelecekleri hakkında fikirler vermek, diğer taraftan bireylere kendi yolunu sağlıklı bir şekilde belirlemesini sağlayan bilgi ve birikim kazandırmaktır (Yıldız, 2003). Geleneksel tarih öğretimine 1960 yıllarının sonlarında özellikle İngiltere ağırlıklı olarak yapılan eleştiriler yoğunlaşınca tarih öğretiminde yeni bir yaklaşım belirlenmiştir. Bu yaklaşıma göre tarih derslerinin öğrencilere bilgi ve tutum kazandırmanın dışında onları günlük hayata hazırlaması gerektiği gündeme gelmiştir. Böylece tarih derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre, bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel, milli ve uluslararası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde tarih öğretiminin; araştırma, sorgulama, kanıtları eleştirel değerlendirme ve sonuca yönelik olması gerektiği belirtilmiştir (Demircioğlu, 2007; Smart ve Harnett, 2009).

Yeni tarih anlayışına göre kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, tarihsel analiz ve karar verme gibi tarihsel düşünme becerileri geliştirilmiştir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve onları etkin ve yaratıcı bir duruma getirmek amaçlanmıştır (Demircioğlu, 2007). Yeni tarih anlayışına göre hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programı 2007 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında uygulanmak üzere yürürlüğe konmuştur (Milli Eğitim [MEB], 2007). Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, sosyal katılım gibi temel becerilerin yanında, olumlu bağımlılık, takım çalışması, problem çözme, özyönetim gibi bilgi, beceri, yetenek ve tutumların da geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedeflere ek olarak tarihsel düşünme becerileri de tarih öğretiminin amaçları arasında yerini almıştır (MEB, 2007).

Öğrencilerin derslerde aktifleştirilmesi ve gerçek öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin sınıfta etkinliklerini göstermeleri gerekmektedir. Bunun içinde dersler öğretmenlerin öğrencilere bilgileri aktardığı bir yapı olmaktan çıkarılıp öğretmen ve öğrencilerin birlikte etkinleştirildiği öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Duruhan, 2004). Programın gerektirdiği hedeflerin kazandırılabilmesi için eğitim öğretim ortamlarının öğrencilerin öğretmenlerle ve birbirleriyle etkileşimini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin tarih dersinin temel özelliklerinin farkına varmalarını sağlayacak sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmen bilgi veren olarak değil öğrenmeye rehber olarak görüldüğü, öğrenciler için de aktif öğrenme sağlayacak ve öğrenmede zihinsel süreçleri gerektiren yöntem, teknik ve etkinlikler işe koşulmalıdır (Metin, tarihsiz; Yıldız, 2003). Farklı derslerde ve sınıflarda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır (Doymuş ve Şimşek, 2007; Kömürkaraoğlu, 2011; Şimşek, 2007; Şimşek, Doymuş ve Karaçöp 2009; Uysal, 2010).

İşbirlikli öğrenmenin alanyazında değişik tanımları bulunmaktadır. Jonhson ve Johnson (1992)'a göre; “*öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalışmalarına dayalı öğrenme yöntemidir*”. Doymuş, Şimşek ve Şimşek (2005)'e göre işbirlikçi öğrenme; “*öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün geliştiği ve eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif bir şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımıdır*”. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler birbirlerinin rakibi değil, yardımcısıdır. Ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışan öğrencilerin amacı birbirlerinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmak ve ortak bir hedefi gerçekleştirmektir (Bacanlı, 2001).

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için taşınması gereken koşullar bulunmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith 1998; Sharan 1990; Sharan ve Sharan 1999). Bu koşullar; olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilme (bireysel sorumluluk, bireysel hesap verebilirlik), destekleyici (ya da yüz yüze) etkileşim, kişiler arası ve sosyal beceriler (sosyal beceriler) ve grup süreci olduğu belirtilmiştir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1992; Johnson, Johnson ve Smith 1998; Johnson ve Johnson 1999). Açıköz (2003) eşit başarı fırsatı ve grup ödülünü işbirlikli öğrenme için yukarıda sıralanan koşullara eklemiştir. İşbirlikli öğrenmenin kuramsal temelleri motivasyonel, bilişsel ve sosyal bağımlılık teorilerine ve bu teorilerin eğitimdeki biçimleri olan; bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve davranışçı öğrenme kuramı üzerinde şekillenmiştir (Açıköz, 2003; Slavin, 1995; Şimşek 2007). İşbirlikli öğrenme modeli zamanla değişik bilim adamları tarafından geliştirilerek modelin alt yöntemleri eğitime kazandırılmıştır (Şimşek 2007). Bu yöntemler temelde işbirlikli öğrenmenin koşullarını sağlarlar. Ancak, görevlerin yapılandırılması, grupların çalıştırılması, grup rekabetinin kullanılması, ödüllerin verilmesi noktalarında birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

En yaygın işbirlikli öğrenme modelleri Slavin ve arkadaşları, Johnson'lar, Sharan'lar ve Kagan'ın yer aldığı üç grup araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İşbirlikli öğrenme modelinin alt yöntemlerinin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Eliot Aranson ve meslektaşları tarafından geliştirilen (Açıköz, 1992, De Baz, 2001; Hedeem, 2003) jigsaw yöntemi, bir bulmacanın parçalarını oluşturan öğrencilerin jigsaw gruplarında bir araya gelerek uzmanlaştıkları işbirlikli öğrenme yöntemi olarak bilinmektedir (Aronson ve Patnoe, 1997; Mattingly ve VanSickle 1991). Doymuş, Şimşek ve Şimşek, (2005)'e göre jigsaw yönteminde, öğrenciler arasında birbirlerine bağımlılık yaratılarak çalışmanın sonunda asıl grup üyeleri yeni ve uzman gruplar haline getirilir. Jigsaw yöntemi çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ilişkin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol etme imkânı verir.

Bu yöntemde ünite ya da konu gruplardaki öğrenci sayısı kadar parçalara bölünür. Bir gruptaki her öğrenciye farklı alt başlıklar verilir. Böylece her öğrenci kendi konusunda “uzman” haline getirilir. Ancak, gruptaki öğrencilerin tüm konu başlıklarını

öğrenmeleri ve birleştirmeleri gerekir (Aronson ve Patnoe, 1997; Mattingly ve VanSickle 1991). Öğrenciler görevlerini aldıktan sonra, konuyu incelemek ve kendi gruplarına öğretmek için “uzman” gruplar halinde yeniden organize olurlar. Konularına hazırlandıktan sonra öğrendiklerini kendi grup üyelerine anlatmak için gruplarına dönerler (Mattingly ve VanSickle 1991). Asıl gruplardaki üyeler bu çalışmanın sonunda uzman yeni gruplar oluşturarak çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ait görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol ederler (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). Grup çalışmalarından sonra öğrenciler bireysel olarak konu üzerinde test edilir ve bireysel notlar veya ödüller alırlar. Öğrencilerin başarılı olması için işbirliği yapmaları zorunludur (Mattingly ve VanSickle 1991).

Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her safhasında yapılan çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin; başarı, kalıcılık, transfer, tutum, motivasyon, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini (Matthews, Cooper, Davidson ve Hawkes, 1995), derse katılmalarını, öğrenme motivasyonlarını artırdığını ve kişilerarası ilişkilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Mattingly ve Van Sickle, 1991; Nastasi ve Clements, 1991; Açıköz, 1992, Slavin, 1995; Gömleksiz, 1993, 1997; Öcal, 1996; Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Johnson ve Johnson, 1998; Kagan ve Kagan 2000; Fidan, 2004; Kaya, 2004; Şimşek, 2007; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Koç, 2009). İşbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmasında birtakım etkenler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması, öğretmen tarafından sunulan bilgilerin pasif bir şekilde dinlenmesi yerine, birlikte çalışarak, sorumluluk alarak öğrenmeyi kendi kendilerine yapılandırma ve bilgiyi özümsemeleri ve sınıf dışında da grup halinde çalışmalarının akademik başarılarını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir (Slavin, 1992; Webb, 1980; Açıköz, 2003).

İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal performanslarını arttırarak eğitimde bireysel farklılıkların sorununun çözümünde etkili bir yöntemdir (Doymuş, 2008; Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010). İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme gibi düşünme becerilerini ve üst düzey bilişsel stratejilerini geliştirir (Açıköz, 1992; Johnson ve Johnson, 1998; Tanel, 2006). İşbirlikli öğrenme sayesinde öğrenciler grup içinde konu ile ilgili yapılan tartışmalarda, fikirlerini özgürce ifade ederek, açıkça tartışarak eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirme fikirlerini açıklama fırsatı bulur (Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006). Öğrenciler grupla çalıştıklarında bir öğrenci cevabını verirken diğeri dinler, sorular sorar veya duyduklarını yorumlar. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişir (Açıköz, 1992). İşbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin sınıfta ve sınıf dışında öğrenme yeteneklerini ve deneyimlerini artırır. Sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kavram öğrenmeyi kolaylaştırır ve eleştirel düşünmeyi geliştirir. İşbirlikli tartışmalar öğrencilerin metin içeriğini hatırlamalarını kolaylaştırır (Slavin 1992; Webb 1980; Jones ve Jones, 2008). Literatüre bakıldığında işbirlikli öğrenme modelinin yöntemleriyle geleneksel yöntemlerin kıyaslandığı yurt içi ve yurt dışı birçok deneysel çalışmanın olduğu görülmektedir (Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Gömleksiz, 1993; Dori, Yaroslavsky ve Lazarowitz, 1995; Holliday, 2000; Kennedy, Linwick ve Vercell,

2000; Doymuş ve Karaçöp 2009; Tanel, 2006; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, 2007; Tanel ve Erol, 2008; Uysal, 2010; Kömürkaraoğlu, 2011; Kaya, 2013; Evcim ve İpek, 2013).

Türkiye de ortaöğretim tarih derslerinde işbirlikli öğrenme modelinin ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinde; tarih öğretiminde uygulanması, modelin kuramsal temelleri ile öğrenci takımları ve başarı bölümleri yönteminin tarih öğretiminde etkisi incelenmiştir (Öcal, 1996; Gök, 2004; Kaya, 2004; Kaya, 2013). İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yönteminin tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların, tarih konularının öğretiminde ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüş ve önerilerinin uygulayıcılara ve araştırmacılara önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf tarih dersinde “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” ünitesinin öğretilmesinde, işbirlikli öğrenme modelinin “jigsaw” (birleştirme I) yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle; tarih öğretim programına dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmanın problemine bağlı olarak cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?

## **II. Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **A.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile ders alan öğrenci grubu ile 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi için önerdiği programa dayalı öğretim yöntemleri ile ders alan öğrenci grubunun tarih dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması “tesadüfi örnekleme” ile yapılmıştır. Grupların yansız atanması ile deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki

grubun öğrencilerinin bireysel farklılıkları en az düzeye indirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2001).

### B.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Trabzon ili Of İlçesi Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin 9. sınıflarında öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme ile seçilen sınıflardan Anadolu Teknik Programı 9-B, 9-C ve Denizcilik Anadolu Meslek Programı 9-A şubelerindeki 39 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Denizcilik Anadolu Teknik Programı 9-A ve Anadolu Teknik Programı 9-A şubelerindeki 49 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

### C.Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Türkiye Tarihi Ünitesi Başarı Testi kullanılmıştır. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lise Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık kitapları ve sınavlarında çıkmış sorulardan 9. sınıf tarih ders kitabından, bu konuda yazılmış tezler ve ilgili makalelerden yararlanılarak 50 soruluk çoktan (beş seçeneekli) seçmeli sınav hazırlandı. Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasına uygun olarak oluşturulan test; bilgilerin doğruluğu, kazanımlara uygunluğu ve testin geçerliliği için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Tarih Bölümü'nden iki öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli iki tarih öğretmeni ile bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden oluşan beş kişilik uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik, kazanım ve dil açısından alan uzmanları tarafından incelenen başarı testinde uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra testin güvenilirlik ve ayırt edicilik düzeyinin sınılanması amacıyla Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10. sınıflarında daha önce bu dersi almış olan 100 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama tamamlandıktan sonra testin güvenilirlik katsayısı SPSS paket programında "Cronbach's Alpha" formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik uygulamasından sonra ölçekteki güçlük ve ayırıcılık indeksi düşük sorular testten çıkarılmıştır. Geriye kalan sorulardan uzman görüşleri doğrultusunda ayırt ediciliği düşük olanlar ve uygun olmayan sorular testten çıkarılarak, testin tekrar güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach's Alpha = 0,80 bulunmuştur.

### D.Araştırmanın Uygulanması

Araştırma, 2014 yılının mayıs ayının ilk haftası ile haziran ayının ikinci haftasına kadar 14 ders saati süresince, deney grubunda işbirlikli öğretim modelinin jigsaw yöntemi ile kontrol grubunda ise tarih öğretim programına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için Trabzon ili, Of İlçesi'nde bulunan Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden beş şube tespit edildi. Bu sınıflardan Anadolu Teknik Lisesi 9-A, DAT 9-A şubeleri kontrol grubu, 9-B, 9-C, DAM 9-A şubeleri ise deney grubu olarak belirlendi. Uygulamaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerinden, bilgi, beceri ve ilgi düzeylerine göre gruplar oluşturuldu. Deney gruplarında her bir başarı düzeyinden

(üst-orta-alt) öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Kontrol grubunda, sınıf oturum düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi her iki gruba da öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Buna göre; 9-B sınıfı 15, 9-C sınıfı 15 ve DAM 9-A sınıfında 9 öğrenci olduğundan 9-B ve 9-C sınıflarında 5'er kişilik 3, DAM 9-A sınıfında 3 kişilik 3 heterojen grup oluşturuldu. Gruplar oluşturulduktan sonra her bir grubun kendi üyeleri arasında bir grup başkanı seçmeleri sağlandı. Grupların isimleri belirlendi. Öğrenciler kendi alt konu başlıklarını grup arkadaşlarına sunmaları için Tablo 1 ve 2'de gösterildiği gibi Jigsaw gruplarına yerleştirildi.

**Tablo 1:** Beş kişilik asıl gruplardan jigsaw gruplarının oluşturulması

ASIL GRUPLAR	JIGSAW GRUPLARI
A1, A2, A3, A4, A5	A1, B1, C1
B1, B2, B3, B4, B5	A2, B2, C2
C1, C2, C3, C4, C5	A3, B3, C3
	A4, B4, C4
	A5, B5, C5

Not: Harfler gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.

**Tablo 2:** Üç kişilik asıl gruplardan jigsaw gruplarının oluşturulması

ASIL GRUPLAR	JIGSAW GRUPLARI
A1, A2, A3	A1, B1, C1
B1, B2, B3	A2, B2, C2
C1, C2, C3	A3, B3, C3

Not: Harfler gruplarda bulunan öğrencileri temsil etmektedir.

Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi; Malazgirt Savaşı'ndan Sonra Anadolu'da Kurulan Türk Devlet ve Beylikleri, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Kuruluş Dönemi, Haçlı Seferleri, Türkiye Selçuklu Devleti Yükselme Dönemi, Türkiye Selçuklu Devleti'nde Kültür ve Medeniyet, Türkiye Selçuklu Devleti'nin Dağılıma ve Yıkılış Dönemleri konularını kapsayacak şekilde 6 alt başlığa bölündü. Her bir alt başlık ikişer saat olmak üzere 12 ders saati olarak işlendi.

Gruplara uzmanlaşmaları gerekecek alanlar söylenerek, grup başarısının önemi vurgulandı. Çalışmanın ilk oturumunda tüm gruplardan bir öğrencinin ünitenin bir alt başlığını alması sağlandı. Her bir öğrencinin aldığı alt başlığı araştırması öğrenmesi grup arkadaşlarına öğretmesi çalışmalarını araştırmacının kontrolünde gerçekleştirildi. Öğrencilerden bir sonraki derse gelmeden önce, farklı kaynakları da inceleyerek seçtikleri konuya iyice hazırlanmaları ve kaynakları sınıf ortamına getirmeleri istendi. Sınıf ortamında sıralar bir araya getirilip ayrı grup masaları oluşturuldu. Öğrenciler konularına hazırlandıktan sonra tüm deney sınıflarında aynı konuyu alan öğrenciler bir araya getirilerek jigsaw grupları oluşturuldu. Farklı asıl gruplardan aynı konuyu alan öğrenciler jigsaw gruplarında aynı konuyu birbirlerine anlatarak ve tartışarak

öğrenmelerini pekiştirdiler. Sonraki derste asıl gruplarına dönen uzmanlar grup üyelerine kendi materyallerini paylaşarak ve konularını anlatarak ilk konuyu bitirmiş oldular.

Diğer alt konular sonraki haftalarda aynı şekilde işlendikten sonra on ikinci hafta sonunda asıl gruplardan grup içi çalışmalarını tamamlamaları ve grup sunumu hazırlamaları istendi. Çalışmanın son iki saatinde her bir asıl grup ünite raporunu 20 dakikada tüm sınıfa sundu. Grupların sunumlarından sonra tüm sınıfın katıldığı ünite tartışması yapıldı. En başarılı grup belirlenerek bu guruba ödülü verildi. Ders sunumları bittikten sonra, plana dahil olmayan süre içerisinde deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi (TTÜABT) sontest olarak uygulandı.

#### **E.Kontrol gruplarında derslerin işlenmesi**

Bu grup Anadolu Teknik Lisesi 9-A sınıfında bulunan 28 öğrenci ile Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi 9-A sınıfındaki 21 öğrenci olmak üzere 49 öğrenciden oluşturuldu. Her ders öncesinde tarih ders kitabı göz önüne alarak 2'şer ders saatlik ders planı hazırlandı. Kontrol grubunda Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesi konularına yönelik temel kavramların ve dersin kazanımlarının öğretiminde 2007 Tarih Öğretim Programı'nda önerildiği şekilde ders işlendi. Derste Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tarih ders kitabı kaynak olarak kullanıldı.

#### **F. Verilerin Analizi**

Çalışmanın verileri normal dağılım gösterdiği için sonuçların analiz edilmesinde t-testi kullanılmıştır. İki farklı grubun bir değişkene ait verilerinin karşılaştırılması bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca bir grubun bir değişkene ait farklı iki zamanda yapılan ölçümlerinin ortalamalarının arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde anlamlı olup olmadığı bağımlı örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

### **III. Bulgular**

#### **A.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi; “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi öntest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Akademik başarı testine göre öğrenci gruplarının almış olduğu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yapıldı. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları ile yapılan analiz sonuçları ilgili verilerle birlikte Tablo 3’de sunulmaktadır.

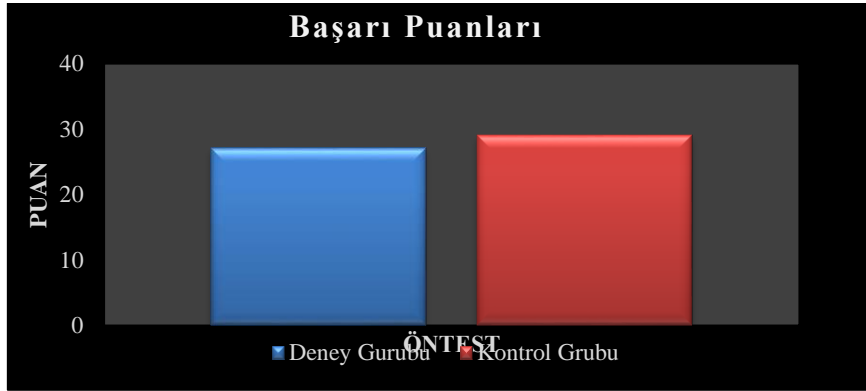
**Tablo 3:** Deney ve kontrol gruplarının öntest başarı puanlarının istatistikleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	39	27,82	9,659	86	-1,040	0.301*
Kontrol	49	29,97	9,613			

- p>0.05



Tablo 3’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesindeki tarih dersi akademik başarı testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 27,82$ ); kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesindeki tarih dersi akademik başarı testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 29,97$ ) bulunmuştur. Kontrol grubu deney grubundan 2,15 kadar fazla puan almıştır. Şekil 1, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Şekil 1: Deney ve kontrol grupları akademik başarı testinin öntest puan sonuçları

Deney ve kontrol grubu arasındaki puan farkının önemli olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve değeri-1,040 bulunmuştur. “p” (0.301) değerinin 0.05’ten büyük olması deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. ( $p = 0.301 > 0.05$ ) Ulaşılan bu test sonucuna göre iki grubun hazırbulunuşuk seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Yapılan analiz sonrasında iki grup arasında ön bilgiler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### B.İkinci Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

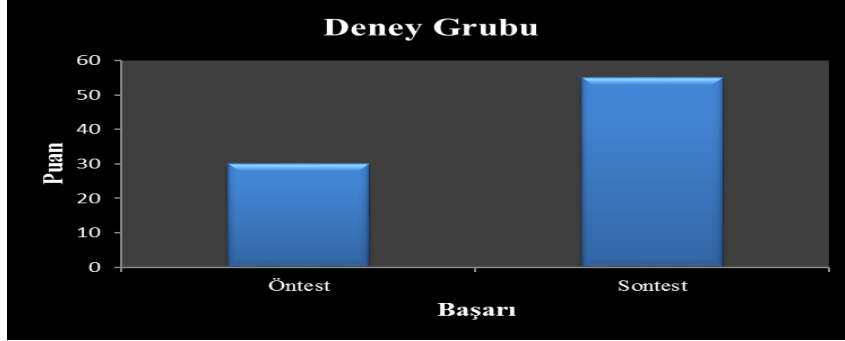
İkinci alt problem: “Deney grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Bu soruya cevap bulmak için, deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde ve deneysel çalışma sonrasında tarih akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında kayda değer bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney grubunun öntest – sontest başarı puanlarının istatistikleri ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	39	Öntest	27,82	9,659	38	-15,995	0,000*
		Sontest	55,23	7,699			

- ( $p < 0.05$ )

Tablo 4'e göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde tarih başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=27.82$ ) iken, uygulama sonrasında tarih başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=55.23$ )'e yükseldiği görülmektedir. Şekil 2, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Şekil 2: Deney grubu akademik başarı testi öntest-sontest puan sonuçları

Deney gruplarının öntest-sontest analiz sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda  $t=-15.995$  değeri bulunmuştur. “p” (0.000) değerinin 0.05 sayısından küçük bulunması deney gruplarının öntest-sontest puanları arasında farkın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Deneysel çalışma sonrasında hesaplanan akademik başarı puanları arasındaki bu fark deney gruplarının sontest başarı puanları yönündedir. Deneysel çalışma sonunda deney gruplarının tarih dersi akademik başarılarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, jigsaw gruplarının deneysel çalışma sonrası tarih akademik başarı testinden aldıkları puanları, uygulama öncesinde akademik başarı testinden aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durumda, tarih öğretiminde jigsaw yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

### C. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

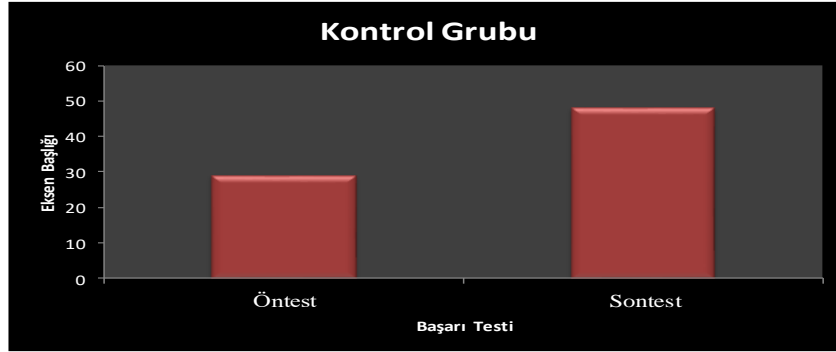
Üçüncü alt problem: “Kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde ve deneysel çalışma sonrasında tarih akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında önemli bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi yapılarak bakılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Kontrol grubunun öntest – sontest başarı puanlarının istatistikleri ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Testler	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	49	Öntest	29,97	8,403	48	-6,123	0,000*
		Sontest	48,73	10,945			

- (p < 0.05)

Tablo 5’te görüldüğü gibi kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik başarı öntest puan ortalamaları ( $\bar{X}= 29,97$ )’den uygulama sonrası ( $\bar{X}=48,73$ )’e yükselmiştir. Şekil 3, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Şekil 3: Kontrol grubu akademik başarı testi öntest-sontest puan sonuçları

Test sonuçlarının analizi sonucunda  $t = -6.123$  çıkmıştır. “p” (0.000) değeri 0.05 değerinden küçük olduğu için kontrol grubunun öntest-sontest akademik başarı puanları arasında önemli bir farkın olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışma sonrasında alınan başarı puanları arasındaki önemli derecedeki bu fark sontest başarı puanları yönündedir. Uygulama süresince kontrol grubu öğrencilerinin tarih başarılarında olumlu yönde bir artış gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma sonrası tarih dersi akademik başarı testi puanları, uygulama öncesi tarih dersi akademik başarı testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum tarih öğretiminde, tarih öğretim programına dayalı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

#### D. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

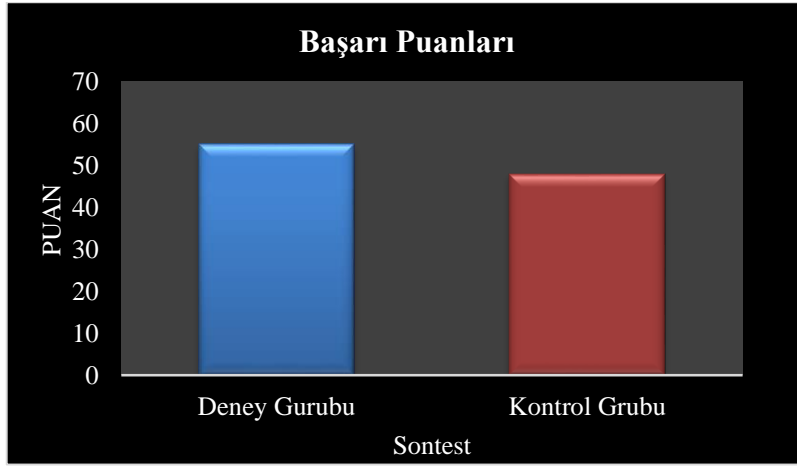
Dördüncü alt problem: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersi akademik başarı testi sontest sonuçları arasında önemli bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Jigsaw yönteminin deneysel çalışmalarından sonra deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi akademik başarı sontest sonuçlarının karşılaştırılması bağımsız örneklem t-testi ile yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanlarının istatistikleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	39	55,23	7,699	86	3.656	0.000*
Kontrol	49	48,73	8,723			

•  $p < 0.05$

Tablo 6’da verildiği üzere jigsaw yöntemi deneysel çalışması yapılan deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma sonrası tarih dersinin Türkiye Tarihi (11-13 Yüzyıllar) ünitesi akademik başarı puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=55,23$ ) ile kontrol grubunun uygulama sonrasındaki başarı puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}=48,73$ ) bulunmuştur. Şekil 4, bununla ilgili sonucu göstermektedir.



Şekil 4. Deney ve kontrol grupları akademik başarı testi sontest puan sonuçları

Deney grupları ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu akademik başarı testi puanlarında 6.50 puanlık önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol çalışma gruplarının akademik başarı sontest ölçümleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda  $t= 3.656$  olarak hesaplanmıştır. “p” (0.000) değerinin önem derecesinin 0.05 değerinden küçük olması çalışma gruplarının sontest akademik başarı puanları arasında farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Deneysel çalışma sonrasında alınan başarı puanları arasındaki anlamlı derecedeki farkın deney gruplarının akademik başarı puanları yönünde olduğu anlaşılmıştır.

Jigsaw yönteminin uygulandığı deney grubunun tarih dersi akademik başarı testi puanları, anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun tarih dersi akademik başarı testi puanlarından önemli ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; jigsaw yöntemi, öğrencilerin tarih başarısını artırmada anlatım, soru-cevap, tartışma ve araştırma öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### IV. Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına “Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testi” öntest olarak, uygulama sonunda aynı test her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Türkiye Tarihi Ünitesi Akademik Başarı Testinden edilen sonuçlarda

deney grubunun puan ortalaması 27.82, iken, kontrol grubunun öntest ortalaması 29.97 olarak bulunmuştur. Bu değerler, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön bilgi seviyesi bakımından, uygulanan başarı öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı yani uygulama öncesi her iki grubun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest akademik başarı puanları karşılaştırıldığında deney gruplarının puan ortalamalarının 55.23, kontrol gruplarının puan ortalamalarının ise 48.73 olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme modelinin jigsaw yöntemi ile ders işlenen deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, jigsaw yönteminin ve mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitimin Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesini alan öğrencilerin akademik başarılarına önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan farkının kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan farkına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar) ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını arttırmada jigsaw yöntemi ile öğretim uygulanmasının mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitim uygulanmasına göre daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmadaki “Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıllar)” Ünitesi’ni alan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada jigsaw yönteminin; mevcut tarih öğretim programına dayalı olarak yapılan eğitime göre daha etkili olduğu sonucunun, bu yöntemi farklı alan ve konularda uygulayan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır (Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; Ghaith ve El-Malak, 2004; Lebaron ve Miller, 2005; Shaaban, 2006; Tanel, 2006; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, 2007; Koç, 2009; Özkıdık, 2010; Kömürkaraoğlu, 2011; Kaya, 2013).

Şimşek, Doymuş ve Karaçöp (2009), işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir. Jigsaw yöntemi ile yapılan öğretimde öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olmasında; jigsaw yönteminde grupların farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşturulması, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulması ve bir gruba aitlik hissinin geliştirilmesi, öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, birbirleri hakkında pozitif düşünmeleri ve olumlu iletişimleriyle ortak bir amaç için çabalarının da etkili olduğu belirtilmektedir (Doymuş, 2008).

Ayrıca, başarı ve öğrenme hazzını yaşayan öğrencilerin derslere daha fazla ilgi gösterdiği, grup arkadaşlarını da çalışmaya teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Derslerin eğlenceli geçmesi öğrencilerin derse ilgisini arttırmaktadır. Jigsaw yöntemin uygulanması aşamalarında öğrencilerin ders ve çalışma kitapları dışında farklı kaynakları kullanmaları, internette araştırma yapmaları akademik başarılarını arttırmada önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Özellikle jigsaw yönteminin uygulandığı grupların daha kapsamlı araştırma yaparak çok sayıda grup tartışması yürütmesi ve bu yöntemi ilk kez uygulamanın heyecanı ile daha çok çalışmaları başarıyı arttırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin grup olarak birlikte daha çok vakit geçirmelerinin, konular üzerinde

uzmanlaşmalarının olumlu öğrenme ortamları meydana getirdiği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yapılan çalışma ile etkililiği test edilen jigsaw yöntemi öğretmenler tarafından uygulanabilecek etkili bir yöntemdir.
- Konuya ve sınıfın yapısına uygun işbirlikli öğrenme yöntemi seçilmelidir.
- Uygulamaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları yapılmalı, yöntem öğrencilere tanıtılmalıdır.
- Grupların heterojen yapıda seçilmesine dikkat edilmelidir.
- İşbirlikli öğrenme modelinin akıllı tahtalarla donatılmış sınıflarda etkilerinin araştırılması için yeni araştırmalar yapılabilir.
- İşbirlikli öğrenme Eğitim Bilişim Ağı (Eba) v sınıf uygulamasına uyarlanabilir.
- Teknoloji sayesinde öğrenciler okul dışında da Eba üzerinden dosyalarını ve konu anlatımlarını paylaşabilir, ortak çalışmalar yürütebilirler.

#### **Kaynaklar**

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. (2. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası
- Aranson, E., Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom*. (2nd). New York: Edn, Longman.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- De Baz, T. (2001). "The Effectiveness of The Jigsaw Cooperative Learning on Students' Achievement and Attitudes Toward Science". *Science Education International*. 12 (4). 6-11.
- Demircioğlu, İ. H. 2007. *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dori, Y. J., Yaroslavsky, O., Lazarowitz, R. (1995). The Effect of Teaching The Cell Topic Using The Jigsaw Method on Students' Achievement and Learning Activity. ERIC Clearinghouse For Science. *Mathematics And Environmental Education. Columbus, Ohio. ED, 387, 336.*
- Doymuş, K. (2008). "Teaching Chemical Equilibrium With The Jigsaw Technique". *Research in Science Education*. 38 (2), 249-269.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. (2007). "Kimyasal Bağların Öğrettilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri". *Milli Eğitim Dergisi*. 173 (1), 231-243.

- Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü. (2010). "Effects of Jigsaw and Animation Techniques on Students' Understanding of Concepts and Subjects in Electrochemistry". *Educational Technology Research and Development* 58, 671-691.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., Şimşek, U. (2005). "İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar". *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 59-83.
- Duruhan, K. (2004). "Türkiye'de Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirme Olumsuz Etkileri". <http://Www.Pegem.Net/Dosyalar/Dokuman/125.Pdf>. adresinden 30.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Evcim, H., İpek, Ö. F. (2013). "Effects of Jigsaw II on Academic Achievement in English Prep Classes. *Procedia*". *Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659.
- Fidan, N., Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, S. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa Ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ghaith, G., Bouzeineddine, A. R. (2003). "Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, and Learners' Perceptions of Their Jigsaw II Cooperative Learning Experience". *Reading Psychology*, 24 (1), 105-121.
- Ghaith, G., El-Malak, M.A. (2004). "Effect of Jigsaw İi On Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension". *Educational Research And Evaluation*, 10 (2), 105-115.
- Gök, A. (2004). *Tarih Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniğinin Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Hedeen, T. 2003. The Reverse Jigsaw: A Process Of Cooperative Learning And Discussion. *Teaching Sociology*, 325-332.
- Holliday, D. C. (2000). "The Development Of Jigsaw IV in A Secondary Social Studies Classroom". ERIC: ED 447 045. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447045.pdf> adresinden 12. 08. 2018 tarihinde indirilmiştir.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998). "Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works?". *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30 (4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. [Http://Www.Tablelearning.Com/Uploads/File/EXHIBIT-B.Pdf](http://www.Tablelearning.Com/Uploads/File/EXHIBIT-B.Pdf) adresinden 11.10.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Holubec, E. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. (2nd Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1992). *Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study*. In R.J., Stahl & R.L. Vansicle 266 (Eds), National Council for the Social Studies. Bulletin No: 87, 44-51, Washington.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1998). *Learning Together And Alone: Cooperative, Competitive, And Individualistic Learning*. (Fifth Edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). "What Makes Cooperative Learning Work". Eric:Ed 437-841. <https://eric.ed.gov/?id=ED437841> adresinden 15.16.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Jones, K. A., Jones, J. L. (2008). "Making Cooperative Learning Work in The College Classroom: An Application of The 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Postsecondary Instruction". *The Journal Of Effective Teaching*, 8 (2), 61-76.
- Kagan, S., Kagan, L. (2000). *Science-Reaching Standards Through Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Kaya, M. T. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişiyeye Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2004). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Türkiye Cumhuriyeti Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinde Erişiyeye, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kennedy, P., Linwick, M., Vercell, J. (2000). *Improving Social And Emotional Skills Through Cooperative Learning*. Saint Xavier University. Dissertations/Thesis, Field Based Master Program, Chicago, Illinois. ED 444 703.
- Koç, Y. (2009). *Termokimya ve Kimyasal Kinetik Konularının Öğretiminde Uygulanan Jigsaw ve Grup Araştırması Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine*



*Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Lebaron, J., Miller, D. (2005). "The Potential Of Jigsaw Role Playing To Promote The Social Construction of Knowledge in an Online Graduate Education Course". *Teachers College Record*, 107 (8), 1652-1674.

Matthews, R. S., James L., Cooper, J. L., Davidson, N., Hawkes, P. (1995). "Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning". *Change: The Magazine Of Higher Learning*, 27 (4), 34.

Mattingly, R. M., Vansickle, R. L. (1991). "Cooperative Learning and Achievement in Social Studies: Jigsaw II". *Journal Of Social Psychology*, 128 (1), 345-352.

MEB. (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı (9. SINIF)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://Ogm.Meb.Gov.Tr/Belgeler/Tarih9.Pdf>. adresinden 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.

Metin, E. (Tarihsiz). "Tarih Nedir? Niçin Tarih Öğrenilir? <http://Akademik.Karatekin.Edu.Tr/Dosyalar/13844d01d85a85bed47338e396b2aa3d/Tarih%20Nedir.Pdf> adresinden 01.12.2013 tarihinde indirilmiştir.

Nastasi, B., Clements, D. (1991). "Research on Cooperative Learning: İmplications For Practice". *School Psychology Review*, 20, 110-131.

Öcal, M. G. (1996). *Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Başarı İle Günü Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shaaban, K. (2006). "An İntial Study of The Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation to Read". *Reading Psychology*, 27, 377-403.

Sharan, Y. (1990). *Cooperative Learning Theory And Research*. USA: Westport, Praeger Publishers.

- Sharan, Y., Sharan, S. (1999). *Group Investigation in The Cooperative Classroom. In Handbook of Cooperative Learning Methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Praeger.
- Slavin, R. E. (1992). When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. 145-173 In Hertz-Lazarowitz And Miller (Eds.) *Interaction In Cooperative Groups*, NY: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1995). "Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. Center For Research on The Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University". <http://Www.Successforall.Net/Resource/Research/Cooplearn.Htm> adresinden 11.10.2014 tarihinde indirildi.
- Smart, D., Harnett, P. (2009). "İngiltere'de Tarih Öğretim Programı: Tartışmalı Anlatılar". S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, D. Smart (Ed). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (1. Baskı) (ss.103-120). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Stevens, R., Slavin, R., Farnish, A. (1991). "The Effects of Cooperative Learning and Directed Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main İdea Identification". *Journal of Educational Psychology*, 83, 8-16.
- Şimşek, U., Şimşek, U., Doymuş, K. (2006). "İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme Çalışması: III. İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin, Eğitim Ortamındaki Faydaları". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 414-430.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Karaçöp, A. (2009). "Yükseköğretimde Eğitim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Etkisi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 167-176.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A., Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve maddenin tanecikli yapısında anlamaları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 763-791.
- Tanel, R. (2006). *Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının Öğrenimine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanel, Z., Erol, M. (2008). "Effects of Cooperative Learning on Instructing Magnetism: Analysis of an Experimental Teaching Sequence". *Latin-American Journal of Physics Education*, 2 (2), 124-136.

Uysal, G. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiyeye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Webb, N. M. (1980). "An Analysis of Group Interaction and Mathematical Enors in Heterogeneous Ability Groups". *British Journal Of Educational Psychology*, 50, 266-276.

Yıldız, Ö. (2003). "Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 181-190.